

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA:  
PSICOLOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: PSICÓLOGA**

**TEMA:  
DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL  
PARA EL DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS  
PROSOCIALES EN NIÑOS CON AGRESIVIDAD DE 9 A 12 AÑOS DE LA  
ESCUELA ATANASIO VITERI**

**AUTORA:  
MÓNICA IVONNE CÁCERES BONILLA**

**DIRECTOR:  
MARIO ARTURO MÁRQUEZ TAPIA**

**Quito, marzo del 2015**

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO  
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de titulación y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos, análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

Quito, marzo del 2015

---

Mónica Ivonne Cáceres Bonilla

0201588514

## **DEDICATORIA:**

A mis padres por todo su amor y comprensión en especial a mi madre por su apoyo infinito e incondicional, y por ayudarme a alcanzar esta meta.

A mi abuelo César por su ejemplo de perseverancia el cual perdurará por siempre.

A mi tío Augusto siempre que he necesitado de su ayuda ha estado a mi lado.

## **AGRADECIMIENTO:**

Agradezco a la Universidad Politécnica Salesiana por abrirme las puertas para realizar mis estudios. A mi directora de carrera María José Boada por siempre estar dispuesta a aclarar mis dudas como estudiante, a todos los docentes que fueron parte de mi formación académica.

De manera especial agradezco al Dr. Mario Márquez quien con sus conocimientos y experiencia supo guiarme acertada y responsablemente durante la realización de este proyecto.

También agradezco a la Unidad Educativa Atanasio Viteri, autoridades, maestros y niños por la apertura para la ejecución de este proyecto.

Al Centro de Desarrollo Comunitario de Carcelén Bajo por permitir la realización de este proyecto en sus instalaciones.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>2</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>2</b>
1.1. Problematización .....	2
1.2. Justificación .....	3
1.3. Objetivos.....	4
1.3.1. Objetivo general.....	4
1.3.2. Objetivos Específicos .....	4
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>5</b>
<b>TERAPIA COGNITIVO – CONDUCTUAL .....</b>	<b>5</b>
2.1. Definición .....	5
2.2. Características.....	6
2.3. Historia y fundamentos teóricos .....	7
2.3.1. La reflexología rusa y las leyes del Condicionamiento Clásico .....	7
2.3.2. El conexionismo de Thorndike .....	8
2.3.3. El conductismo de Watson .....	9
2.3.4. El neo-conductismo .....	10
2.3.5. Skinner y el Condicionamiento Operante.....	11
2.3.6. El surgimiento de la Terapia de Conducta.....	12
2.3.7. El papel de los aspectos cognitivos en Terapia de Conducta .....	13
2.3.8. El aprendizaje social de Bandura.....	14
2.3.9. El surgimiento de las terapias cognitivas.....	14
2.4. Algunas técnicas componentes de un programa terapéutico cognitivo- conductual aplicable a niños con agresividad.....	16
2.4.1. Economía de fichas.....	16
2.4.2. La relajación .....	16
2.4.3. Entrenamiento de desarrollo de la empatía.....	17
2.4.4. Entrenamiento en autoinstrucciones .....	17
2.4.5. El modelado .....	19
2.4.5.1. Funciones del modelado .....	19
2.4.5.2. Fases del modelado .....	19
2.4.5.3. Tipos de modelado .....	20

2.4.6. Reforzamiento positivo.....	21
2.4.6.1. Tipos de reforzadores positivos.....	21
2.4.7. Autorrefuerzo.....	22
2.4.8. Retroalimentación.....	22
2.4.9. Ensayo conductual.....	22
2.4.10. Terapia Racional Emotivo Conductual TREC.....	23
2.4.10.1. Autorregistros.....	23
2.4.10.2. Discusión y debate de creencias.....	23
2.4.11. Entrenamiento en habilidades sociales.....	24
2.4.11.1. Procedimiento de entrenamiento en habilidades sociales.....	25
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>27</b>
<b>CONDUCTA PROSOCIAL.....</b>	<b>27</b>
3.1. Definición.....	27
3.2. Tipos de conducta prosocial.....	28
3.3. Desarrollo de la Conducta Prosocial.....	30
3.4. Motivos para las Acciones Prosociales.....	32
3.5. Factores Determinantes de la Conducta Prosocial.....	33
3.5.1. Factores culturales.....	33
3.5.2. La familia.....	35
3.5.3. La escuela.....	36
3.5.4. Ámbito cognitivo.....	36
3.5.5. Ámbito afectivo.....	38
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>40</b>
<b>AGRESIVIDAD.....</b>	<b>40</b>
4.1. Definición.....	40
4.2. Teorías acerca de la agresividad.....	41
4.2.1. Teorías biologicistas.....	41
4.2.2. Teorías activas.....	42
4.2.3. Teorías reactivas.....	43
4.3. Factores que favorecen el desarrollo de la agresividad.....	46
4.3.1. La familia.....	47
4.3.2. La escuela.....	47
4.3.3. La cultura y el nivel socioeconómico.....	48
4.3.4. Los medios de comunicación.....	49

4.4. Tipos de agresividad .....	49
4.5. Evaluación de la agresividad .....	50
4.6. Tratamiento de la agresividad.....	54
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>58</b>
<b>TERCERA INFANCIA .....</b>	<b>58</b>
5.1. Desarrollo físico.....	58
5.2. Desarrollo cognitivo .....	58
5.2.1. Etapa de las operaciones concretas.....	60
5.2.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky.....	61
5.2.3. Teoría del procesamiento de información .....	63
5.3. Desarrollo social .....	65
5.4. Desarrollo moral .....	66
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>69</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>69</b>
6.1. Enfoque de la intervención .....	69
6.2. Diseño de la intervención .....	69
6.3. Variable contextual Unidad Educativa Atanasio Viteri.....	69
6.4. Historia .....	70
6.5. Descripción .....	71
6.6. Población .....	71
6.7. Muestra .....	72
6.8. Criterios de inclusión.....	72
6.9. Criterios de exclusión .....	72
6.10. Técnicas e instrumentos.....	73
6.10.1. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) .....	73
6.10.2. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY).....	74
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>77</b>
<b>DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN .....</b>	<b>77</b>
7.1. Evaluación pre-tratamiento.....	77
7.2. Programa cognitivo-conductual.....	77
7.3. Intervención terapéutica.....	77
7.3.1. Resumen de la intervención.....	78
7.3.1.1. Taller N°1 Presentación.....	78
7.3.1.2. Taller N°2 Relajación .....	80

7.3.1.3. Taller N°3 Empatía.....	81
7.3.1.4. Taller N°4 Empatía.....	83
7.3.1.5. Taller N°5 Empatía.....	85
7.3.1.6. Taller N° 7 Habilidades sociales .....	89
7.3.1.7. Taller N° 8 Habilidades sociales .....	90
7.3.1.8. Taller N° 9 Habilidades sociales .....	91
7.3.1.9. Taller N° 10 Habilidades sociales .....	92
7.3.1.10. Taller N° 11 Habilidades sociales .....	94
7.3.1.11. Taller N° 12 Autoinstrucciones .....	96
7.3.1.12. Taller N° 13 Autoinstrucciones .....	97
7.3.1.13. Taller N° 14 Autoinstrucciones .....	99
7.3.1.14. Taller N° 15 Autoinstrucciones .....	100
7.3.1.15. Taller N° 16 Resumen del proceso.....	102
7.3.1.16. Taller: Padres de familia.....	103
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>105</b>
<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>105</b>
8.1. Resultados pre-intervención .....	105
8.2. Resultados post-intervención del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS).....	108
8.3. Resultados post-intervención de The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) .....	112
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>114</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>122</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Grados de Razonamiento Prosocial .....	33
Tabla 2. Presentación .....	78
Tabla 3. Relajación.....	80
Tabla 4. Empatía .....	81
Tabla 5. Empatía .....	83
Tabla 6. Empatía .....	85
Tabla 7. La escucha.....	87
Tabla 8. Reforzando la escucha .....	89
Tabla 9. Automodelando la escucha .....	90
Tabla 10. Evaluación mitad intervención y el autocontrol .....	91
Tabla 11. Aprendiendo el autocontrol.....	92
Tabla 12. Ensayando el autocontrol .....	94
Tabla 13. Origami y autoinstrucciones .....	96
Tabla 14. Autoinstrucciones para evitar peleas.....	97
Tabla 15. Autoinstrucciones para problemas que surgen en el salón de clase.....	99
Tabla 16. Autoinstrucciones para responder a bromas .....	100
Tabla 17. Resumen y evaluación final .....	102
Tabla 18. Establecer reglas en el hogar.....	103
Tabla 19. Puntajes pre-intervención cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) autoinforme y heteroinforme.....	106
Tabla 20. Puntajes pre-intervención de The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) autoinforme y heteroinforme.....	107
Tabla 21. Puntuaciones escala habilidades de solución de problemas interpersonales del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.....	108
Tabla 22. Puntuaciones escala habilidades sociales básicas del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento. ....	109
Tabla 23. Puntuaciones totales del Cuestionario de habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.....	111

Tabla 24. Puntuaciones escala asertividad inapropiada de The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) autoinforme y heteroinforme pre y post tratamiento.....	112
---	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación Unidad Educativa Atanasio Viteri.....	70
Figura 2. Escala de habilidades de solución de problemas interpersonales del (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.....	108
Figura 3. Escala habilidades sociales básicas .....	110
Figura 4. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.....	111
Figura 5. Escala asertividad inapropiada del (MESSY) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento .....	113

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento de participación .....	122
Anexo 2. Listado de conductas positivas y negativas del programa de economía de fichas .....	122
Anexo 3. Autorregistro de relajación .....	123
Anexo 4. Expresiones faciales .....	123
Anexo 5. Historietas identificación de emociones y pensamientos .....	124
Anexo 6. Silueta identificación de reacciones corporales frente a emociones .....	124
Anexo 7. Autorregistro de la escucha .....	125
Anexo 8. Pasos para autoinstrucciones .....	125
Anexo 9. Diploma de participación .....	126

## **RESUMEN**

Se realizó una intervención psicológica en una muestra de 11 niños de 9 a 12 años de edad de la Unidad Educativa Atanasio Viteri de Carcelén Bajo de Quito Ecuador que presentaban conductas agresivas y déficits en ciertas variables incompatibles con la agresividad como habilidades sociales básicas y habilidades de solución de problemas interpersonales; se diseñó un programa cognitivo-conductual con el objetivo de que adquieran y desarrollen conductas prosociales y disminuyan la agresividad, previa a la intervención se realizó una evaluación pre-tratamiento a través de la aplicación de tests psicométricos el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social CHIS (Monjas, 1994) y The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters MESSY (Matson, Rotatori & Helsel, 1983), con el propósito de identificar la muestra clínica, terminada la intervención se aplicaron los mismos instrumentos con el propósito de contrastar los resultados obtenidos los cuales se presentan, se analizan estadísticamente y se discuten.

## **ABSTRACT**

A psychological intervention was performed on a group of children with ages between 9 and 12 years old. These children were students at the Atanasio Viteri school, located in Carcelén Bajo, Quito Ecuador. They manifested aggressive behaviors and a lack of some variables incompatible with aggressiveness, such as basic social skills and interpersonal troubleshooting skills. Therefore, a cognitive-behavioral program was designed which objective was the acquirement and development of pro social behaviors and decrease the aggressiveness before the intervention a pretreatment evaluation was made through the use of psychometric tests from the social interaction skill questionnaire CHIS (Monjas, 1994) and The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters MESSY (Matson, Rotatori & Helsel, 1983), with the purpose of identifying the clinic sample. Once the intervention was done, the same instruments were applied in order to contrast the obtained results which are shown, statistically analyzed and discuss.

## INTRODUCCIÓN

La agresividad ocasiona muchos problemas en las relaciones sociales de los niños, pudiendo convertirse en la alternativa de relación más usada por los mismos, generando graves problemas como conductas antisociales. Este problema de la agresividad se encuentra presente en la institución donde se efectuó el presente trabajo tal como la autora constató, por esta razón el presente trabajo se centró en la aplicación de una intervención psicológica grupal a través de sesiones esquema taller a 11 niños que presentaron este tipo de comportamiento y resultados deficientes en las variables evaluadas como habilidades sociales básicas y habilidades de solución de problemas interpersonales

El objetivo principal de este proyecto fue que los niños adquirieran y desarrollen conductas prosociales para que así tengan otras alternativas de comportamiento incompatibles con la agresión.

En el capítulo 1 de este trabajo se presenta el planteamiento del problema, justificación y objetivos. En el capítulo 2 se expone sobre la terapia Cognitivo-Conductual, mencionando su definición, características, historia fundamentos teóricos y también se describen las técnicas cognitivo-conductuales que fueron usadas en la intervención con los niños. El capítulo 3 trata sobre conducta prosocial con sus definiciones, los tipos de conducta prosocial, el desarrollo y los factores determinantes de la misma. En el capítulo 4 se presenta el tema de la agresividad: su definición, etiología, los tipos de agresividad, factores que favorecen el desarrollo de la misma, también se describe como se la evalúa y trata terapéuticamente. En el capítulo 5 se encontrará las características del desarrollo físico, cognitivo, social y moral en la tercera infancia. El capítulo 6 trata sobre la metodología aplicada en la investigación. La descripción de la intervención es presentada en el capítulo 7 describiendo de manera sistematizada cada sesión terapéutica efectuada. En el capítulo 8 se toma en cuenta la presentación y análisis de resultados y por último se presentan las conclusiones, recomendaciones, lista de referencias y los anexos.

# CAPÍTULO 1

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Problematización

En las prácticas pre profesionales de noveno semestre en el Programa de las Familias del Buen vivir realizadas en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) de Carcelén Bajo se llevó a cabo un diagnóstico psicosocial del sector, al entrevistarnos con la Lcda. Yolanda Salgado, Directora de la Escuela Atanasio Viteri, ella resaltó que uno de los problemas que tenían en la Institución es el de las conductas agresivas en los niños, además, la coordinadora y la promotora del CDC también identificaron éste como uno de los problemas que existen en los niños que participan en las actividades que se imparten en el centro.

La agresividad tiene varias definiciones, algunas de ellas como por ejemplo, Dollar, Dobb, Miller, Mowrer y Sears (1939) definen la agresión como cualquier secuencia de conducta cuyo objetivo sea dañar a la persona a la que va dirigida. Buss (1971), por su parte, define la agresión como una respuesta que provoca una estimulación nociva a otro organismo (Caballo & Simón, 2002). La agresividad comprende un abanico de expresiones conductuales como gritos, golpes, amenazas, ataques, etc., este tipo de conductas son las que se ha observado en la interacción entre los niños, de acuerdo a las evidencias reportadas por el inspector de la institución, el Lcdo. Ermel Villota, quien nos menciona que al mes existen al menos 4 informes de las maestras sobre peleas que se han dado entre los alumnos. Pudimos observar algunos de los informes que recalcan los problemas de disciplina mencionando las peleas, agresiones físicas y verbales.

El inspector también menciona que a los padres de los niños se los llama para hablar sobre estos problemas y que, en el mes de febrero del presente año, fue agredido por un representante de un alumno, las/os maestras-os de la institución dicen que son preocupantes las conductas que tienen los alumnos identificados con este tipo de comportamiento ya que la socialización entre los mismos es a base de burlas, amenazas, incluso a través de agresiones físicas.

Además, la autora de este trabajo de titulación al realizar las prácticas en el CDC, ha observado la manera de relación e interacción entre los niños y ha constatado que en



múltiples ocasiones lo hacen a través de gritos, palabras ofensivas; cuando juegan, igual lo hacen de una manera brusca y se puede observar que no existe una práctica asertiva de relación interpersonal, ya que inmediatamente frente a un desacuerdo entre ellos al jugar o si uno de los compañeros accidentalmente ocasionó un golpe, inmediatamente se reacciona con un golpe voluntariamente propinado, o una amenaza; es más, al conversar con uno de los niños el manifestó que en su casa le pegaban sus primos grandes y que por eso él no se deja de nadie. La agresividad de los niños podría estar causada por su vulnerabilidad, por su experiencia de vida y por el hecho de no poder hacer frente a sus problemas o dificultades que vivencian ya que por un lado el modelo agresivo es impuesto en el ámbito familiar, social y educativo, y al ser reforzadas muchas de estas conductas el problema se agudiza y mucho más si no se tienen otras propuestas y opciones de conducta que ayuden a resolver sus problemas de una manera adecuada.

Es importante mencionar que desde la perspectiva del aprendizaje social, se plantea que el desarrollo de la agresión se realiza a través de la observación de las conductas agresivas de otros y de las consecuencias que para éstas se siguen y, por lo tanto, se trata de un fenómeno aprendido vicariamente (Bandura, 1973). La directora de la institución menciona que en las familias de los niños existe mucha violencia, la que puede actuar como modelo para los niños y que ellos reproduzcan estas conductas en la escuela y la interacción agresiva también pudiera influir como modelo.

El ambiente social fuera del hogar también ofrece modelos: según el diagnóstico realizado del sector, existe mucha delincuencia, un gran número de pandillas, lo que puede ofrecer a los niños modelos de agresividad. De acuerdo con esto, como el comportamiento agresivo se aprende, se lo puede disminuir a través del desarrollo y adquisición de conductas prosociales, lo que se pretendió realizar a través de la aplicación de este proyecto mediante el uso de técnicas cognitivo conductuales para que los niños adquieran y desarrollen habilidades como la empatía y autocontrol y aprendan a identificar y conocer sus emociones y qué hacer con ellas.

## **1.2. Justificación**

Debido a la demanda de intervención encontrada a través del diagnóstico psicosocial que se realizó en el sector de Carcelén Bajo, en el problema de agresividad en los niños de la Escuela Atanasio Viteri, consideramos importante llevar a cabo este

proyecto, ya que la escuela no cuenta con un-a psicólogo-a que intervenga en estos casos y el Sub-centro de Salud del barrio cuenta con un solo psicólogo para la atención a todo el sector, lo que no abastece las demandas, por consiguiente, es necesario aplicar este Proyecto de Intervención “Desarrollo y Adquisición de Conductas Prosociales” con el objetivo de que los niños con agresividad adquieran y desarrollen nuevas conductas asertivas de relacionarse y disminuyan las conductas agresivas, lo cual es de beneficio para los niños y su respectiva familia; evitando el rechazo por parte de los demás. También se beneficiaría a la Escuela, ya que es el lugar en donde los niños pasan gran parte de su tiempo y por ende en donde estas conductas se evidencian y afectan. Es importante ejecutar este proyecto ya que además sirve como una guía para desarrollar o crear nuevas estrategias de intervención en los contextos escolares respecto al desarrollo de conductas agresivas en la infancia.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Aplicar un programa cognitivo conductual para el desarrollo y adquisición de conductas prosociales en niños con conductas de agresividad de 9 a 12 años de edad de la Escuela Atanasio Viteri.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las conductas agresivas en la muestra clínica de niños de 9 a 12 años de la Escuela Atanasio Viteri.
- Diseñar el programa de intervención a partir del conjunto de técnicas psicoterapéuticas cognitivas, psicofisiológicas y conductuales, con respaldo de evidencia clínica de efectividad, existentes en la bibliografía.
- Evaluar si el programa cognitivo conductual contribuye a disminuir la agresividad a través del desarrollo y adquisición de conductas prosociales en los niños con agresividad, de 9 a 12 años, de la Escuela Atanasio Viteri.

## CAPÍTULO 2

### TERAPIA COGNITIVO – CONDUCTUAL

#### 2.1. Definición

Brewin (citado en Lega, Caballo & Ellis, 2002) define la terapia cognitivo-conductual así:

La terapia cognitivo-conductual es un término que se refiere a las terapias que incorporan tanto intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el comportamiento) como intervenciones cognitivas (intentos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones de pensamiento del individuo). Ambos tipos de intervenciones se basan en la suposición de que un aprendizaje anterior está produciendo actualmente consecuencias desadaptativas y que el propósito de la terapia consiste en reducir el malestar o la conducta no deseados desaprendiendo lo aprendido o proporcionando experiencias de aprendizaje nuevas, más adaptativas. (pág. 3)

Brewin (citado en Lega et al., 2002) también dice que los psicólogos clínicos cognitivo-conductuales piensan que el cambio de los síntomas tiene lugar una vez producido el cambio cognitivo; el cual se origina a través de una serie de posibles intervenciones, incluyendo la práctica de nuevas conductas, el análisis de patrones erróneos de pensamiento y la enseñanza de un diálogo con uno mismo mas adaptativo. Así:

La posición cognitivo-conductual plantea que la cognición se entiende mejor en términos de estructuras cognitivas (la organización interna de la información; p. ej., memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, almacenamiento sensorial, etc.), de contenido cognitivo (el contenido real que se almacena; p. ej., conocimiento semántico, información generada internamente, creencias almacenadas, etc.), de procesos cognitivos (la manera de funcionar del sistema para recibir, almacenar, transformar y gobernar la salida de la información: p. ej.,

atención, elaboración cognitiva, codificación, recuperación, etc.) y de los productos cognitivos (los resultados de la manipulación del sistema cognitivo; p. ej., atribuciones, imágenes, creencias a las que se ha accedido, decisiones, pensamientos, etc.) (Ingram & Kendall, 1986, citados en Lega et al. 2002, pág. 4).

## **2.2. Características**

Ruíz, Díaz & Villalobos (2012) mencionan las principales características de la terapia cognitivo – conductual (TCC):

La TCC es una actividad terapéutica de carácter psicológico basada, sobre todo en sus inicios, en la psicología del aprendizaje. Actualmente parte de sus intervenciones están también fundamentadas en otras ramas de psicología científica.

Las técnicas y procedimientos utilizados en TCC cuentan en una buena parte con base científica o experimental, sin embargo también una proporción importante de los procedimientos utilizados surgen de la experiencia clínica (reestructuración cognitiva, hipnosis, relajación, técnicas paradójicas, etc.)

El objetivo de la intervención es el cambio conductual, cognitivo y emocional modificando o eliminando la conducta desadaptada y enseñando conductas adaptadas cuando éstas no se producen. Para ello, la intervención también puede dirigirse a modificar los procesos cognitivos que están a la base del comportamiento.

La TCC pone el énfasis en los determinantes actuales del comportamiento, no obstante, tiene en cuenta los factores históricos que explican por qué se está dando la situación actual.

La TCC tiene especial interés en la evaluación de la eficacia de las intervenciones, aspecto que procede del enfoque empírico que tiñe todo lo referente a la evaluación y tratamiento. Dicha eficacia se establece experimentalmente valorando los cambios producidos en la conducta tratada, considerando cambios a corto y largo plazo, así como su generalización al ambiente habitual del sujeto.

El objeto del tratamiento es la conducta y sus procesos subyacentes, en sus distintos niveles (psicomotor, cognitivo, fisiológico y emocional), considerada como actividad

susceptible de medición y evaluación (aunque sea indirectamente), en la que se incluyen tanto los aspectos manifiestos como los encubiertos.

### **2.3. Historia y fundamentos teóricos**

Entre los fundamentos teóricos que sirvieron de base para el desarrollo de la TCC se encuentran: a) la reflexología y las leyes del condicionamiento clásico, b) el conexionismo de Thorndike, c) el conductismo de Watson y los posteriores desarrollos neoconductistas de Hull, Guthrie, Mowrer y Tolman, y, por último, d) la contribución de Skinner y el análisis experimental de la conducta (Ruiz et al. 2012).

A partir de estos fundamentos teóricos también se encuentran los aportes brindados desde los trabajos aplicados siguiendo esta línea conductual, entre los que destacan: el trabajo de Watson y Rayner (1920), en el que inducen experimentalmente una fobia a un niño (el caso del pequeño Albert) demostrando cómo el miedo se podía adquirir a través de un proceso de condicionamiento clásico. También, el trabajo realizado por Mary Cover Jones (1924) una discípula de Watson, que llevó a cabo el tratamiento de una fobia a los conejos en un niño llamado Peter, utilizando una técnica de condicionamiento directo la cual consistía en exponer al niño gradualmente al animal junto con la inducción simultánea de un estado placentero a través de comida. Eysenck, (1952) quien realizó una importante crítica de la psicoterapia tradicional e impulsó la aplicación de los principios de la psicología experimental a la práctica clínica. Wolpe (1958) quien desarrolló la técnica de desensibilización sistemática (DS) aplicándola en el tratamiento para los trastornos fóbicos y ansiedad, siendo esta técnica difundida también por Lazarus y Rachman (Labrador, Cruzado & Muñoz, 1997).

Posteriormente, a partir de los años setenta, se da importancia a las variables cognitivas para entender y modificar la conducta, con los aportes realizados por Ellis, Beck, Meichenbaum, entre otros (Olivares, Méndez & Macià, 1997).

#### **2.3.1. La reflexología rusa y las leyes del Condicionamiento Clásico**

Entre los principales representantes tenemos a:

Sechenov (1829-1905) quien planteó una manera de abordar los problemas de la psicología mediante el estudio de los reflejos que eran el punto de convergencia entre

la psicología y la fisiología. (Olivares et al. 1997). De esta manera Sechenov explicó toda conducta, sea voluntaria o involuntaria, a través de los reflejos. Con respecto a los reflejos complejos del ser humano dijo que se desarrollaban a través del aprendizaje. El trabajo de Sechenov influyó en sus discípulos Pavlov y Bechterev.

Ivan Pavlov (1849-1936), el interés principal de Pavlov al estudiar los reflejos era comprender la actividad cerebral y, así, la conducta. Sus investigaciones lo llevaron al estudio de los reflejos condicionados e indagó varios procesos como la extinción, generalización, recuperación espontánea, la inhibición, el bloqueo o la discriminación. Su gran aportación es el condicionamiento clásico descubierto por él a inicios del siglo XX (Kazdin, 1983).

Además, Pavlov estuvo muy interesado en el estudio de los fundamentos neurofisiológicos implicados en la personalidad, identificando que los perros de sus estudios no todos respondían igual sino mostrando muy diferentes “personalidades” en términos de agresividad, timidez, sociabilidad, etc. y teorizó sobre los posibles paralelismos con el ser humano: según Pavlov los sistemas nerviosos difieren en sus niveles de excitación e inhibición, proponiendo que la combinación de estos dos factores, que varían en función de dimensiones psicofisiológicas, determina los tipos de personalidad (Sánchez, 1996).

Bechterev (1857-1927) tomó de Sechenov los métodos de la fisiología para el estudio de los reflejos, pero a diferencia de Pavlov, quien se ocupó de respuestas glandulares, este autor estudió las respuestas reflejas de los músculos estriados, es decir respuestas motoras y estímulos aversivos. Para Bechterev los reflejos constituían la unidad fundamental en el análisis de la conducta, lo que le lleva a acuñar el término reflexología (Clarizio & McCoy, 1981).

### **2.3.2. El conexionismo de Thorndike**

Thorndike (1874-1949) empleó métodos objetivos y rechazó como objeto de estudio lo introspectivo de la psicología sobre los procesos mentales y la conciencia, sus investigaciones estuvieron centradas en la adquisición de respuestas no existentes en el repertorio del organismo, bajo condiciones estimulares específicas e invariables. A diferencia de Pavlov no tuvo ningún interés en los reflejos neuronales. La investigación de laboratorio sobre psicología animal llevó a Thorndike a estudiar las

conexiones en función de las consecuencias, formulando a partir de estos estudios la curva de aprendizaje y sus leyes básicas: ley del efecto (para explicar cómo se adquiere la respuesta efectiva) y la ley de la práctica o del ejercicio (que explicaría la eficacia del aprendizaje). Thorndike revisó sus leyes, matizando sobre la ley del efecto al observar que, aunque la presencia de recompensas tendía a fortalecer la conducta, el castigo no la debilitaba, probablemente por la baja cuantía del castigo aplicado o por la aplicación de un método inadecuado por inconsistente, además se retractó por completo de la ley de la práctica, dejando de considerar la repetición como un elemento esencial en el aprendizaje y considerándola finalmente como un simple facilitador de la ejecución (Kazdin, 1983).

### **2.3.3. El conductismo de Watson**

Para John B. Watson (1878-1958) la psicología debía ser una disciplina totalmente objetiva. Sánchez (1996) describe los principales principios del conductismo de Watson:

- El objeto de estudio de la psicología es la conducta manifiesta; concretamente las respuestas (R) suscitadas por los estímulos ambientales (E). Para Watson, la conciencia no era sino un sustituto del concepto religioso del alma, sin ninguna posibilidad de acercamiento científico, por lo tanto, lo rechazaba enérgicamente.
- La metodología de la experimentación animal como modo objetivo de aproximación al tema debe ser el método de investigación de la psicología. La introspección como método de observación debía abandonarse ya que no permitía el estudio objetivo de la conducta y debía ser sustituida por el método del estudio experimental del reflejo condicionado planteado por Pavlov y Bechterev.
- El conductismo supone una ruptura radical con las corrientes psicológicas tradicionales que no describen la psicología en términos de conductas directamente observables.
- La conducta se explica en términos de condicionamiento clásico pavloviano de los reflejos estímulo-respuesta del sistema nervioso del individuo. Watson

por ejemplo, mantenía que la conducta verbal era mejor explicada desde los reflejos espinales.

Los resultados del trabajo con el pequeño Albert, que consistió en presentar un ratón blanco al niño, cuando se acercaba a tocarlo se provocaba un sonido muy fuerte golpeando una barra de metal con lo cual el niño se asustaba y lloraba, tras siete ensayos de emparejamiento del ratón y el ruido, al presentarle el ratón sin el ruido fuerte Albert se asustaba y las mismas respuestas de temor aparecieron frente a otros estímulos que guardaban semejanza con el ratón como un conejo, lana, un perro; este trabajo suscitó el interés de Watson y Rayner por encontrar un procedimiento terapéutico que estuviese basado en los mismos principios de condicionamiento que explicaban como habían aparecido los miedos. Watson animó a su discípula Mary Cover Jones a comprobar empíricamente las siete estrategias sugeridas por Watson y Rayner para Albert: deshabitación, halago verbal, adaptación negativa, castigo social, distracción, condicionamiento directo e imitación social. Encontró que las dos estrategias más efectivas eran el condicionamiento directo, consistente en asociar el miedo con un estímulo que evoca una respuesta agradable (30 años más tarde Wolpe lo denominaría contracondicionamiento por inhibición recíproca), y la imitación social (el modelado), situando al niño con fobia junto a otros niños que se acercaban sin miedo al objeto temido (Ruiz et al. 2012).

#### **2.3.4. El neo-conductismo**

Edwin R. Guthrie (1865-1959) es considerado el neoconductista más ortodoxo, él llevó a sus máximos extremos el principio de contigüidad, defendió la teoría de que todo aprendizaje podía ser explicado a través de ésta. De tal manera que una respuesta dada en una situación específica se repita al reaparecer tal situación, de esta manera lo único necesario para el aprendizaje es el emparejamiento contiguo entre estímulo y la respuesta que conduce a la solución.

De acuerdo a Guthrie si se controlaba la presentación de un estímulo que provoca una respuesta, para disminuir esta respuesta tenía que existir un desvanecimiento estimular (fading), posteriormente se irá aumentando poco a poco la intensidad de presentación del estímulo aún sin provocar respuesta. También, en otra técnica, el estímulo que provoca la respuesta no deseable se empareja con un estímulo que provoca otro tipo de respuesta incompatible con ella. Otro de los métodos de Guthrie



consistía en presentar el estímulo que provoca la respuesta no deseada hasta que deje de aparecer esta respuesta, este tipo de procedimientos han sido la base de algunas de las técnicas de la terapia cognitivo conductual como por ejemplo la desensibilización sistemática o de las técnicas de exposición (Sánchez, 1996).

Clark L. Hull (1884-1952) trabajó en el intento de conseguir una teoría hipotético-deductiva de la conducta con la cual pretendía poder predecir la misma. Hull introdujo el estudio matemático de las variables que intervienen entre el estímulo y respuesta, estas variables consideradas por Hull fueron principalmente la fuerza del hábito y el impulso. La fuerza del hábito se refería a la “fuerza de una conexión entre un estímulo y una respuesta aprendida mediante la práctica reforzada” y el impulso era “un estado de activación del organismo que, al ser reducido, funcionaba como reforzamiento” (Kazdin, 1983, pág. 76) , entonces un impulso como el hambre o la sed producen un estímulo característico (estímulo del impulso) que surge de una necesidad interna, cualquier respuesta que se dé antes de la reducción del estímulo de impulso será aprendida como parte de la conducta.

Edward C. Tolman (1896-1961) precursor del enfoque cognitivo, defendió que lo que se producía en el aprendizaje era una asociación de estímulos que se relacionan con una meta. Cuando aparecen dos acontecimientos conectados en el tiempo lo que hace el organismo es generar una expectativa, de tal manera que la aparición del primero de los estímulos haría que el organismo esperara el segundo (Leahey, 2009).

O. Hobart Mowrer (1907-1982) planteó la existencia de dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje de señales (por contigüidad) y el aprendizaje de soluciones (por reforzamiento). El aprendizaje de señales implicaba el condicionamiento de respuestas involuntarias de órganos y glándulas, entre las que se incluían distintas respuestas emocionales (es decir: aprendizaje pavloviano), el aprendizaje de soluciones consistía en las respuestas de solución de problemas dadas para la reducción del impulso y que se manifiestan en la realización de conductas que llevan a la reducción de impulsos (es decir el aprendizaje operante) (Kazdin, 1983).

### **2.3.5. Skinner y el Condicionamiento Operante**

Burrhus F. Skinner (1904-1990) al igual que Watson estaba comprometido con el conductismo, rechazaba la psicología tradicional y todos sus conceptos tachados de

mentalistas, Skinner argumentaba que las personas no experimentan la conciencia o las emociones sino su propio cuerpo, y que las reacciones internas son respuestas también a estímulos interiores. Por esta razón colocaba a la conducta en el lugar central de estudio. Skinner estableció los principios básicos de condicionamiento operante (refuerzo, castigo, extinción, control estimular y entrenamiento en discriminación) y las variables que contribuyen a la conducta operante. Es decir, Skinner dió gran importancia a la relación entre la conducta y los estímulos ambientales, él alentó un conductismo radical, lo que potenció el diseño de ambientes terapéuticos. En la actualidad este tipo de procedimientos operantes son un elemento común en la TCC y en el ámbito educativo (Schunk, 1997).

### **2.3.6. El surgimiento de la Terapia de Conducta**

#### **El surgimiento en Sudáfrica**

Joseph Wolpe introdujo la desensibilización sistemática, un procedimiento que ya había sido expuesto y utilizado por Jones y descrito previamente por Eroféeva, discípula de Pavlov; pero Wolpe sistematiza el procedimiento en humanos. Wolpe, junto a otros miembros del grupo de Sudáfrica, se encargaron de la difusión de la desensibilización sistemática y de esta forma realizan una contribución importante a la Terapia de Conducta. Wolpe la difundió en EEUU, mientras que Rachman lo hizo en Reino Unido y Arnold Lazarus contribuyó tanto en la difusión en Estados Unidos como luego aplicó esta técnica en grupos (Ruiz et al. 2012).

#### **El surgimiento en Inglaterra**

En los años 50 había ya en el Reino Unido un grupo de personas en torno a H.J. Eysenk quienes llevaban a cabo prácticas de los principios de la Terapia de Conducta, entre ellos se encuentran A.J. Yates, M.B. Shapiro y, posteriormente autores tan relevantes como M. Gelder, I.M. Marks, S.J. Rachman y V. Meyer. Este grupo trabajó en problemas como neurosis, fobias, agorafobias, tics, tartamudez, etc. utilizando técnicas como la exposición, aproximaciones sucesivas o la práctica negativa, formando así un grupo de clínicos e investigadores muy prestigioso dentro de la psicología clínica en Europa (Sánchez, 1996).

#### **El surgimiento en los Estados Unidos de Norteamérica**

La aplicación del condicionamiento operante a los trastornos de conducta humana empezó en Estados Unidos en la década de los cincuenta, y a partir de los años sesenta estuvo muy utilizado valiéndose de procedimientos como el reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, castigo, extinción y coste de respuesta. (Sánchez, 1996).

Las aplicaciones fueron numerosas y diversas:

En 1953 Skinner, en colaboración con Solomon y Lindsley, aplicó los principios operantes a psicóticos; posteriormente Barret y Lindsley (1962) los aplicaron a niños retrasados (sic); Ferster, DeMyer y Lovaas (1961) a niños autistas, Flanagan, Goldiamond y Azrin (1958) a la tartamudez; Barret (1962) a tics; y Staats, Schutz y Wolf (1962) y Staats, Finley, Minke y Wolf (1964) a deficiencias” (Ruiz et al. 2012, pág. 57).

### **2.3.7. El papel de los aspectos cognitivos en Terapia de Conducta**

En los años de 1970 en la Terapia de Conducta se inicia una transformación ya que da una apertura a los aspectos cognitivos y sociales.

La importancia de los aspectos cognitivos en la terapia de conducta se hace evidente con los aportes de Robert Rescorla y Allan Wagner (1972) ellos plantearon que la efectividad de un estímulo incondicionado está definida por el grado en que resulta sorprendente, un estímulo es sorprendente si es diferente de lo que se esperaba, de acuerdo con el modelo de Rescorla y Wagner un estímulo inesperadamente grande es la base del condicionamiento excitatorio o del incremento de la fuerza asociativa, y un EI inesperadamente pequeño es la base del condicionamiento inhibitorio o de la disminución de la fuerza asociativa, entonces el aprendizaje es proporcional a la sorpresividad del EI (Domjan, 2009).

Joseph Cautela (1976) también tomó en cuenta los aspectos cognitivos con el condicionamiento encubierto, el cual se trata de un grupo de procedimientos fundamentados en la imaginación que modifican la frecuencia de la respuesta a través de la manipulación de sus consecuencias: se pide al paciente que imagine la respuesta que se quiere modificar e inmediatamente que imagine una consecuencia determinada (Upper & Cautela, 1983).

En cuanto a los desarrollos teóricos más representativos que se producen en esta fase encontramos las teorías del aprendizaje social, caracterizadas por el énfasis en la influencia social y la capacidad auto-reguladora del individuo y cuya influencia se produce principalmente a través de los trabajos de A. Bandura, y la aparición del enfoque cognitivo en Terapia de Conducta, enfoque de amplia repercusión e influencia que es reflejo de la llamada revolución cognitiva que, como dijimos, se produjo en la psicología en los años 70 (Olivares et al. 1997).

### **2.3.8. El aprendizaje social de Bandura**

Bandura desarrolló la teoría del aprendizaje social cognitivo, abordó los elementos implicados en el aprendizaje observacional, tratando de diferenciarlo de los paradigmas de condicionamiento y asignándole el nombre de condicionamiento vicario. De acuerdo a la teoría del aprendizaje social, una gran parte del aprendizaje del ser humano es mediado cognitivamente y en lugar de responder a las consecuencias del medio ambiente, los humanos responden principalmente a las representaciones cognitivas de los sucesos ambientales, es decir, el individuo atiende selectivamente e interpreta los eventos. Bandura usó el término determinismo recíproco para describir la interacción continua que existe entre las variables conductuales, cognitivas, afectivas, fisiológicas y ambientales (Jay & Garske, 1988).

Destacan como aportaciones terapéuticas de Bandura todas aquellas que se basan en aprendizaje vicario como las técnicas de modelado, extinción vicaria, reforzamiento vicario, castigo vicario, etc.

### **2.3.9. El surgimiento de las terapias cognitivas**

Uno de los aspectos más importantes en la Terapia de Conducta ha sido la importancia otorgada a los factores cognitivos. A diferencia de la posición conductual clásica la cual sostiene que tanto la conducta manifiesta como la cognitiva están en función de las influencias del medio, el enfoque cognitivo adscribe a las cogniciones un papel causal o de variable independiente, afirmando que la conducta puede ser una función de las cogniciones (Olivares et al. 1997).

Mahoney y Arnkoff (1978) establecen tres grupos diferenciados de terapias cognitivo-conductuales:

- a. **Terapias racionales:** están centradas en la identificación y cambio de las cogniciones (creencias irracionales, pensamientos distorsionados o autoverbalizaciones negativas) que están determinando o manteniendo el problema y respecto de las cuales conviene enseñar a sustituir dichas cogniciones por otras más apropiadas. En esta categoría se incluyen por ejemplo: la Terapia Racional Emotiva de Ellis (1962) y la Terapia Cognitiva de Beck (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) (Olivares et al. 1997).
- b. **Terapias para el manejo de situaciones:** persiguen enseñar habilidades para que un individuo pueda afrontar adecuadamente diversas situaciones problemáticas como las caracterizadas por el estrés o el dolor, dentro de este grupo se encuentran por ejemplo: el Entrenamiento en Inoculación de Estrés de Meichenbaum (1977; 1985) y las técnicas de Manejo de la Ansiedad de Suinn y Richardson (1971) (Lega et al. 2002).
- c. **Terapias de solución de problemas:** dirigidas a corregir el modo en que la persona aborda los problemas, facilitándole un método sistemático para resolver este tipo de situaciones. En este grupo se incluyen: la Terapia de Solución de Problemas de D´Zurrilla y Golfried (1971), posteriormente renombrada como Terapia de Solución de Problemas Sociales (D´Zurrilla y Nezu, 1982), la Terapia de Solución de Problemas Interpersonales de Spivack y Shure (1974) y la Ciencia Personal de Mahoney (1974). (Ruiz et al. 2012).

La TCC está claramente constituida como uno de los principales enfoques dentro de la psicoterapia, el camino recorrido hasta ahora ha dado lugar a un panorama heterogéneo donde las técnicas de la primera época conviven con las que progresivamente se han ido añadiendo en la “segunda” y “tercera” generaciones de investigadores y terapeutas.

## **2.4. Algunas técnicas componentes de un programa terapéutico cognitivo-conductual aplicable a niños con agresividad**

### **2.4.1. Economía de fichas**

“Los programas de economía de fichas son procedimientos dirigidos a establecer un control estricto sobre un determinado ambiente, para de esa forma controlar las conductas de una persona o un grupo de personas”. (Labrador et al. 1997, pág. 532). Este control de las conductas se da a través de la entrega de un refuerzo positivo que puede ser fichas, puntos, tarjetas, etc., cada vez que se realiza la conducta deseada, para incrementarla. Aunque la economía de fichas da más importancia al refuerzo de conductas positivas también se puede incluir un control de las conductas-problema retirando las fichas, puntos, tarjetas, etc. cada vez que se realiza la conducta problema para así reducir o eliminar la misma. Es necesario especificar claramente las conductas que se quieren modificar indicando explícitamente el número de fichas, puntos, tarjetas, etc., que se pueden ganar o perder por cada conducta realizada, indicar cuándo se van a entregar las fichas u otorgar los puntos, y cuándo se canjearan los puntos por el reforzador final

### **2.4.2. La relajación**

El objetivo de la relajación es:

Reducir el estado de activación fisiológica, facilitando la recuperación de la calma, el equilibrio mental y la sensación de paz interior, sus efectos por tanto no pertenecen solo a una mera dimensión fisiológica, sino que también afectan a procesos emocionales, cognitivos y conductuales. (Ruiz et al. 2012, pág. 252)

Dentro de los modelos de relajación tenemos por ejemplo la Relajación Progresiva o Diferencial de Jacobson (1939) y el Entrenamiento en Relajación Autógena de Schultz (1972) (Caballo, 1998). La Relajación Progresiva consiste en que el sujeto tense y relaje distintos grupos musculares identificando las señales fisiológicas de los músculos contraídos diferenciándoles de las sensaciones provenientes de los mismos músculos distendidos.

El entrenamiento en Relajación Autógena de Schultz se basa en el descubrimiento de que la mayoría de las personas son capaces de alcanzar un estado de relajación profunda a través de representaciones mentales de las sensaciones físicas, especialmente de las sensaciones de peso y calor. Se le dice al sujeto una serie de frases elaboradas con el propósito de inducir en él un estado de relajación a través de autosugestiones sobre: sensación de calor en sus extremidades, sensaciones de tranquilidad, concentración pasiva en su respiración, etc. (Caballo, 1998).

#### **2.4.3. Entrenamiento de desarrollo de la empatía**

La empatía es la función que nos permite colocarnos mentalmente en el lugar del otro y no solo entender las cosas desde nosotros mismos. Friedberg & McClure (2010) citan a Goldstein y otros (1987) quienes a su vez mencionan que los niños violentos y agresivos carecen de empatía, ya que si la hubiesen desarrollado no agredieran a los demás.

Además Friedberg & McClure (2010) dicen que el Entrenamiento en Empatía debe ser activo, y que se puede empezar viendo una película o leyendo un libro con personajes que experimentan emociones y estresores diferentes (como que les castiguen o se metan con ellos). A los niños con bajo nivel de empatía puede costarles reaccionar ante personajes reales, por eso puede ser positivo utilizar personajes de ficción, se puede empezar ayudando al niño a identificar las emociones vividas por los personajes y a la vez que los niños identifiquen emociones vividas por ellos mismos en diversas situaciones; es importante que ellos reconozcan la expresión no verbal de las emociones ya que como menciona Pérsico (2007) las personas empáticas tienen una predisposición a reaccionar ante las señales no verbales de las emociones de los otros, provocando esto una clara sintonía con la otra persona; a su vez también se le enseña al niño la alegría o el dolor que él puede ocasionar en otros, lo cual ayudará al desarrollo de empatía.

#### **2.4.4. Entrenamiento en autoinstrucciones**

El Entrenamiento en Autoinstrucciones fue diseñado por Meichenbaum (1969). Éstas son consideradas estrategias metacognitivas cuyo objetivo es favorecer la autorregulación de la conducta instaurando verbalizaciones internas adecuadas, contrarrestando los pensamientos automáticos que permitan afrontar diversas

situaciones positivamente. De esta manera se enseñará a pensar adecuadamente antes de actuar (Labrador et al. 1997).

Meichenbaum & Goodman (citados en Rodríguez, 2011) elaboraron el proceso de entrenamiento en autoinstrucciones, el cual consta de los siguientes pasos:

- a. **Modelado cognitivo:** un modelo adulto realiza una tarea dándose instrucciones concretas de modo previo al ir llevando a cabo cada uno de los pasos.
- b. **Modelado cognitivo participante:** en este paso el niño realiza la tarea después de que un adulto va diciendo en voz alta las instrucciones.
- c. **Autoinstrucciones en voz alta:** a continuación el niño va dándose las instrucciones en voz alta un tiempo antes de que realice la tarea, es importante explicar al niño que primero tiene que terminar de decir la instrucción y luego ejecutarla, ya que así él puede pensar o planificar antes de pasar a la ejecución.
- d. **Desvanecimiento de las autoinstrucciones en voz alta:** posteriormente el niño solo susurra las autoinstrucciones antes de llevar a cabo cada paso de la tarea.
- e. **Autoinstrucciones encubiertas:** finalmente el niño realiza la tarea después de que se da a sí mismo, internamente, las instrucciones oportunas.

En general el Entrenamiento en Autoinstrucciones puede utilizarse como parte de un programa multicomponente, en combinación con técnicas de modelado, técnicas de autocontrol, entrenamiento en habilidades específicas, entre otras.

El Entrenamiento en Autoinstrucciones permite al niño pensar o planificar antes de actuar e interiorizar respuestas asertivas frente a diferentes situaciones, en este caso ayudará a que los niños frente a algo que les desagrade no actúen de acuerdo a su repertorio conductual habitual que está en relación a la agresividad sino que incorporen por ejemplo el uso de respuestas empáticas previamente aprendidas.



## 2.4.5. El modelado

Las técnicas de modelado tienen como base teórica el aprendizaje observacional de Bandura, por lo cual el procedimiento del modelamiento consiste en presentar al niño un modelo quien exhibe las conductas adecuadas que convendrían ser aprendidas y quien inmediatamente recibe refuerzos que son apetecibles tanto para el modelo como para el observador.

### 2.4.5.1. Funciones del modelado

Labrador et al. (1997) describen las cinco funciones más importantes del modelado:

- a. **Adquisición de nuevos repertorios de conductas:** la observación de un modelo permite aprender repertorios de conductas, habilidades sociales, cognitivas y motoras, estrategias de afrontamiento de situaciones difíciles o conflictivas.
- b. **Inhibición o desinhibición de conductas:** se puede promover o inhibir conductas que el sujeto ya posee en su repertorio, y también se puede lograr esto a través de la exposición a modelos que reciben consecuencias positivas o negativas tras emitir una conducta asertiva o inadecuada.
- c. **Incitar conductas:** el modelado tiene como función servir de detonante para iniciar o realizar una conducta.
- d. **Incremento de la estimulación ambiental:** la conducta del modelo así como sus consecuencias pueden ayudar a que el observador tenga mayor interés por imitar esa conducta.
- e. **Cambiar la valencia emocional:** observar el estado emocional de un modelo frente a un estímulo influye en el estado emocional actual y futuro del observador frente a ese mismo estímulo.

### 2.4.5.2. Fases del modelado

- **Exposición:** el primer paso es la observación de la conducta que está siendo objetivo de aprendizaje. Caballo (2000) cita a Eisler & Frederiksen (1980) quienes a su vez afirman que el tiempo de exposición al modelo es

importante, produciendo resultados más positivos las exposiciones más largas.

- **Adquisición:** el segundo paso consiste en que el observador adquiera la conducta del modelo es decir la memorice, para que pueda reproducirla, para esto es importante que el observador preste atención al modelo.
- **Ejecución:** el tercer paso es la puesta en práctica o ejecución de la conducta adquirida, cuando sea necesario emplearla reemplazando la conducta problema por la conducta asertiva aprendida a través de modelado.

### 2.4.5.3. Tipos de modelado

**Modelado in vivo:** el modelo realiza la conducta en presencia del observador.

**Modelado simbólico:** se presenta el modelo o modelos reales o ficticios a través de filmes o videos, o de modo escrito como en los cuentos o fábulas, o la presentación de audio para identificar las conductas verbales. Una manera de modelado simbólico es el *modelado encubierto*, en este tipo de modelado se le pide al observador que visualice mentalmente las escenas que el terapeuta le va describiendo en relación a la conducta que se desea instaurar.

**Auto-modelado:** la persona aprende conductas a través de la observación de sí misma realizando dichas conductas, este tipo de modelado puede tener una ventaja que es el mayor interés y atención que va provocar en la persona por el hecho de verse a sí misma (por ejemplo a través de un filme editado o no) realizando las conductas.

**Modelado participante:** en este tipo de modelado luego de que el modelo realiza la conducta a modelar, el sujeto realiza la conducta con la ayuda verbal o física del modelo a través de instigadores verbales y físicos; es decir, el modelo anima verbalmente o ayuda físicamente a que el sujeto realice la conducta, y luego, se va retirando gradualmente el apoyo físico y verbal.

**Modelado de autoinstrucciones:** esta forma de modelado consiste en que el modelo realiza una conducta o una tarea un tiempo después de que va diciéndose en voz alta los pasos o instrucciones, luego el observador realiza la tarea o conducta después de

que el terapeuta que ha hecho de modelo va dándole las instrucciones, luego se le pide al sujeto que realice la tarea después de que se instruye a sí mismo en voz alta, luego realiza la tarea tras decirse a sí mismo las instrucciones en voz baja y luego el sujeto realiza la tarea tan solo pensando las instrucciones es decir de forma encubierta.

#### **2.4.6. Reforzamiento positivo**

Para que una conducta se incremente es necesario dar un reforzamiento positivo, el cual es un estímulo agradable que recibe el sujeto como consecuencia de realizar una conducta.

##### **2.4.6.1. Tipos de reforzadores positivos**

Dentro de los reforzadores positivos tenemos los siguientes:

**Reforzadores primarios o incondicionados:** su valor reforzante suele estar asociado a necesidades básicas del ser humano como la comida o la bebida. Este tipo de reforzadores no siempre mantienen su valor reforzante, varían según las condiciones de privación o saciación del individuo.

**Reforzadores secundarios o condicionados:** son aquellos que no están asociados a necesidades básicas primarias, son condicionados porque su valor reforzante se ha adquirido mediante un proceso de aprendizaje. Suelen ser estímulos inicialmente neutros que adquieren su valor reforzante al asociarse repetidamente con estímulos primarios (comida/elogio) u otros estímulos que ya son reforzantes (juguete/elogio).

**Reforzadores tangibles:** son objetos materiales que pueden ser tanto reforzadores primarios como secundarios.

**Reforzadores sociales:** son las muestras de atención, valoración, aprobación, reconocimiento, etc. que recibe una persona por parte de otras como consecuencia de la realización de una conducta. Los reforzadores sociales son de los más poderosos que facilitan el incremento y mantenimiento de la conducta de todos los seres humanos, tanto niños como adultos.

#### **2.4.7. Autorrefuerzo**

Esta técnica consiste en auto-recompensarse luego de poner en práctica la conducta positiva por ejemplo una tarea o una conducta asertiva, el sujeto se dice o hace algo agradable para sí mismo. Es importante enseñar el autorrefuerzo ya que existe la posibilidad de que muchas de las conductas asertivas realizadas no sean reforzadas por el medio externo, y el autorrefuerzo ayuda a mantenerlas y repetirlas.

#### **2.4.8. Retroalimentación**

Consiste en proporcionar información específica al sujeto, esencial para el desarrollo y mejora de una habilidad. La retroalimentación la puede dar el entrenador, otros miembros del grupo, u ofrecerse por medio de la repetición por audio o video (Caballo, 2000). El entrenador al realizar la retroalimentación tiene por objetivos describir, explicar o corregir las conductas observadas, rectificar los comentarios dados por los otros sujetos y que el propio sujeto vaya desarrollando progresivamente su capacidad de autoevaluación para que vaya mejorando la ejecución de las conductas deseadas.

#### **2.4.9. Ensayo conductual**

Esta técnica también se la conoce como role playing aunque no es exactamente la una sinónimo del otro, ya que el role playing generalmente es una representación de un suceso pasado del sujeto mientras que el ensayo conductual es una práctica de una conducta nueva y permite el entrenamiento en la ejecución de esa conducta.

A través de esta técnica se pretende que el sujeto tenga la oportunidad de practicar y ensayar las conductas apropiadas, cuantas veces sea necesario, hasta lograr un nivel de ejecución adecuado y esté en capacidad de realizar la conducta en el medio en el que se desenvuelve. Esta técnica puede tener dos modalidades: ensayo conductual real, en la cual el sujeto realiza la conducta interactuando con otros miembros del grupo y puede recibir reforzamiento y/o retroalimentación por parte del terapeuta, también se la puede realizar de manera encubierta en la cual el sujeto debe imaginarse realizando la conducta deseada (Labrador et al. 1997).

#### **2.4.10. Terapia Racional Emotivo Conductual TREC**

Albert Ellis fue el creador de la Terapia Racional Emotivo Conductual, él enfatizó el papel de las creencias en el desarrollo de los trastornos emocionales, defendiendo activamente que el cambio de los pensamientos o creencias irracionales puede conducir a un cambio emocional y conductual (Buela, Caballo & Sierra, 1996).

Ellis ilustra su teoría a través del esquema A-B-C en donde A corresponde a los acontecimientos activadores los cuales no causan directamente C (que corresponde a las consecuencias emocionales y conductuales), sino que C es provocada por B que son las creencias acerca de A. Por este motivo la terapia de Ellis se centra en identificar las creencias, interpretaciones o valoraciones irracionales que tiene el sujeto sobre diversas situaciones o acontecimientos, para modificarlas por creencias más racionales que le permitan al sujeto tener emociones y conductas asertivas y /o más adaptativas (Labrador et al. 1997).

##### **2.4.10.1. Autorregistros**

Se utilizan para detectar las relaciones entre los elementos del modelo ABC y de esta manera refutar y cambiar paulatinamente las creencias irracionales sobre distintas situaciones, existen diferentes tipos de autorregistros y se los puede diseñar de tantos modos como se considere necesario dentro de un proceso terapéutico.

##### **2.4.10.2. Discusión y debate de creencias**

Ellis utiliza tres tipos de argumentos para debatir creencias irracionales: argumentos empíricos que animan al sujeto a buscar evidencia que confirme o refute la verdad de sus creencias irracionales, argumentos lógicos que le permitan analizar la lógica de sus creencias irracionales y argumentos pragmáticos que le ayuden a cuestionarse la utilidad de sus creencias irracionales.

Harrell, Beiman & La Pointe (citados en Ruíz et al. 2012) explican las técnicas de discusión y debate de creencias más utilizadas:

**Análisis y evaluación lógica:** consiste en enseñar al cliente a utilizar los principios de la lógica para analizar y modificar creencias irracionales. Ejemplo: Dices que

todos nos podemos equivocar al realizar una tarea, sin embargo piensas que eres un tonto cuando te equivocas al realizar una de las tareas de la escuela.

**Reducción al absurdo:** consiste en llevar al extremo de lo absurdo la creencia del sujeto para que ante las consecuencias, se vea en la necesidad de replantearla. Ejemplo: Dices que nunca tus padres no te dejan hacer nada de lo que tú deseas, si esto es así entonces ellos te elijen qué ropa usar, cuándo salen a comer fuera, ellos te eligen la comida, ellos te deciden qué amigos debes tener, ellos eligen por ti qué programas ver en la televisión.

**Análisis y evaluación empírica:** esta técnica consiste en dar evidencia empírica que avale las creencias del sujeto. Ejemplo: Afirmas que a tus compañeros no les caes bien, acaso les escuchaste decir algo al respecto o tienes alguna evidencia de eso.

**Contradicciones con el valor apreciado:** el terapeuta resalta las creencias del sujeto que son contradictorias con otras que él tiene y que le son muy valiosas. Ejemplo: Eres muy inteligente como para creer que todo lo haces mal.

**Apelar a consecuencias negativas:** se trata de mostrar al sujeto las consecuencias negativas que están ocasionando sus pensamientos o creencias irracionales. Ejemplo: Si siempre estás pensando que todos tus compañeros son malos, entonces te estás indisponiendo para conocerlos mejor y quizá encontrar un buen amigo.

**Apelar a consecuencias positivas:** el terapeuta le enseña al sujeto a mirar las consecuencias positivas que trae el adoptar creencias racionales. Ejemplo: Si piensas que todos algún momento podemos equivocarnos entonces no te dará tanta vergüenza equivocarte al contrario podrás corregir esa equivocación y aprender más cosas.

#### **2.4.11. Entrenamiento en habilidades sociales**

Es un tratamiento cognitivo conductual orientado a la adquisición de habilidades sociales, a través del uso de técnicas como el modelado, retroalimentación, refuerzo, ensayo conductual, etc. La habilidad social se la define como:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los

sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 2000, pág.6)

Es importante intervenir en los problemas relacionados con las habilidades sociales en la infancia por varias razones una de las más poderosas es “aumentar la felicidad, autoestima e integración en el grupo del niño como tal, además es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo”. (Kelly, 2002, pág.215)

Desde una perspectiva clínica el entrenamiento en habilidades sociales es recomendado en aquellos casos en que un niño carece de las habilidades necesarias para iniciar y mantener interacciones adecuadas con sus pares. Tal carencia puede manifestarse de varias formas: 1) el apartamiento de los pares, 2) el rechazo por parte de los demás cuando se intenta establecer contactos sociales; o 3) un estilo de interacción agresivo (Kelly, 2002).

#### **2.4.11.1. Procedimiento de entrenamiento en habilidades sociales**

Los procedimientos empleados en el entrenamiento en habilidades sociales son muy variados, sin embargo el paquete básico incluye: el modelado, instrucciones, ensayo conductual, reforzamiento y retroalimentación.

Al iniciar la sesión se puede comenzar realizando una breve explicación sobre la habilidad social que se va a entrenar, así como también la importancia de la misma y sobre lo que se espera que haga el paciente. En el caso que se trabaje con niños, el lenguaje utilizado debe ser apropiado para la edad; posteriormente se procederá a la exposición a un modelo que manifieste la conducta competente, se puede realizar a través de modelos en vivo o en video (Kelly, 2002). Después de la exposición al modelo, se explica verbalmente el empleo de la conducta, como por ejemplo al indicar en qué circunstancias sería adecuado manifestarla, o también pedir al paciente ejemplos concretos de la misma. Luego se procede a realizar el ensayo conductual a través del cual pondrá en práctica la conducta a través de cortas escenas

que simulan situaciones reales; una de las ventajas de realizar el procedimiento en grupo es que permite a los niños practicar la conducta en interacciones entre ellos, el ensayo irá seguido de instrucciones, retroalimentación y refuerzo dados por el terapeuta. La retroalimentación debe ser específica y clara señalando los rasgos positivos y las conductas inadecuadas de una manera amigable; también se pueden pedir al grupo comentarios y observaciones modificándolos con intervenciones del terapeuta para asegurar que se trate de crítica constructiva, luego se vuelve a representar la conducta incorporando las sugerencias dadas. Finalmente se puede enviar tareas que consisten en poner en práctica la habilidad aprendida durante la sesión y registrarla para lograr una generalización del uso de las habilidades conductuales en el ambiente natural (Caballo, 2000).



## CAPÍTULO 3

### CONDUCTA PROSOCIAL

#### 3.1. Definición

Se han desarrollado algunas definiciones de la conducta prosocial, veamos como la entienden algunos autores:

Mussen y Eisenberg (citados en Guijo, 2002) definen a la conducta prosocial de la siguiente manera:

La conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo este rótulo se comprenden una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente en apuros proporcionándole apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad. (pág. 30)

Garaigordobil (2000), por su parte, manifiesta que la mayoría de las definiciones teóricas desarrolladas incluyen la idea de conducta social positiva, pero que si se trata de precisar la definición existen discusiones sobre si se deben o no incluir consideraciones de carácter motivacional, ya que se distingue dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas prosociales que llevan a un beneficio mutuo para las dos partes de la relación interpersonal, y b) las conductas prosociales que solo benefician a una de las partes. Entonces existirían conductas prosociales por motivación altruista es decir que lo que le motiva a la persona es beneficiar al otro con independencia de recompensa y las conductas prosociales con motivación no altruista es decir que la persona espera una recompensa propia además de la ajena. A través de esta discusión se llega a la conclusión que toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista. Se ha definido a la conducta prosocial también al margen de los aspectos motivacionales incluyéndose así dentro de estas conductas interpersonales al ayudar, compartir, cooperar, etc.

Portal (citado en Garaigordobil, 2000) define a la conducta prosocial como toda conducta social positiva con motivación altruista o sin ella. Esta definición integra las anteriores.

Se suele definir también a la conducta prosocial como aquel comportamiento producto del aprendizaje social que, siendo voluntario, pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confortar.

Así pues, es necesario conocer estas bases del aprendizaje social del que nace la conducta prosocial.

### **3.2. Tipos de conducta prosocial**

Dentro de las conductas prosociales se encuentran un grupo diverso de conductas positivas las cuales han sido agrupadas de diversas maneras. Roche (citado en Marín, 2010) ha identificado diez categorías que incluyen a las conductas prosociales.

**Ayuda física:** una conducta no verbal que procura apoyo corporal a otras personas para cumplir un objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas. Ejemplo: Ayudar a otro niño a mover una mesa.

**Servicio físico:** una conducta que elimina o reduce la necesidad en los beneficiarios de efectuar una tarea y que concluye con la aprobación y satisfacción de éstos. Ejemplo: Llevar la mochila de otro niño quien está con una pierna enyesada, hasta el curso.

**Dar y compartir:** proveer objetos, ideas, alimentos, experiencias vitales, posesiones a otros. Ejemplo: Ayudar a resolver una tarea a otro niño dando una idea.

**Ayuda verbal:** una explicación, instrucción o compartir una experiencia que es útil para otras personas. Ejemplo: Explicar un tema de clase a otro niño que no estuvo presente cuando la maestra dió la clase sobre ese tema.

**Consuelo verbal:** expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o que se encuentran en apuros, y aumentar su ánimo. Ejemplo: Al ver a otro niño llorar decirle que cuenta con él.

**Confirmación y valorización positiva del otro:** expresiones verbales que aumentan la autoestima del otro o confirman su valor incluso en presencia de terceros. Ejemplo: Decir cosas buenas de otro niño como que él es un buen amigo.

**Escucha profunda:** conductas metaverbales y actitudes en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos que expresa la otra persona en una conversación. Ejemplo: Cuando conversan con otro niño mirarlo a la cara.

**Empatía:** engloba conductas verbales que partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción por experimentar sentimientos similares de este. Ejemplo: Cuando un niño se ha caído pensar o imaginarse el dolor que puede estar sintiendo y ayudarlo.

**Solidaridad:** incluye conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias especialmente penosas, de la condición, status, o fortuna desgraciadas de otras personas, un grupo o país. Ejemplo: Si un compañero olvidó su colación compartir un poco de la nuestra.

**Presencia positiva y unidad:** presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda para con otras personas y que contribuyen al clima psicológico de paz, bienestar, unidad, reciprocidad en un grupo o reunión de dos o más personas. Ejemplo: En el salón de clase portarse colaborador con sus compañeros y maestra/o.

Strayer (citado en Garaigordobil, 2000) realiza otra clasificación en la que incluye cuatro tipos de actividades:

- a) Actividades con objetos: en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños.
- b) Actividades cooperativas: incluyen tareas y juegos de colaboración.
- c) Tareas y juegos de ayuda: en las cuales el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él.

- d) Actividades empáticas: incluye mirar o aproximarse a un niño o adulto que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle a través de distintas estrategias como acariciando, o dándole ánimo de una manera verbal, etc.

Como menciona Guijo (2002) cualquier clasificación es aceptable en cierto grado pero es importante que tenga la flexibilidad para incluir nuevas conductas prosociales que se identifiquen.

### **3.3. Desarrollo de la Conducta Prosocial**

Durante largos años muchos filósofos y psicólogos pensaron que los niños, desde sus primeros días, son egoístas y amorales. Esta opinión estaba fundamentada por ejemplo por el pensamiento de Sigmund Freud de que los niños cuando nacen solo poseen el ello, estructura de personalidad que se refiere a los impulsos innatos, instintivos e irracionales y la autocomplacencia, y no desarrollan aún un super yo, hasta los 4 a 6 años (Eisenberg, 1999).

De su parte Piaget desde una postura constructivista afirmó que hasta los 6 ó 7 años los niños eran incapaces de comprender los puntos de vista de los demás, y si esto era así entonces no se concebía cómo podían ayudar a los demás (Piaget & Inhelder, 1956, citados en Eisenberg, 1999).

Varias investigaciones han refutado estas ideas y han confirmado que los niños en sus primeros años de vida ya manifiestan parcialmente conductas de ayudar, compartir y reconfortar a los demás, realizaremos una breve revisión sobre dichas investigaciones.

Según los estudios de Martin y Clark (1987) se encontró que los recién nacidos suelen llorar como respuesta al llanto de otro bebé, lo que puede ser precursor de una temprana respuesta empática. Sin embargo, posiblemente los niños más pequeños confundan el llanto de otro bebé con el suyo. De hecho, los niños de 6 meses raras veces reaccionan con tristeza ante la aflicción de sus semejantes (Eisenberg, 1999).

Hay, Nash & Pedersen (citados en Eisenberg, 1999) realizaron un estudio en el cual demostraron que el 49% de bebés de esta investigación respondieron a sus compañeros afligidos con acciones como inclinarse hacia ellos, hacerles gestos u

otras formas de entrar en contacto con el otro bebé, sin embargo no está claro si esta forma de responder sería el producto de la preocupación o de la curiosidad.

Zahn-Waxler, Iannotti & Chaman (citados en Guijo, 2002) en un estudio de las conductas en niños de 10, 15 y 20 meses comprobaron que los niños daban respuestas prosociales como ayudar, compartir, proteger, ante la angustia o aflicción de los otros, también comprobaron que las conductas prosociales se incrementaban con los años e iban desapareciendo aquellas conductas que no eran tan eficaces para enfrentar una específica situación como llorar o pedir ayuda a un adulto.

De un modo parecido Carolyn Zahn – Waxler, Marian Radke – Yarrow & Robert King (1979) observaron a un bebé de 12 meses que, cuando se encontraba ante otra persona afligida, alternaba la reacción de tocar con delicadeza a la víctima con la de tocarse a si mismo. Hoffman hablaba de las experiencias de empatía egocéntrica de los niños de 1 a 2 años en su opinión:

El niño es plenamente consciente de sí mismo y del otro como entidades físicas distintas y, por tanto es capaz por primera vez de experimentar angustia empática al mismo tiempo que sabe que otra persona, y no él, es la víctima. No obstante los niños aún no pueden distinguir aún entre los estados interiores suyos y los de otra persona, que pueden confundir con los propios como demuestran los esfuerzos que hacen por brindar ayuda a los demás, que consiste básicamente en dar a la otra persona lo que consideran más reconfortante (Eisenberg, 1999, pág. 23).

A medida que pasan los años, los niños al parecer están más dispuestos a ayudar a los demás, Rheingold (1982) afirmó que “las conductas para proporcionar consuelo se hacen más frecuentes a partir de los 2 años y hasta los 3 años” (Eisenberg, 1999, pág. 26).

Los niños van adquiriendo un desarrollo afectivo, conductual, cognitivo y social, lo cual les permite tener una mejor comprensión de la realidad y a la vez que se integran a un medio social más amplio, como la escuela, donde tendrán oportunidad de poner en práctica conductas o prosociales o competitivas. Frydman & Ritucci

(1988) con respecto a la evolución del comportamiento de ayuda afirman que se da un aumento de la ayuda entre los 6 y los 8 años (Guijo, 2002).

Con el desarrollo de los niños a la adolescencia se ve que aunque los más jóvenes con frecuencia puedan estar más interesados por los demás y dispuestos a confortarles, los adolescentes son más capaces o están más predispuestos para responder de la mejor forma, sin embargo los más pequeños se abstienen de ayudar quizá porque se sienten incapaces de cooperar. Por el contrario, los adolescentes jóvenes y los preadolescentes mayores se inhiben por miedo a la desaprobación social de la ayuda. (Midlarsky & Hannah, 1985, citados en Eisenberg, 1999).

Así pues, vemos que los motivos que tienen los niños para las conductas prosociales cambian considerablemente con la edad.

### **3.4. Motivos para las Acciones Prosociales**

Los comportamientos prosociales se pueden realizar por diferentes motivos desde los egoístas a los altruistas. Las conductas altruistas se diferencian de las que no lo son en que están motivadas por valores morales o por la preocupación por los demás.

De acuerdo al desarrollo del razonamiento moral existen algunos grados de razonamiento que llevan a realizar conductas prosociales.

Tabla 1.  
Grados de Razonamiento Prosocial

<b>Grado</b>	<b>Concepto</b>	<b>Edades</b>
1.- De orientación centrada en uno mismo	El individuo se preocupa por las consecuencias que le afectan a él más, que de consideraciones morales.	Es el modelo predominante sobre todo en los niños de educación infantil
2.- Orientación basada en las necesidades	El individuo demuestra preocupación por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de los otros, aunque entren en conflicto con las propias.	Es el modelo predominante en muchos preescolares y niños de educación primaria
3.- Orientación interpersonal y basada en la aprobación y/o una orientación estereotipada	Se utilizan las imágenes estereotipadas de las personas y los comportamientos buenos y malos y/o las consideraciones de la aprobación de los demás para justificar las conductas prosociales o las que rehúyen la ayuda	Modelo predominante en algunos alumnos de primaria y secundaria.
4a.- Orientación empática autorrefleja	En los juicios del individuo se observan pruebas de respuesta compasiva autorrefleja o de asunción de papeles, una preocupación por los aspectos humanos del otro o culpa o sentimientos positivos relacionados con las consecuencias de las propias acciones	Modelo predominante en unos pocos niños de los últimos años de educación primaria
4b.- Grado de transición	Las justificaciones que da el individuo a la ayuda o a la no ayuda suponen valores, normas o responsabilidades interiorizadas, preocupación por la situación de la sociedad más amplia	Modelo predominante en una pequeña parte de personas de educación secundaria o mayores.
5.- Fase de profunda interiorización	Las justificaciones de la ayuda o la no ayuda se basan en valores, normas o responsabilidades asumidas, en el deseo de cumplir las obligaciones individuales y las que derivan del compromiso social o de mejorar la situación de la sociedad.	Modelo predominante en solo una minoría de los alumnos de educación secundaria.

Nota: Resumen razonamiento prosocial. Tomado de (Eisenberg, 1999) Elaborado por: M. Cáceres, 2015

### **3.5. Factores Determinantes de la Conducta Prosocial**

Existen algunos factores que facilitan el desarrollo de las conductas prosociales, entre los que se encuentran: la cultura, el contexto familiar el ámbito escolar y factores personales como el ámbito cognitivo y afectivo.

#### **3.5.1. Factores culturales**

La cultura son las normas, creencias, costumbres bajo las cuales un grupo de personas organiza y estructura su modo de vida en relación con los demás, la cultura es la que trasmite a los seres humanos el tipo de comportamiento aceptado,

reconocido o rechazado dentro de ésta, por esto es lógico que la cultura trasmite y promueva el desarrollo de conductas prosociales.

Triandis (citado en Tamarit, 2014) realiza una división de las culturas: culturas colectivistas las cuales consideran importante el trabajo en equipo, la cooperación entre sus miembros, la lealtad y que sus miembros han de estar dispuestos a actuar en beneficio del grupo (se considera que pertenecen a este grupo las sociedades rurales y las de países menos desarrollados) y por otra parte, las culturas individualistas en las que consideran que el individuo es el valor máximo, por lo tanto los miembros de este tipo de cultura buscan el logro y satisfacción, (se considera como prototipo de este grupo las sociedades industriales).

En los estudios antropológicos de Mead (citado en Garaigordobil, 2000) se han analizado diferentes culturas y se ha demostrado que algunas como la de los arapesh, que es una tribu de Nueva Guinea, las conductas prosociales son frecuentes ya que es un pueblo en el que hombres y mujeres son cooperativos, no agresivos, preocupados por las necesidades de los otros y maternales con los niños. Otros pueblos como los mundugumor se muestran violentos, celosos, desconfiados y egoístas en relación a los congéneres.

Otras investigaciones como la de Stevenson (citado en Guijo, 2002) estudian a las culturas china y japonesa en las cuales típicamente la armonía del grupo se contrapone al individualismo de Occidente, en estas culturas se promueve en los niños el desarrollo de conductas prosociales, la familia es importante en esta labor; sin embargo, la escuela opera de manera muy importante en el aprendizaje de la conducta prosocial. Por ejemplo: los textos utilizados en las escuelas de China, según Stevenson, abordan con frecuencia temas de altruismo, responsabilidad social y tendencia a la conducta colectiva. En una segunda parte de su investigación Stevenson comparó muestras de niños de escuelas de Japón, Taiwán y Estados Unidos; luego de la observación identificó que a los cinco años de edad existían diferencias significativas en las interacciones interpersonales especialmente en las conductas prosociales encontrando los siguientes resultados: 91% Japón, 88% Taiwán y 84% Estados Unidos; como se observa, Japón tiene el mayor puntaje y Stevenson plantea que es debido a que las aulas están organizadas de tal manera que



favorecen el desarrollo de las conductas prosociales, los niños ayudan a los otros y asumen la responsabilidad de ser tutores de sus compañeros.

En una investigación realizada por Beatrice y John Whiting (1975) en la cual estudiaron las actividades de niños entre 3 y 11 años de seis culturas, encontraron que la mayoría de niños de tres culturas (Kenya, México y Filipinas) tenían puntuaciones elevadas en altruismo y los niños de la India, Okinawa y Nueva Inglaterra obtuvieron puntuaciones bajas en altruismo y altas en egoísmo. Con el fin de determinar las causas para esta diferencia compararon estas culturas e identificaron que allí donde los niños alcanzaron puntajes altos en altruismo, se les asignaba y cumplían obligaciones importantes para la seguridad económica de la familia como por ejemplo cuidaban de sus hermanos, vigilaban los rebaños, cocinar, acarrear agua, etc. de esta manera los niños aprendían que lo que ellos hacían era importante para su familia; además, las familias de estas culturas eran extensas. En las culturas de los niños que obtuvieron bajas puntuaciones en altruismo y altas en egoísmo las personas solían vivir en núcleos familiares pequeños, la organización de la sociedad era más compleja y/o existía un sistema de clases o de castas. (Eisenberg, 1999)

Whiting (1973) identifica los rasgos culturales que promueven el desarrollo prosocial, los cuales son: La insistencia de padres y compañeros en la consideración a los demás y la orientación hacia el grupo; una organización social simple y/o rural tradicional; un grupo familiar amplio y la asignación temprana de tareas y responsabilidades a los niños/as (Tamarit, 2013).

### **3.5.2. La familia**

La familia es el primer espacio social donde se promueve el desarrollo de conductas prosociales. Mestre, Samper, Tur & Diez (citados en Cuervo, 2009) destacan la importancia de la afectividad en las relaciones familiares (que incluye por ejemplo: apoyo emocional, evaluaciones positivas a los niños, interés) en el desarrollo prosocial de los hijos.

La forma en que los padres disciplinan a los hijos es importante ya que Hoffman (1975,1977) en estudios realizados concluye que “las medidas educativas disciplinarias basadas en las interacciones de inducción y apoyo, son las que más

promueven la consideración por los demás y la conducta prosocial”, a través de las técnicas inductivas se puede explicar cómo afecta al otro una conducta negativa y la importancia de cambiar su comportamiento (Garaigordobil & Maganto, 1994, pág. 55).

Si los padres ejecutan conductas prosociales servirán de modelo en los niños y si en el hogar se ponen en práctica este tipo de comportamiento se elevará la posibilidad de que el niño adquiera las conductas prosociales.

### **3.5.3. La escuela**

La escuela es un medio social muy importante para los niños ya que al igual que la familia es un medio a través del cual se adquiere valores y normas que dan las pautas de la manera de interactuar con los demás.

Es importante que los maestros promuevan el desarrollo de conductas prosociales dando importancia al trabajo en grupo y a la cooperación y no adoptando una estructura de enseñanza competitiva.

Trianes (1996) afirma que “los programas de promoción del desarrollo prosocial para escolares tienen como base el aprendizaje cooperativo, sobre su eficacia contamos con varios estudios que la han demostrado” (Guijo, 2002, pág. 191).

La escuela también es importante ya que permite al niño relacionarse con sus pares y aprender conductas de compañerismo. “Las relaciones que se dan entre niños y adultos son diferentes a las que se dan entre niños, así pues para los niños sobre todo para los más jóvenes la amabilidad con los adultos se caracteriza por la obediencia y el acatamiento, mientras que la amabilidad con los compañeros implica más elementos igualitarios y prosociales” (Eisenberg, 1999, pág. 178).

### **3.5.4. Ámbito cognitivo**

A nivel cognitivo dentro de los aspectos mas importantes como determinantes de la conducta prosocial se encuentra la toma de perspectiva y el razonamiento moral, Eisenberg & Fabes (1998) definen a la toma de perspectiva como “la habilidad para implicarse en cualquier proceso que dé como resultado el conocimiento interno de los demás” (Tamarit, 2013, pág. 90)

Investigadores, teóricos y profesionales que trabajan con niños sostienen que la capacidad de adoptar las perspectivas de los demás, es decir, de entender sus pensamientos, sus sentimientos y su punto de vista constituye un requisito previo para el altruismo, o, al menos, es frecuentemente la causa de la conducta altruista. (Eisenberg, 1999, pág. 78)

Sin embargo otros autores como Iannotti (citado en Guijo, 2002) no está totalmente de acuerdo ya que dice que en condiciones naturales al menos para los preescolares la toma de perspectiva de los otros no asegura una conducta prosocial, y se debería identificar qué induce a algunos niños la aplicación de la toma de perspectiva en el contexto prosocial.

La toma de perspectiva como menciona Eisenberg (1999) colabora a la conducta prosocial de los niños en algunas situaciones sin embargo no compone uno de los requisitos previos ya que muchas veces la conducta prosocial se origina de manera espontánea sin mediación de reflexión.

La conducta prosocial también se encuentra relacionada con la teoría de la mente, Joseph Perner menciona que “los niños poseen una teoría de la mente una vez que comprenden la función representacional de los estados mentales” Arenas & Parra, 2005, pág. 12), es decir los niños tienen una teoría de la mente cuando pueden representar (hacer una meta-representación de) los deseos, creencias, intenciones que tienen los demás acerca de las situaciones o de algún objeto, las representaciones mentales se forman en las relaciones sociales como lo afirman Villanueva, Clemente & García (citados en Guijo, 2002), por esta razón es importante que el niño tenga relaciones sociales satisfactorias ya que le darán la base para la calidad de las representaciones mentales. La teoría de la mente estudia la capacidad del ser humano de imaginar lo que el otro piensa, cree, siente, etc. lo cual favorece el desarrollo de conductas prosociales.

Otro factor que interviene en como una persona actúa con otra es el explicado por las teorías implícitas de la personalidad, que fueron definidas por Bruner & Tagiuri (1954) como “el conocimiento que tenemos sobre una persona y la forma en que utilizamos este conocimiento para realizar inferencias sobre su personalidad” (Estrada, Oyarzún & Ezyerbyt, 2007, pág. 112). Al tener una teoría implícita de

personalidad sobre alguna persona ésta dará las pautas de nuestro comportamiento, si se tiene una creencia negativa sobre alguien, en lugar de ayudarlo se puede tener algún tipo de comportamiento incompatible con la conducta prosocial como son la hostilidad y/o la agresividad.

La presencia de conductas prosociales también está relacionada con el razonamiento moral como lo afirma Kohlberg & Candee (1984) “cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda” (Garaigordobil, 2000, pág. 45), sin embargo el razonamiento moral no es suficiente para el desarrollo de conductas prosociales ya que autores como Roche (1982) y López (1994) están de acuerdo en que un elevado razonamiento moral beneficia la ejecución de conductas prosociales, pero dicen que no es una razón suficiente ya que en su opinión el niño puede entender la situación y sin embargo no actuar de manera prosocial, y también como afirma López existen diferencias personales, o situacionales que influyen en la conducta prosocial (Guijo, 2002).

Eisenberg ha realizado estudios en los que parece aclararse que muchas veces el razonamiento moral no determina la conducta prosocial ya que ésta puede estar condicionada por otros factores como el coste o el contexto. En relación al coste menciona que cuando éste es bajo se puede realizar la conducta prosocial de manera automática sin necesidad de requerir una elevada implicación cognitiva ni razonamiento moral, además, el contexto tiene una interacción en las diferentes formas de razonamiento, en base a las normas, beneficios, castigos, aprobación. A pesar de tales estudios no se tiene un modelo completo de explicación que sea suficientemente y generalmente consistente en la práctica ya que existen otras variables aun no consideradas que influyen directamente en la conducta prosocial.

### **3.5.5. Ámbito afectivo**

Dentro del ámbito afectivo, la empatía ha sido asociada a la conducta prosocial, la cual ha sido definida por Hoffman como “la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona” (López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1998, pág. 46).

Wispé (1986) conceptualiza la empatía referenciándola a la “autoconciencia de una persona para comprender las experiencias de otro” (Garaigordobil, 2000, pág. 45)

La empatía ha sido considerada por muchos autores como determinante para las conductas prosociales, como afirma López (1999):

La empatía hace más probable la conducta prosocial porque aumenta la atención hacia quien necesita ayuda, interrumpe en alguna medida el plan de actuación previo de la persona que se plantea la ayuda, activa el cuerpo para la ayuda, provoca sentimientos vicarios, orienta la conducta hacia el otro, es más fácil que provoque interacciones positivas con quien necesita ayuda, que a su vez, faciliten respuestas prosociales de quien había dado una respuesta empática. (Guijo, 2002, pág. 145)

Eisenberg (1999) por su parte menciona que los niños empáticos son propensos a reaccionar de una manera prosocial, pero que no toda conducta prosocial está motivada por la empatía ya que las personas pueden ayudar a otras sin que necesariamente estén angustiadas o afligidas.

Finalmente, otro factor afectivo importante que influye en la presencia de conductas prosociales es la historia afectiva donde adquiere mucha importancia el apego “tanto desde el enfoque etológico del apego como desde la teoría del aprendizaje social se predice una estrecha relación entre la seguridad del apego en la infancia y la conducta prosocial” (López et al. 1998, pág. 47) a través de un apego seguro el niño obtendrá un modelo de relación que le permitirá relacionarse positivamente con los demás tal como lo afirma el psiquiatra cognitivo británico, proveniente del campo del Psicoanálisis Kleiniano, John Bowlby.

## CAPÍTULO 4

### AGRESIVIDAD

#### 4.1. Definición

No existe una definición única para la agresividad, por esa razón se mencionan algunas de las definiciones encontradas en la bibliografía:

Buss (1971) define la agresividad como “una respuesta que provoca una estimulación nociva a otro organismo” (Caballo & Simón, 2002, pág. 57). Bandura (1973) dice que es “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva” (Serrano, 1998, pág. 23). Dollar, Dobb, Miller, Mowrer y Sears (1939) la definen como “cualquier secuencia de conducta cuyo objetivo sea dañar a la persona a la que va dirigida” (Caballo & Simón, 2002, pág. 57). Por su parte Berkowitz (1993) menciona que la agresión es “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (Cerezo, 2007, pág. 25).

Kassinove y Sukhodolsky (1995) definieron a la agresividad como “un estado emocional subjetivo, este estado emocional subjetivo varía en intensidad y duración, así como en frecuencia, y está asociado con ciertas distorsiones cognitivas, conductas verbales y motrices, y determinadas pautas de activación física” (Kassinove & Chip, 2005, pág. 33).

De acuerdo con estas definiciones entendemos que la agresividad se refiere al hecho de ocasionar un daño a otro ser vivo o a un objeto, a través del empleo de diferentes conductas como gritos, golpes, amenazas, humillación, etc. Para que una persona emplee conductas agresivas existen mediadores como los pensamientos, interpretaciones, emociones, etc. los cuales por lo general van a facilitar la agresividad.

Pero además está el hecho que la agresividad es considerada como un acto necesario para la supervivencia de los seres vivos en general, sin embargo, en el ser humano puede provocar muchos problemas ya que puede llevar a las personas a la violencia, la cual es considerada como la fuerza que la persona usa para destruir a otra. La violencia, como menciona Perrone (2012), es la agresividad descontrolada y si está presente puede hacerse uso de la fuerza de una manera brutal.

Dentro de las variables que se encuentran asociadas estrechamente a la agresividad tenemos a la ira, la cual es una emoción también displacentera que puede variar en intensidad desde un enfado leve hasta una furia intensa; lo cual puede expresarse a través de las conductas agresivas. La ira, como menciona Beck (2003), puede estar desencadenada por la interpretación que el sujeto hace de los diferentes sucesos.

## **4.2. Teorías acerca de la agresividad**

Se han dado varias explicaciones desde diversos enfoques teóricos sobre la agresividad, algunos de ellos realizan una explicación desde lo biológico, y otros explican la agresividad como adquirida, siendo el ambiente el principal factor en este proceso. Entre las principales teorías de la agresividad tenemos las siguientes:

### **4.2.1. Teorías biologicistas**

Estas teorías explican la agresividad a través de procesos bioquímicos relacionados con los neurotransmisores y hormonas.

**Aspectos genéticos-neuroquímicos:** la serotonina es un neurotransmisor que participa en varios procesos fisiológicos como regular los estados de ánimo asociados a la depresión y la ansiedad; controla la temperatura corporal y también está relacionada con la agresividad. Se han realizado estudios en ratones donde la conducta agresiva está relacionada con la disminución de serotonina, “la importancia de la transmisión serotoninérgica en la conducta agresiva se pone claramente de manifiesto en estudios con ratones en los que se ha practicado una ablación del gen del receptor 5-HT<sub>1B</sub> de serotonina” (Gil, Pastor, Barbosa, Macías, Maniega, González, Boget & Picornell, 2002, pág. 296). Se ha demostrado que cuando se aísla a estos ratones durante cuatro semanas y luego se los coloca junto a ratones naturales, que igual han sido aislados, los primeros son mucho más agresivos. También se ha encontrado que las personas que han presentado conductas agresivas impulsivas tienen concentraciones bajas de serotonina en el cerebro, la disminución de este neurotransmisor está relacionada con factores estresantes como el maltrato social o el abuso sexual en la niñez (Gil et al. 2002).

La agresividad también está relacionada con un aumento de dopamina, y, al tener el sistema serotoninérgico un efecto inhibitorio del sistema dopaminérgico, provocará

que una disminución de serotonina, de causa genética por ejemplo, provoque un aumento de dopamina en el cerebro.

**Aspectos hormonales:** dentro de las hipótesis biológicas en relación a las hormonas como explicación a la conducta agresiva se encuentra aquella relacionada con los niveles de andrógenos, especialmente la testosterona, esto podría explicar el hecho de que se ha encontrado mayor agresividad en los niños que en las niñas.

Algunos autores mencionan que “diferencias biológicas tales como las originadas por la androgenización prenatal podría ser, al menos en parte, las responsables del aumento de la conducta agresiva en los varones” (Gil et al. 2002, pág. 298). Sin embargo, no existen datos suficientes para atribuir esta hipótesis como fuertemente sustentada, ya que también hay que tomar en cuenta que este factor, no aislado sino reforzado por otros (ambientales), puede dar lugar a la agresividad en el ser humano.

#### **4.2.2. Teorías activas**

Dentro de éstas se encuentran aquellas teorías que afirman que el origen de la agresión está en los impulsos internos de la persona, como es el caso de la teoría psicoanalítica

##### **Teoría psicoanalítica**

Desde la teoría psicoanalítica la agresividad es planteada como innata y es dicha formar parte de la psique del ser humano, la agresión es considerada como una manifestación de la pulsión de muerte; así, Freud señaló que la pulsión de muerte puede dirigirse contra el propio sujeto, pero también es dirigida a hacia el exterior (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Melanie Klein también habla sobre la pulsión agresiva, sobre la cual menciona que se encuentra después del nacimiento del niño ya que al experimentar privaciones como el no ser atendido inmediatamente por la madre cuando tiene hambre, el bebé proyectará su agresividad hacia el exterior, en este caso hacia el pecho de la madre y así éste se le torna “amenazante y persecutorio” (Zaczyk, 2002).



### **4.2.3. Teorías reactivas**

Son aquellas que proponen que el origen de la agresividad hay que buscarlo en el medio ambiente en el que se desarrolla el sujeto, la agresión es considerada una reacción emergente frente a diversas situaciones. Entre estas teorías se encuentra la de la frustración-agresión, la del aprendizaje social, la teoría de las habilidades sociales, entre otras.

#### **Teoría de la frustración-agresión**

Dollar y Miller señalan como “una de las consecuencias más importantes de la frustración la conducta agresiva, cualquier acción agresiva puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa” (Cerezo, 2007, pág. 34).

La frustración es definida como una barrera exterior que impide al sujeto alcanzar una meta, también se la define como una reacción emocional interna que aparece ante una contrariedad (Garaigordobil & Oñederra, 2010). De acuerdo a estas definiciones el sujeto reacciona agresivamente cuando no obtiene lo que desea y puede dirigir la agresión hacia quien considera que no hizo lo que él esperaba, es decir, aquí participa también la manera como el sujeto interpreta la realidad.

Esta teoría no es suficiente para explicar la agresividad ya que si bien es cierto que muchos estudios han comprobado esta hipótesis otros no la han confirmado ya que puede no existir agresividad tras la frustración o incluso hay otros casos donde la conducta agresiva puede disminuir, lo cual ha llevado a la conclusión de que la frustración puede facilitar la agresión pero no es una variable necesaria para que se produzcan conductas agresivas. (Serrano, 1998). Es decir, la frustración por sí sola no es suficiente, se requieren cogniciones específicas y distorsionadas para desencadenar el acto agresivo.

#### **Teoría del aprendizaje social**

Bandura y Walters (citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010) explicaron que la conducta agresiva en el niño se adquiere a través del aprendizaje, observando modelos que obtienen recompensas gratas para ellos y para los niños observadores los cuales realizan luego las mismas conductas agresivas en post de obtener las mismas consecuencias apetitivas.

De acuerdo a esta teoría, la agresividad no es considerada como un instinto o una pulsión y tampoco la frustración es la que activa la agresividad sino que es considerada como una variable facilitadora de la agresión. Para la teoría del aprendizaje social la agresividad no es innata sino que es aprendida.

Serrano (1998) explica las variables que intervienen en este proceso de aprendizaje vicario de la agresión, las cuales son:

**Modelado:** de acuerdo a la teoría del aprendizaje social la exposición a modelos agresivos que obtienen refuerzos apetecibles enseña a los niños la ejecución de conductas agresivas, las cuales pueden ser modeladas por sus padres, maestros, compañeros, o través del modelado simbólico el cual es proporcionado por la televisión, video juegos, etc. Si un niño es castigado físicamente por sus padres quienes así muestran obtener lo que desean, él puede adquirir esta conducta, dispersarla frente a otros niños y mantenerla si las consecuencias le resultan apetitivas.

**Reforzamiento:** el niño puede mantener la conducta agresiva si recibe algún tipo de refuerzo como por ejemplo un objeto que él desea, reconocimiento (refuerzo positivo) o evitar malestares y molestias y se vuelve un “recurso” para solucionar sus problemas, es decir, está siendo reforzado negativamente ya que tras realizar una conducta elimina un estímulo aversivo; esto hará que este tipo de conductas sean usadas frecuentemente

**Factores cognoscitivos:** éstos intervienen en la interpretación que realiza el niño de la conducta de los demás, además ayuda a recordar al niño las conductas observadas y anticipar las consecuencias de las conductas agresivas, y le permite analizar la situación o el contexto en que se encuentra e identificar si la conducta agresiva en éste está asociada a reforzamiento o es valorada positivamente por los otros para así realizarla.

### **Teoría de las habilidades sociales**

Dodge, Pettit, McClaskey y Brown (citados en Garaigordobil & Oñederra, 2010) consideran que la presencia de conductas agresivas es debida a un déficit de las competencias sociales apropiadas como recursos para afrontar problemas: déficit de autocontrol, la escasa empatía, la mala interpretación de la información que dan los

otros, entre otras, y que son variables que intervienen para que el sujeto mantenga las conductas agresivas ya que no posee un repertorio conductual asertivo que le permita reaccionar de diferente manera, especialmente frente a específicos contextos y/o problemas ya que ha aprendido que las conductas agresivas le permitirán obtener lo que desea. Pero aún no sabe que a largo plazo le reportarán innumerables inconvenientes de diversa severidad. Bandura (1973) indicó que “la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión” (Serrano, 1998, pág. 49).

### **Modelo explicativo del episodio de agresividad de Howard Kassinove y Raymond Chip Tafrate**

El modelo explicativo del episodio de agresividad de Kassinove y Chip (2005) consta de cinco partes: desencadenantes, valoraciones, experiencias, estilos de expresión y consecuencias. Se hará una explicación breve de cada una de estas variables.

**Desencadenantes:** “son los estímulos externos o internos que sientan las bases de la reacción agresiva. Son las acciones (o no acciones) de otras personas, o los momentos y lugares, o los recuerdos o pensamientos actuales, que ponen en marcha la secuencia de la agresividad” (Kassinove & Chip, 2005, pág. 57).

Los desencadenantes de agresividad pueden ser estímulos verbales como insultos, bromas, etc. estímulos conductuales como un golpe, un empujón, etc. y estímulos visuales como observar a alguien golpeando a otra persona, mirar a alguien que destruye un objeto, etc. En general los desencadenantes son estímulos negativos para el sujeto pero esto no es siempre así ya que también pueden ser estímulos positivos que provocan conductas agresivas como respuesta, esto depende de la valoración que se le dé al estímulo, por ejemplo se puede reaccionar agresivamente cuando se tiene envidia de algo positivo que el otro realiza u obtiene.

**Valoraciones:** es la interpretación del estímulo, en general las personas agresivas suelen distorsionar o exagerar algunos aspectos de los desencadenantes. La tendencia a interpretar negativamente las intenciones de los demás, pensando que lo que hacen los demás es para molestarlo, es muy común en los niños y adolescentes agresivos (Kassinove & Chip, 2005).

Las valoraciones inadecuadas también están relacionadas con la “horribilización” (idea irracional identificada por Albert Ellis) que es la tendencia a exagerar el nivel de dificultad de los acontecimientos negativos. En tercer lugar la exigencia también es una valoración inadecuada ya que el sujeto piensa que las personas que considera causantes de la agresividad en él deberían haber actuado de una manera diferente. Todas estas malinterpretaciones cognitivas de la realidad participan en la génesis de la agresividad.

**Experiencias:** dentro de este modelo explicativo del episodio de agresividad “las experiencias” se refieren a la vivencia subjetiva fisiológico-afectiva o privada de la agresividad como son las ganas de gritar, aumento del ritmo cardiaco, sentir el apretar de los propios puños, pensamientos, fantasías, los deseos de golpear a alguien, etc.

**Estilos de expresión:** la experiencia subjetiva de la agresividad lleva a estilos de expresión sean verbales (como insultos, humillaciones, etc.) o motores (como empujones, golpear a otra persona, destruir un objeto, etc.) Los estilos de expresión están relacionados con la historia de aprendizaje de conductas agresivas adquiridas a lo largo de la vida.

**Consecuencias:** se refiere a lo que pasó o se obtuvo luego de la conducta agresiva, este aspecto está relacionado con el refuerzo que se recibe, si se obtuvo reconocimiento, admiración, o algún objeto que se quería, la conducta será repetida e incrementada porque habrá operado el paradigma de reforzamiento positivo.

Como podemos identificar, este modelo toma en cuenta aspectos relacionados al aprendizaje social así como a la cognición y al reforzamiento operante.

#### **4.3. Factores que favorecen el desarrollo de la agresividad**

Partiendo de que la agresividad es aprendida, como menciona Bandura, existen factores socioculturales que facilitan el aprendizaje de conductas agresivas en los niños, ya que el medio sociocultural es el responsable de presentar modelos y si estos modelos se comportan agresivos para los niños las conductas en cuestión serán fácilmente aprendidas. Dentro de los principales factores tenemos:

#### **4.3.1. La familia**

Se encuentra en primer lugar en la influencia del desarrollo de los niños ya que es el primer medio social del cual los niños forman parte. El tipo de interacción entre los miembros de la familia modela las conductas de los niños. “las familias que permiten el control de la conducta mediante el dolor tienen una alta probabilidad de producir niños que muestren altas tasas de respuestas nocivas” (Serrano, 1998, pág. 46), el niño adquirirá esta manera de relación, generalizando su uso en otros ambientes. Este tipo de conductas se irán reforzando a través de las consecuencias que él vaya experimentando directamente o a través del reforzamiento vicario. Si hace uso de una conducta agresiva y él consigue por ejemplo que uno de sus hermanos haga lo que él quiere sin más consecuencias no apetitivas posteriores y/o sin diálogo aclaratorio por parte de padres que fomenten eficazmente “valores humanos”, él mantendrá este tipo de comportamiento.

Cerezo (2007) menciona que otras de las variables relacionadas con la presencia de agresividad en los niños es la falta de figuras parentales que sirvan de referencia y den reglas claras dentro del ambiente familiar así como también que brinden a los niños seguridad y fortalezcan los vínculos, también las prácticas de disciplina inconsistente o contradictoria, el uso de la agresividad contra la pareja en la resolución de sus problemas, el empleo del castigo físico para disciplinar a los niños y la historia de miembros de la familia con conductas antisociales, entre otras condiciones, facilitan el aprendizaje de conductas agresivas.

#### **4.3.2. La escuela**

Luego de la familia la escuela es el medio social más importante para el desarrollo del niño, conocemos perfectamente que uno de los objetivos de estas instituciones es brindar los conocimientos académicos al niño, sin embargo también tiene la responsabilidad de impartir y enseñar valores, normas de convivencia, etc. Las instituciones escolares que están más preocupadas por el rendimiento académico evidenciando el fomento de cierta competitividad entre estudiantes y que no dan importancia a la cooperación y al compañerismo facilitan que las interacciones entre ellos sean agresivas (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

La falta de un control sensato (por ejemplo a la hora del recreo) también incrementa las agresiones entre los niños, así como también el que la institución no tenga reglas claras con respecto a esta problemática, también puede existir dentro del centro educativo una cultura que viene desde la comunidad en la cual la agresividad tiene cierto reconocimiento social y por ende entre los niños se practicará este tipo de interacción. Coie y Kupersmidt (1983), Dodge (1986) y Daniel-Bierness (1983) citados por Cerezo, (2007) demostraron que cuando el niño agresivo es rechazado, piensa que el mundo es hostil y en base a esto el niño no puede mantener una socialización adecuada ya que en los centros educativos éste tenderá a relacionarse erráticamente con sus pares aumentando la agresividad sobre él; junto con esto, un inadecuado manejo del problema por parte de los maestros hará que la agresividad se siga incrementando y manteniendo.

#### **4.3.3. La cultura y el nivel socioeconómico**

El ambiente social fuera del hogar también ofrece modelos, en comunidades donde se admiran las imágenes de “machos”, la agresión se transmite continuamente a las nuevas generaciones. (Cartwright & Short, 1969 citados en Myers, 2005). En algunas culturas se admira o valora la presencia de violencia en las personas ya que se considera que de esa manera se obtiene respeto y se pueden cumplir a la fuerza los objetivos, con lo que se termina por adquirir este tipo de interacción con los demás ya que se considera lo único viable y útil para resolver problemas, de esta manera este ambiente social también es un modelo para los niños, incrementando en ellos las conductas agresivas.

Existen estudios en los cuales se muestra que existe una relación directa entre la presencia de agresividad y la pobreza. Al tener necesidades básicas que no están satisfechas las personas van a tener preocupación, estrés, frustración; factores que facilitan la agresividad. Niños que viven en lugares con más privaciones es probable que hayan estado expuestos a episodios violentos donde los adultos hayan justificado estas conductas con tal de conseguir de forma más bien inmediata o impostergable lo que necesitaban.

#### 4.3.4. Los medios de comunicación

El aprendizaje de las conductas agresivas en los niños se da también a través de los medios de comunicación, especialmente la televisión, ya que a través de este medio existe una gran cantidad de programas, noticias, películas, en los cuales la agresividad está presente y asociada a consecuencias apetecibles. Por lo general los niños muchas veces no tienen control por parte de los padres sobre lo que pueden y no pueden ver, esto deja al niño expuesto a un sinnúmero de informaciones en las cuales la agresividad y la violencia son el eje sobre el cual gira la mayoría de programas incluso aquellos como los dibujos animados que son hechos expresamente para el público infantil. Bandura demostró que los niños que observan conductas agresivas recompensadas suelen repetirlas en mayor cantidad que los niños que observan que ese tipo de conducta es castigada o aquella que tiene consecuencias neutras, muchas veces el niño va a pensarse o desearse ser semejante con el héroe de una película, el cual usa la fuerza física para solucionar los problemas, entonces probablemente también pondrá en práctica este tipo de respuesta.

#### 4.4. Tipos de agresividad

Álvarez (2010) menciona diferentes tipos de agresividad entre los cuales se encuentran los siguientes:

**Agresividad activa o abierta:** se manifiesta directamente, puede ser de manera física como golpear a un organismo con un objeto o usando el propio cuerpo y/o verbal cuando se ataca a través del lenguaje, como al insultar, amenazar, humillar, etc.

**Agresividad pasiva o indirecta:** se presenta a través de actitudes de indiferencia o ignorando al otro, o realizando conductas erráticas como olvidar, postergar, fallar, derramar, etc.

**Agresividad instrumental:** Edmunds y Kendrick (1980) definen a la agresividad instrumental como “la disposición a emplear estímulos nocivos como un medio de adquirir refuerzos extrínsecos” (Caballo & Simón, 2002, pág. 57). Dentro de los estímulos nocivos empleados en este tipo de agresividad tenemos las conductas verbales y no verbales como gritar, amenazar, gestos groseros, golpear, etc. Se trata de una agresividad “en frío”, donde la “ira” manifestada o el lenguaje duro

empleados son solo herramientas que se despliegan para obtener fines que ya se han calculado.

**Agresividad hostil:** acción con el propósito de causar un daño a otro pero sin intención de obtener ningún tipo de beneficio material.

**Agresividad impulsiva o en caliente:** “hace referencia a una conducta impulsiva, impensada, derivada de la ira y basada en la motivación inmediata de dañar al objetivo como resultado de una provocación percibida”. (Andreu, 2009, pág. 87), en este tipo de agresividad existe una alta activación de la emoción de ira y la agresividad puede desencadenarse con mucha intensidad incluso se puede llegar a cometer un crimen.

#### **4.5. Evaluación de la agresividad**

La agresividad puede ser evaluada a través de diferentes técnicas como entrevistas, observación, autorregistros, escalas, inventarios o cuestionarios que pueden ser contestados por el paciente o cuestionarios contestados por padres, maestros u otros allegados. La definición de agresividad encontrada en la bibliografía es amplia así como su forma de manifestación es diversa y compleja por esta razón es importante evaluar distintos aspectos involucrados y que están estrechamente relacionados con la misma, como: la ira, la hostilidad (componente cognitivo que se refleja en un juicio negativo del otro lo cual motiva a la conducta agresiva) o la violencia. Existen instrumentos específicos para agresividad, ira, impulsividad, pero tomando en cuenta que existen variables que intervienen en la ejecución de conductas agresivas también se usan técnicas que evalúan empatía, autocontrol, resolución de conflictos, asertividad, habilidades sociales, interacción familiar, etc.

Es importante contar con los cuestionarios para padres o maestros ya que muchas veces el niño puede negar este tipo de conductas por varios motivos como miedo al castigo o al rechazo y la información a través de terceros ayudaría a disminuir esos sesgos.

Describiremos brevemente algunas de las técnicas de evaluación mencionadas

**Entrevista:** la entrevista es muy importante para recoger información amplia, se la puede realizar a los padres, maestros, y al niño. Como sabemos existen entrevistas



estructuradas como semi-estructuradas y no estructuradas; todos los tipos son útiles para la evaluación de la agresividad. A los adultos se les realiza preguntas con respecto a parámetros sobre las conductas que realiza el niño: la frecuencia, intensidad y duración, también respecto a secuencias contextuales de dichas conductas: en qué condiciones las realiza, qué sucedió antes de que el manifieste las conductas agresivas, que sucedió durante y qué después tanto en el ambiente como con el niño.

Existen entrevistas estructuradas para niños y adultos. Carrasco & González (2006) menciona la Entrevista Diagnóstica para Niños y Adolescentes DICA de Reich, Welter y Herjanic, (1997), adaptada al castellano por Ezpeleta, De la Osa, Doménech, Navarro y Losilla (1995,1997) la cual tiene versiones para padres, niños de 8 a 12 años y adolescentes de 13 a 17 años Este instrumento evalúa trastornos de conducta como por ejemplo trastorno negativista desafiante y trastorno disocial, que son los que están más severamente en relación con la manifestación de conductas agresivas y con el uso y abuso de sustancias.

### **Las técnicas de observación**

Las técnicas de observación también son muy útiles a la hora de evaluar la agresividad ya que permiten una evaluación directa en las condiciones naturales. Se las puede realizar en la casa o en la escuela; existen escalas de observación como el Sistema de Observación de la Conducta Agresiva (SOCA) diseñado por Feindler (1979) que incluye siete categorías de conducta agresiva: molestar, discutir, amenazar, golpear, comenzar peleas, pelear cuerpo a cuerpo y daño a la propiedad; se registran la frecuencia y la gravedad de cada conducta en una escala de tres puntos: 1=leve, 2 = moderado, 3 = grave.

Estas técnicas tienen ciertas desventajas como el costo de entrenar y enviar observadores a los domicilios, por esta razón son más útiles en establecimientos donde los sujetos se encuentran internos.

**Autorregistro:** “el autorregistro es un método para observar y registrar la conducta tanto manifiesta (pública) como encubierta (cogniciones)” (Caballo, 2000, pág. 153). Esta técnica es muy útil en la población infantil, previo a un sencillo entrenamiento apropiado, se le pide al niño que marque con cruces las casillas adecuadas en una

tarjeta cuando la conducta se presenta. También se le puede pedir que registre los antecedentes por los cuales presentó la conducta a evaluar y las consecuencias.

### **Escalas y cuestionarios**

Carrasco & González (2006) mencionan algunos cuestionarios que son específicos para agresividad y también algunos otros, útiles para evaluar variables relacionadas, y otros más que evalúan constructos más generales que no valoran directamente la agresividad pero sí evalúan variables que reflejan conductas agresivas. Por ejemplo:

- Cuestionario de agresividad física y verbal AFV (Caprara y Pastorelli, 1993, Barbaranelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1997), adaptado al castellano por Del Barrio, Moreno y López (2001) es un instrumento para niños y adolescentes, consta de 20 ítems que describen conductas agresivas físicas y verbales, con una escala de respuesta de 3= a menudo, 2= algunas veces, 1= nunca. Puede ser usado como autoinforme por el niño o el adolescente o también como heteroinforme aplicándolo a los padres o maestros.
- Escala infantil de tendencias a la acción CATS (Deluty, 1979) se la aplica a niños de 6 a 12 años y sirve para evaluar respuestas agresivas, asertivas o sumisas.
- Batería de socialización BAS 2 para padres y BAS 3 para niños y adolescentes (Silva y Martorell, 1987). BAS 2 es aplicada a padres de niños entre 6 y 15 años; este instrumento brinda información sobre aspectos de la conducta social como liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y autocontrol y también aspectos perturbadores como agresividad, retraimiento, apatía. BAS3 es para niños y adolescentes entre 11 y 19 años y es una autoevaluación de la percepción que tienen de la conducta social, agrupándose los ítems en seis escalas: consideración a los demás, retraimiento, autocontrol, ansiedad, timidez y liderazgo.
- Evaluation of Social Skills with Youngsters MESSY (Matson, Rotatori y Helsel, 1983) fue diseñado para evaluar competencias sociales adecuadas y a la vez problemas del comportamiento social, existe la versión para profesores y alumnos.

- Cuestionario de habilidades de interacción social CHIS (Monjas, 1994) que evalúa conductas interpersonales adecuadas, existe la versión para el alumno y el maestro.

Estos instrumentos deben cumplir requisitos esenciales como la confiabilidad y la validez.

**Confiabilidad:** la confiabilidad de un instrumento se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pág. 200). Hay varios procedimientos para calcular la confiabilidad los cuales utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno significa un máximo de confiabilidad. Tenemos diferentes métodos para estimar la confiabilidad como: estabilidad test-retest, formas alternativas o paralelas y consistencia interna.

Estabilidad test-retest: también conocido como coeficiente de estabilidad se obtiene correlacionando las medidas obtenidas al aplicar un instrumento en tiempos diferentes al mismo grupo de sujetos. La magnitud de un coeficiente de confiabilidad test-retest tiende a ser mayor cuando el tiempo entre la prueba inicial y el retest es corto (unos cuantos días o semanas) que cuando es largo (meses o años) (Argibay, 2006).

Formas alternativas o paralelas: también conocido como coeficiente de equivalencia, ésta se aplica cuando se desea establecer la confiabilidad de dos instrumentos que se consideran paralelos es decir que miden el mismo constructo y aplicarlos a los mismos sujetos, se aplican las dos formas del test de manera simultánea pero variando el orden de presentación en los sujetos (Argibay, 2006).

Consistencia interna: consiste en que los diferentes ítems que componen un instrumento midan lo mismo, la congruencia interna se establece de acuerdo a la correlación existente entre sus partes, para lo cual se realiza una división por mitades del conjunto de ítems del instrumento; se aplica el instrumento una sola vez a un grupo de personas luego se califica por separado los ítems pares y los impares, este método computa el coeficiente de correlación entre los puntajes de las dos mitades

del test, esto supone que las dos mitades son paralelas y tienen igual longitud y varianza (Corral, 2009).

**Validez:** se refiere a que el instrumento mida realmente el atributo que pretende medir, existen diferentes tipos de validez dentro de los más importantes se encuentran: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio (Hernández et al. 2010).

Validez de contenido: se refiere “al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica que se quiere medir” (Corral, 2009, pág. 230).

Ésta se obtiene a través del juicio de expertos ya sea por métodos grupales o de experto único.

Validez de constructo: se refiere al grado en que un instrumento mide un concepto teórico como por ejemplo la inteligencia, en psicología gran parte de las variables psicológicas no son observables o sea son constructos hipotéticos los cuales forman parte de varias teorías que explican el comportamiento humano. Para evaluar la validez de constructo existen varios procedimientos entre los cuales se encuentra la correlación con otras medidas del constructo que consiste en que cuando ya existe un test ya validado que mide el mismo constructo se puede correlacionar el test que se intenta validar con aquel (Argibay, 2006).

Validez de criterio: se establece al comparar los resultados de un instrumento con los de algún criterio externo que pretenda medir lo mismo, cuanto más se relacionen los resultados del instrumento con los del criterio, la validez de criterio será mayor (Hernández et al. 2010).

#### **4.6. Tratamiento de la agresividad**

Partiendo de la explicación de la agresividad desde la teoría del aprendizaje social, el tratamiento acorde es a través de la terapia cognitivo conductual.

Existen tres grupos de terapia cognitivo conductuales: 1) terapias de reestructuración cognitiva, 2) las terapias de habilidades de afrontamiento 3) las terapias de solución de problemas, según (Mahoney & Arnkoff, 1978 citados en Lega et al. ,2002)

A través de la combinación de estas intervenciones es posible obtener resultados en el tratamiento de la agresividad ya que no solamente se va a modificar la mala interpretación de los estímulos que lleva a producir emociones y conductas inadecuadas, sino que además se requiere intervenir sobre su componente conductual, lo que ayuda a incrementar comportamientos alternativos asertivos. La reestructuración cognitiva es importante en la agresividad ya que ayudará al desarrollo de ideas, interpretaciones, creencias, pensamientos realistas y alternativos a los generadores de ira reduciendo así los sentimientos negativos desencadenados por la mala interpretación de los estímulos lo cual conducía a las respuestas agresivas, es importante junto con la reestructuración cognitiva usar técnicas de relajación y respiratorias para disminuir el nivel de activación fisiológica.

Durlak, Fuhrman y Lampman (1991) afirman que el entrenamiento en solución de problemas se ha demostrado eficaz para disminuir la conducta agresiva, ya que brinda al sujeto alternativas para abordar con éxito diferentes problemas.

El brindar al niño a través del modelado repertorios alternativos de respuesta que compiten con la agresión es muy eficaz, ya que se construye y fortalece un nuevo repertorio conductual y no solo se trabaja en el debilitamiento de la conducta inadecuada (Caballo & Simón, 2002).

El entrenamiento en habilidades sociales también es muy útil ya que la agresividad presente en los niños puede ser debida a los déficits de conductas prosociales. En el meta análisis realizado por Sukhodolsky et al. (citados en Méndez et al., 2006) se ha demostrado que el entrenamiento en habilidades sociales es uno de los componentes más efectivos en el tratamiento para reducir las conductas agresivas.

Antes de que se presente la conducta agresiva puede existir una emoción específica que le lleva al niño a responder agresivamente para lo cual son muy útiles las técnicas de relajación ya que ayudan a controlar el estado emocional frente a alguna situación conflictiva evitando así la agresividad. También es importante el entrenamiento en autoinstrucciones ya que el niño aprenderá a guiar su

comportamiento inhibiendo la conducta agresiva ya que a través de las autoinstrucciones se le enseña al niño maneras de enfrentarse a un problema de una manera más reflexiva (Serrano, 1998).

La economía de fichas es muy útil en el tratamiento del comportamiento agresivo en los niños ya que a través del coste de respuesta se puede disminuir las conductas agresivas al retirar algún reforzador positivo y a la vez se puede desarrollar conductas asertivas al dar reforzadores apetecibles para el niño (Caballo & Simón, 2002). Al ser inmediata la entrega de la ficha o el punto permite que el niño se motive a realizar conductas apropiadas.

También es importante realizar una intervención con los padres para influir en aquellos aspectos donde la conducta agresiva es reforzada por los progenitores así como también enseñar a reforzar conductas positivas que son incompatibles con la agresión (por ejemplo la conducta asociada a sentimientos de empatía).

La terapia cognitivo conductual posee un gran número de técnicas útiles para el tratamiento de trastornos de conducta las cuales pueden ser utilizadas dependiendo de los requerimientos, también es importante mencionar que pueden ser aplicadas individualmente como en grupo.

Otro aspecto importante son las tareas para casa ya que ayudan facilitando la adquisición de habilidades y aplicándolas en situaciones de la vida real acortando el tiempo total de la terapia y garantizando la generalización de mejorías en ambientes extra-terapéuticos, y respecto a su cumplimiento también se ha encontrado que es una variable predictora del éxito terapéutico.

De acuerdo a estudios realizados la terapia cognitivo conductual es eficaz en el tratamiento de conductas agresivas, Chertok (2009) menciona como ejemplo el meta análisis conducido por Beck y Fernández (1998) en 50 estudios donde se aplicó el tratamiento cognitivo conductual a 1640 pacientes, y se concluyó que los pacientes que recibieron TCC redujeron en un 76% su agresividad respecto de aquellos que no fueron tratados y que puntuaban comparablemente en las condiciones de inicio.

Cuando el paciente es un niño o un adolescente, quien solicita la atención son sus padres o maestros, por esta razón es importante que al inicio el psicólogo realice un encuadre con el niño en el cual motive al niño, clarifique el rol que va a tener como

psicólogo y plantee los objetivos del tratamiento con él recalcando el papel activo e importante que el niño o adolescente tienen, también es importante aclarar su derecho a la confidencialidad, y que el niño o adolescente estén motivados para el éxito del tratamiento.

La relación terapéutica entre el psicólogo y paciente es muy importante para que el tratamiento pueda cumplir con los objetivos, se considera que aspectos como la empatía, aceptación positiva al paciente, autenticidad y congruencia en las interacciones paciente-psicólogo sean condiciones necesarias para facilitar el tratamiento (Redondo, Martínez & Pueyo, 2011).

Es destacable también que el abordaje terapéutico conviene de realizarse a nivel familiar en el caso de la agresividad; con los padres el objetivo de la terapia es establecer modelos de convivencia, mejorar la modalidad vincular y enseñar a los padres el adecuado refuerzo a seguir para lograr en los niños los cambios esperados.(Caballo & Simón, 2002). Este abordaje a nivel familiar incrementa el logro del cumplimiento de los objetivos de la terapia, ya que es importante que la conducta agresiva no sea reforzada en la familia, y que en casa el niño pueda poner en práctica lo aprendido en las sesiones terapéuticas, ya que si prevalecen los reforzadores hacia los comportamientos negativos o los estímulos aversivos puede fracasar el trabajo terapéutico.

## CAPÍTULO 5

### TERCERA INFANCIA

La tercera infancia va según muchos autores (aunque no hay unanimidad de criterio), de los 7 a 12 años, a continuación se tratará sobre el desarrollo, físico, cognitivo y moral en la tercera infancia.

#### 5.1. Desarrollo físico

En la tercera infancia el crecimiento del niño es más lento, hasta los diez años los niños por lo general son más altos que las niñas, posteriormente, entre los diez y los quince años, las niñas son algo más altas y pesan más que los niños (Mussen, 1965).

Los niños crecen cerca de 5 a 7,5 cm por año entre los seis y once años de edad y su peso aumenta a casi el doble durante el mismo periodo, el niño promedio de diez años pesa alrededor de 38,5 kg en el caso de los niños y 40 kg en el caso de las niñas. (Ogden, Fryar, Carroll & Flegal, 2004 en Papalia, Olds & Feldman, 2009). La altura y peso se encuentran determinados en gran medida por la herencia; el origen étnico también es un predictor de la altura, por esa razón es que los niños de Estados Unidos, Canadá, de Europa del Norte y África son los más altos del mundo mientras que los sudamericanos y asiáticos son más pequeños (Meece, 2000).

En esta etapa las habilidades motoras progresan, los niños pueden andar en bicicleta, mejoran la capacidad de correr, saltar en un pie, coordinar los movimientos; por esta razón son mejores en los deportes, en cuanto a las habilidades motoras finas a los 7 años el niño al escribir mejora la distribución de espacio, a los 8 a 9 años desaparece la inversión de letras y entre los 10 y 12 años las habilidades motoras finas son similares a las de los adultos. El desarrollo motor está influenciado por la estimulación que se brinde al niño tanto en la escuela como en el hogar; es importante que se le permita realizar actividades físicas para que así vaya mejorando sus habilidades motoras (Meece, 2000).

#### 5.2. Desarrollo cognitivo

Jean Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: sensoriomotriz (del nacimiento a los dos años), preoperacional (de los dos años a los siete años),



operaciones concretas (de los siete a los doce años) y operaciones formales (de los doce a la edad adulta), y planteó que todos los niños pasan por estas etapas sin la posibilidad de saltar alguna, sin embargo la duración de cada etapa es individual dependiendo de los factores culturales.

Piaget pensaba que todos los seres humanos comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas que son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales se organiza y se adquiere información del mundo. El niño pequeño conoce su medio a través de acciones físicas, mientras que los más grandes pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos como el lenguaje; a medida que va pasando el tiempo el niño avanza y mejora su capacidad para emplear esquemas complejos y abstractos (Meece, 2000).

El desarrollo cognitivo no se refiere solo a crear nuevos esquemas sino a adaptarlos y organizarlos, por esta razón Piaget menciona dos procesos que intervienen en la adaptación del niño al entorno que son la asimilación y la acomodación los cuales intervienen en el desarrollo cognitivo.

En la asimilación el niño incorpora y utiliza estímulos del medio, interpretando situaciones nuevas en términos de las que le son familiares, adaptando lo no familiar a su organización disponible y reaccionando tal como lo ha hecho en situaciones pasadas, la acomodación ocurre cuando los estímulos ambientales requieren nuevas reacciones en presencia de situaciones familiares; esto es: cuando las respuestas aprendidas ya no siguen siendo adecuadas y el niño ha de acomodarse a la situación modificando su conducta (Mussen, 1965, pág. 93).

Cada etapa refleja un conjunto de características organizadas en una sucesión definida dentro de un período de edad aproximado, el completamiento de una etapa da lugar a un equilibrio temporal así como el inicio de cada etapa da lugar a un desequilibrio transitorio, cada etapa menciona la capacidad potencial y el nivel de conducta probable (Maier, 1969).

### 5.2.1. Etapa de las operaciones concretas

Tercera etapa del desarrollo cognitivo, Piaget describe una operación como “una acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento” (Biehler, 1980, pág. 161), es decir una operación en este caso es una acción mental que se puede invertir, el niño en esta etapa realiza modificaciones mentales como la inversión o regreso a la situación anterior de objetos que se encuentran presentes (concretos) que se pueden ver, tocar y manipular.

En esta etapa el niño muestra adelantos cognitivos como mencionan Papalia et al., (2009): tiene una mejor comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número.

**Espacio y causalidad:** los niños en esta etapa pueden comprender las relaciones espaciales de mejor forma, poseen una idea más clara sobre qué distancia existe entre un lugar y otro, así como también qué tiempo les tomará llegar allí, también pueden recordar con mayor facilidad el trayecto y los puntos de referencia que existen a lo largo del camino. Los niños en la etapa de las operaciones concretas también han mejorado los juicios en cuanto a causa y efecto.

**Categorización:** la categorización incluye capacidades como: seriación, inferencia transitiva e inclusión de clase. La seriación consiste en ordenar los objetos según sus dimensiones crecientes o decrecientes, esta capacidad los niños la adquieren entre los siete u ocho años ya que pueden realizar dos operaciones mentales al mismo tiempo como en el experimento de Piaget de ordenar una serie de palos de acuerdo a su tamaño; entonces, el niño en esta etapa puede seleccionar el palo apropiado pensando en su longitud en relación con los que ya usó y con los que aún faltan por ordenar. La inclusión de clase es la capacidad de ver la relación entre un todo y sus partes (Grimaldi, Lima, Serranía, Tapia & Vargas, 2003).

La inferencia transitiva “es la capacidad de extraer una relación entre dos objetos a partir de la relación que cada uno de ellos tiene con un tercero” (Papalia et al., 2009, pág. 386).

**Razonamiento deductivo e inductivo:** los niños de esta etapa según Piaget únicamente utilizan el razonamiento inductivo que consiste en obtener conclusiones generales a partir de datos particulares, esta conclusión no siempre puede ser

verdadera ya que pueden existir casos particulares que hagan excepción; por esta razón la información que se obtiene a través de este razonamiento es probable y discutible; sin embargo otros estudios demostraron que los niños de segundo grado también usan el razonamiento deductivo el cual parte de lo general a lo particular, a partir de premisas generales se obtienen conclusiones particulares, este razonamiento es válido si a la conclusión a la que se llegó deriva de la premisa de partida.

**Conservación:** la conservación consiste en entender que un objeto sigue igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico; dentro de esta capacidad existen el principio de identidad: el niño sabe que la plastilina sigue siendo la misma aunque se la presente en forma distinta, el principio de reversibilidad: sabe que puede volver a aglomerar en la forma original y el principio de descentralización: aptitud de evitar concentrar la atención solo en una cualidad a la vez. La adquisición de las operaciones mentales para resolver los problemas de conservación no se realiza al mismo tiempo en todas las áreas sino que es gradual, el niño adquiere la capacidad de conservación de los números entre los 5 y 7 años, en tareas de conservación de peso la adquiere hasta los 9 ó 10 años, las tareas relacionadas con la conservación de volumen la adquiere entre los 11 y 12 años. Piaget, a esta falta de uniformidad en el desarrollo de los distintos tipos de conservación la llamó desfase horizontal (Meece, 2000).

**Número y matemáticas:** a los seis o siete años de edad los niños pueden contar en la mente, también aprender a contar hacia delante para sumar, después de unos dos o tres años podrán realizar la operación equivalente para la resta.

Los niños en edad escolar también mejoran en el cálculo computacional: calcular una suma en un problema de adición, cálculo de numerosidad: calcular el número de canicas en una botella; y cálculo de medidas: calcular la longitud de una línea (Booth & Siegler, 2006 en Papalia et al. 2009).

### **5.2.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky**

Vygotsky en su teoría del desarrollo planteó que el desarrollo cognitivo está ligado a los factores socio-culturales, a medida que el niño internaliza los resultados de sus interacciones sociales se produce el desarrollo cognitivo.

### **Internalización**

Al igual que Piaget la concebía como un proceso en el cual ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha ejecutado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno, para Vygotsky la actividad externa se definía como procesos sociales mediatizados semióticamente, así es como para él las funciones psicológicas superiores han sido internalizadas. Toda función psicológica superior atraviesa obligatoriamente una etapa externa en su desarrollo, ya que primeramente es una función social. Esta internalización de las funciones psicológicas superiores no es mera copia de las externas sino que se forma como resultado de la exposición del niño a las formas culturales maduras de comportamiento (Wertsch, 1988).

### **Semiótica y herramientas**

Vygotsky mencionó que en el desarrollo cognitivo intervienen herramientas: técnicas (papel, lápiz, regla, etc.) y psicológicas. Las herramientas psicológicas son todo tipo de signos convencionales (lenguaje, sistemas numéricos, escritura, esquemas, mapas, diagramas, etc.), las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente y las herramientas psicológicas para organizar y controlar la conducta (Frawley, 1999).

La introducción de una herramienta psicológica, como por ejemplo el lenguaje en una función psicológica como la memoria causaba una transformación primordial en esa función, por esta razón las herramientas psicológicas no son solo auxiliares que facilitan el desarrollo cognitivo sino que tienen un papel fundamental transformando el funcionamiento mental. Las herramientas son sociales ya que surgen de la evolución sociocultural, por esta razón cada cultura trasmite al niño las herramientas a través de la interacción social (Wertsch, 1988).

### **Zona del desarrollo próximo**

La zona del desarrollo próximo está relacionada con el proceso social en el desarrollo del niño ya que en este postulado interviene el funcionamiento interpsicológico, entre el niño y una persona más competente guiando la resolución de un problema. La zona del desarrollo próximo fue definida por Vygotsky así:

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente del problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un

adulto o en colaboración con otros pares más capacitados (Frawley, 1999, pág. 130).

La instrucción en la zona de desarrollo próximo de acuerdo con Vygotsky estimula y pone en actividad toda una serie de procesos de desarrollo, es importante que la instrucción dada al niño no se limite a decirle lo que debe hacer sino que se logre orientar su pensamiento a través de preguntas y que se le ayude a reflexionar, lo cual no hubiese sido posible si realiza solo la tarea. La instrucción debe centrarse en el nivel potencial de desarrollo, es decir, en la competencia que el niño muestre con la instrucción de la persona más capacitada.

### **Lenguaje y desarrollo**

Vygotsky diferencia tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social o externa, la egocéntrica y la del habla interna. El habla social es la más temprana e importante para establecer los primeros contactos sociales. El habla egocéntrica es una manera de hablar en la transición entre el habla externa e interna, se presenta en voz alta debido a que el niño todavía no ha diferenciado completamente esta nueva función del habla de la función de contacto social, el habla egocéntrica es usada para regular la conducta y el pensamiento; por esta razón es que un aumento en la dificultad cognitiva de una tarea aumentaría en los niños el habla egocéntrica. El niño cuando realiza alguna tarea habla en voz alta consigo mismo. A los siete años el habla egocéntrica desaparece y aparece el habla interna la cual es usada para dirigir el pensamiento y la conducta, se puede reflexionar sobre la solución de problemas y la orden de las acciones que se pueden realizar manipulando el lenguaje en la cabeza (Meece, 2000).

### **5.2.3. Teoría del procesamiento de información**

Esta perspectiva del procesamiento de la información se ha convertido en la principal forma de estudiar el desarrollo cognitivo del niño. Existen varios modelos de procesamiento de información los cuales consideran que la mente humana puede ser considerada como un sistema que procesa los símbolos a través del cual fluye la información y se emite una respuesta. Estas teorías consideran al desarrollo cognitivo como un incremento en los procesos de atención, memoria, estrategias de

planificación, categorización de la información, percepción, comprensión oral y escrita (Klahr, 1992 en Rubial, 2010).

Además el procesamiento de información considerará importantes a las variables ambientales que están en contacto con el niño ya que influyen en cómo éste procesa la información.

**Atención:** a medida que el niño crece puede concentrarse por más tiempo, a los diez años el niño concentra mejor su atención a la información que necesita para realizar una tarea e ignora la información irrelevante (atención selectiva), estudios han demostrado que los niños de mayor edad brindan una parte más grande de la capacidad de procesamiento al material relevante (Meece, 2000).

El aumento de la atención selectiva como mencionan Luna, Garver, Urban, Lazar & Sweeney (2004) “puede depender de la habilidad ejecutiva del control inhibitorio (la supresión voluntaria de respuestas no deseadas)” (Papalia et al. 2009, pág. 390).

**Memoria:** a medida que el niño va creciendo los procesos de memoria enfrentan exigencias, en los años escolares el niño empieza a utilizar estrategias de memoria como el repaso que consiste en repetir una y otra vez alguna información. Investigaciones han demostrado que los niños de 6 ó 7 años las aplican menos que los de mayor edad (Siegler, 1991 citado en Meece, 2000). Otra estrategia es la de organización, que consiste en agrupar mentalmente la información en categorías para que así sea más fácil recordar, los niños de seis años las aplican menos que los niños de nueve y diez años debido a que son más complejas; y por último tenemos a las estrategias de elaboración las cuales consisten en añadir algo a la información con el propósito de hacerla más significativa y fácil de guardar. Esta estrategia es usada por los niños de los últimos años de primaria y por adolescentes (Meece, 2000).

**Metacognición:** se refiere al conocimiento y la comprensión que el niño tiene de sus capacidades cognitivas y de sus procesos mentales. A medida que crece, el niño conoce qué estrategias de memoria le son más adecuadas, sabe que algunas tareas requieren mayor esfuerzo, que el recordar tiene límites, qué herramientas le pueden servir en determinada circunstancia para mejorar su aprendizaje, el conocimiento sobre la metacognición se va adquiriendo desde la edad preescolar pero es un proceso lento (Meece, 2000).

### **5.3. Desarrollo social**

Los niños en la tercera infancia se encuentran inmersos en el ambiente escolar; la familia dejó de ser su principal medio social, y es con sus pares en donde empiezan a manifestar diferencias en cuando a su sociabilidad. Al respecto Biehler (1980) dice que los niños y las niñas en edad escolar tienden a realizar actividades elegidas por ellos mismos primordialmente con miembros del mismo sexo, lo que se conoce como división por sexos; la razón para que se dé esta división es que los niños y niñas tienen claro los papeles o conducta que pertenecen a cada sexo. A la edad de nueve años muchos intereses y actividades están claramente definidos sexualmente, otra razón de la división por sexos es que los niños en la tercera infancia principian a sentirse semejantes tanto con los de su edad como con sus padres y maestros. Los niños de diez años o más están en capacidad de reconocer los defectos o debilidades de los adultos; éstos ya no son vistos como ideales como lo hacían los niños preescolares, debido a esto disminuye el deseo de ganar la aprobación por parte de los adultos, y probablemente tendrán más interés en agradar a sus pares.

En la edad escolar para el niño es importante pertenecer a un grupo de iguales; éste le da el apoyo que anteriormente le daban sus padres, y proporciona un medio dentro del cual se siente más libre de expresarse y organizar su vida independientemente de los adultos, a medida que el niño crece la formación de grupos es mas estructurada y escogen a sus miembros deliberadamente y con fines específicos, a los diez años y con más seguridad a los once entre los niños está prohibido delatar a otro igual (Gabriel, 1971).

Finalmente en este acápite y de acuerdo a los planteamientos del desarrollo psicosocial de Erikson, los niños entre 6 y 11 años se encuentran en la etapa de laboriosidad frente a inferioridad. En esta etapa el niño al estar en la escuela tiene que adquirir habilidades para realizar tareas, las mismas que serán valoradas por los demás; un niño que tiene éxito en sus labores escolares tendrá un sentido de laboriosidad. Es importante que tenga personas que le ayuden a descubrir sus habilidades, el niño que no tiene éxito en la escuela no tiene confianza en realizar las tareas ni en desarrollar sus habilidades tendrá un sentimiento de inferioridad (Biehler, 1980).

#### **5.4. Desarrollo moral**

Piaget y Kohlberg han formulado teorías sobre el desarrollo moral las cuales se explican a continuación.

##### **Piaget y el desarrollo moral**

Para estudiar el desarrollo moral, Piaget contaba historias a los niños y les pedía que evaluaran cada situación, a través de este estudio encontró que antes de los siete años valoran una acción no por la intención sino por los resultados objetivos, también llegó a determinar que los niños más pequeños consideran que el castigo más justo al dañar un juguete de otro niño son las sanciones expiatorias las cuales no remedian la situación del otro niño, mientras que los niños de más de siete años consideran que el castigo más justo son las sanciones por reciprocidad que consisten en reparar las consecuencias de su acto. Otro problema que este investigador estudió fue la justicia retributiva en la que el sujeto es recompensado en base a sus esfuerzos y cualidades; por ejemplo: el niño cree que merece el afecto de la madre por su buen comportamiento; y, la justicia distributiva en la cual todos merecen el bien por ejemplo el niño sabe que merece el amor de su madre al igual que todos sus hermanos sin importar si obtuvo malas calificaciones en la escuela. Piaget determinó que los niños de seis a nueve años aprueban la justicia retributiva mientras que los niños entre diez y trece años aprueban mayoritariamente la justicia distributiva. Estos estudios y otros llevan a Piaget a plantear que los niños más pequeños son realistas morales, lo cual quiere decir que piensan que los valores y las obligaciones están determinados por la norma independientemente del contexto y de las intenciones, y que a medida que crecen van pasando al relativismo moral es decir que comprenden que las normas son acuerdos de respeto, reciprocidad asociadas a contextos específicos más que universales, y las van interiorizando y reflexionando sobre ellas (Grimaldi et al. 2003).

Para Piaget el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo intelectual, el cual, explicó en tres etapas (Piaget, 1932; Piaget e Inhelder, 1969, citados en Papalia et al., 2009).

Primera etapa: va alrededor de los dos a siete años, se caracteriza por la obediencia rígida a la autoridad, a causa de que los niños en esta etapa son egocéntricos: solo



pueden ver de una sola manera un asunto moral. Piensan que las reglas son inalterables y que cualquier falta tiene que ser castigada sin importar la intención.

Segunda etapa: entre los siete y once años, existe una creciente flexibilidad, los niños empiezan a descartar la existencia de una norma única e inalterable de lo correcto e incorrecto y empiezan a adoptar su propio sentido de justicia basado en la imparcialidad y trato igualitario para todos, también toman en cuenta la intención de las conductas.

Tercera etapa: de los once a doce años, toman en cuenta la equidad de acuerdo a circunstancias específicas, como, por ejemplo, a un niño se le debe juzgar de acuerdo con normas morales dependiendo de la edad si tiene dos años éstas deberán ser menos demandantes que si tiene diez años dado que realicen la misma falta.

### **Teoría del desarrollo moral de Kohlberg**

Kohlberg amplió la teoría de Piaget, le interesaba saber cómo el niño y los adultos razonan sobre los problemas morales en los cuales intervienen diferentes perspectivas y valores. Estudió el desarrollo moral a través de situaciones hipotéticas llamadas dilemas morales, describió tres niveles de razonamiento moral: preconvencional, convencional y posconvencional, cada uno subdividido en dos etapas (Biehler, 1980).

**Nivel preconvencional:** los niños en este nivel afrontan los problemas morales desde una perspectiva hedonista, lo que les interesa son las consecuencias concretas de sus acciones, las razones por las cuales sigue las reglas son: para evitar el castigo o conseguir un premio, este tipo de razonamiento se encuentra en los niños de primaria y disminuye entre los diez y trece años. (Hersch, Paolitto & Reimer, 1979, citados en Meece, 2000). En este nivel tenemos dos etapas 1) Orientación hacia el castigo y la obediencia: el niño tiene dificultad para suponer dos puntos de vista en una cuestión moral, acepta la autoridad y solo toma en cuenta las consecuencias físicas de la acción sin tomar en cuenta la intención, 2) Orientación hedonística ingenua: surge la conciencia de que puede haber diferentes puntos de vista en una cuestión moral, la acción adecuada es la que satisface las propias necesidades y de vez en cuando las de los otros.

**Nivel convencional:** las personas que están en este nivel aceptan e internalizan las normas, muestran un respeto por la autoridad y desean mantener el orden social. Este tipo de razonamiento se encuentra luego de los diez años y muchas personas nunca pasan de éste (Biehler, 1980). Las etapas de este nivel son 3) Orientación hacia el buen chico o buena chica: las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás siendo leal, colaborador, etc. 4) Orientación hacia el mantenimiento del orden social: es capaz de tomar en cuenta las leyes sociales con el propósito de mantener el orden social (Delval, 2008).

**Nivel posconvencional:** se caracteriza porque las personas hacen juicios morales independientes, toman decisiones en base a principios de equidad y justicia, el bien lo definen en función de los derechos humanos universales. Generalmente las personas no llegan a este nivel comúnmente en la adultez joven y hay quienes nunca lo alcanzan. Tenemos las siguientes etapas 5) Orientación hacia el contrato social u orientación legalista: hay un énfasis en el punto de vista legal pero sabe que las leyes se pueden cambiar para mejorarlas en base a los valores morales. 6) Orientación hacia el mantenimiento del orden social: a diferencia de los anteriores la acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que considera razonables y universalmente aplicables como la igualdad de los seres humanos (Delval, 2008).

## **CAPÍTULO 6**

### **METODOLOGÍA**

#### **6.1. Enfoque de la intervención**

Esta investigación es de enfoque cuantitativo ya que se obtuvo información numérica tanto de la evaluación pre-intervención, inter-tratamiento y post-intervención, que pudo ser analizada estadísticamente, la cual se presentará más adelante en la sección de resultados.

#### **6.2. Diseño de la intervención**

La intervención que se realizó es pre experimental ya que el grado de control de las variables extrañas es mínimo y se trabajó con un solo grupo de tratamiento (sin grupo control externo) al que se aplicó cuestionarios pre-intervención para evaluar agresividad y otras variables relacionadas con la misma, luego se realizó otra aplicación de los cuestionarios a la mitad y pos-intervención.

Además es de tipo longitudinal ya que se recolectó los datos a través del tiempo para conocer los cambios con las variables.

Constituye una investigación aplicada ya que se intervino en un problema real que afecta a los niños con quienes se trabajó así como también al medio en el cual se desarrollan.

#### **6.3. Variable contextual Unidad Educativa Atanasio Viteri**

La Unidad Educativa Atanasio Viteri se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Quito en el barrio de Carcelén Bajo, exactamente en las calles N 91 y E 9.

## Ubicación Unidad Educativa Atanasio Viteri



Figura 1. Ubicación Unidad Educativa Atanasio Viteri

Fuente INEC 2011

### 6.4. Historia

Al inicio de los años 1977-1978, se crea la escuela sin nombre, sin tener acceso a los servicios básicos en cuatro casas del sector donde se dictaban las clases a primero, segundo, tercero y cuarto grado en aulas adecuadas para un número de 15 alumnos aproximadamente con tres maestros contratados por los moradores del sector.

La Escuela Fiscal Mixta Atanasio Viteri nace de la necesidad de un grupo de moradores del sector quienes aportaron con una parte de sus terrenos para el espacio físico de la institución.

En el año de 1980 la Dirección Provincial de Pichincha autoriza el funcionamiento con Resolución N.- 020 del 01 de octubre de 1980.

En este mismo año el Dr. Carlos Rodríguez realiza una reunión con el director y padres de familia para poner el nombre que actualmente lleva la escuela: “Atanasio Viteri”; esto en homenaje a su maestro de la universidad.

Han pasado 34 años de su formación y ahora la institución cuenta con 1111 alumnos de los cuales el 50% son mestizos, el 30% son afro ecuatorianos y el 20% indígenas.

En el año lectivo 2013 – 2014 la institución vive un gran cambio, ya que por disposiciones ministeriales se unifica el Jardín “Jorge Guzmán Rueda” con la Escuela de Educación Básica “Atanasio Viteri” dando como resultado la Unidad Educativa “Atanasio Viteri” que a partir de entonces cuenta con: Educación inicial, Educación Básica y Primero de Bachillerato.

### **6.5. Descripción**

La unidad educativa Atanasio Viteri, en el periodo lectivo 2013-2014, tenía un total de alumnos matriculados de 1109, hombres 580 y 529 mujeres desde educación inicial a primero de bachillerato provenientes de estrato económico medio y bajo, funciona en horario matutino y vespertino, la institución tiene como máxima autoridad a la rectora, además, dentro de las autoridades se encuentra el vicerrector, inspector general y el subinspector. La institución cuenta con 30 salones de clase, además tiene un laboratorio de computación y consultorio médico, no cuenta con departamento de psicología, posee patios, canchas y una sala de maestros.

La misión y visión de la institución son las siguientes:

#### **Misión**

La unidad Educativa “Atanasio Viteri” forma integralmente a niños y adolescentes, dentro del marco del Buen Vivir capaces de enfrentar los nuevos retos que presenta la vida con un pensamiento crítico-reflexivo.

#### **Visión**

Alcanzar el reconocimiento institucional formando bachilleres con excelencia académica y humana, mediante la aplicación de nuestra propuesta educativa con el trabajo mancomunado se sus actores

### **6.6. Población**

La población corresponde a niños de cuarto a séptimo de educación básica de la Unidad Educativa Atanasio Viteri, la edad de los niños es de 9 a 12 años, con una situación socioeconómica media baja.

## **6.7. Muestra**

El tipo de muestra es no probabilística ya que se seleccionó a los niños de los grados que los maestros mencionaron tener conductas agresivas reiteradamente, luego de la evaluación pre intervención se escogió a los niños que presentaban específicas puntuaciones en los tests evidenciando agresividad y déficit en otras habilidades relacionadas con el control de la agresividad y que cumplían ciertos criterios de inclusión y exclusión. Hubo un total de 11 niños con quienes se conformó un solo grupo para intervención (n=11).

## **6.8. Criterios de inclusión**

Para formar parte de la muestra a intervenir los niños tenían que cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Edad de 9 a 12 años.
- Consentimiento firmado por los representantes autorizando la participación de los niños en el proyecto.
- Puntajes altos en la variable de asertividad inapropiada de The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) la cual evalúa conductas agresivas, impulsivas y de abuso a los demás; y puntajes bajos en las variables Habilidades Sociales Básicas y Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS).

## **6.9. Criterios de exclusión**

Dentro de los criterios de exclusión se encuentran los siguientes:

- Niños que estén recibiendo tratamiento psicológico.
- Niños menores de 9 años o mayores de 12 años.
- Niños cuyos representantes no hayan firmado el consentimiento informado.

## **6.10. Técnicas e instrumentos**

Para la recolección de información se utilizó entrevistas, que se realizó a los/las maestros-as con el propósito de identificar a los niños que serían posteriormente evaluados.

Para la intervención se utilizó las técnicas propias de la terapia cognitivo conductual como: economía de fichas, refuerzo, autorrefuerzo, modelado, ensayo conductual, Entrenamiento de desarrollo de la empatía, relajación, entrenamiento en autoinstrucciones, retroalimentación, etc.

Y los instrumentos para la evaluación fueron dos tests psicométricos pre, a la mitad y post intervención, los dos en la versión autoinforme y heteroinforme aplicado a los maestros: Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) y The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)

### **6.10.1. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)**

Este cuestionario consta de sesenta ítems que describen conductas interpersonales adecuadas y positivas y que corresponden a seis subescalas cada subescala tiene sus respectivos ítems:

1. Habilidades sociales básicas: (ítems 6, 13, 22, 24, 26, 36, 43, 45, 57, 59).
2. Habilidades para hacer amigos: (ítems 11, 15, 19, 21, 25, 31, 32, 37, 44, 55).
3. Habilidades conversacionales: (ítems 17, 34, 35, 39, 41, 46, 50, 53, 58, 60).
4. Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos: (ítems 3, 5, 7, 10, 20, 27, 38, 47, 48, 56).
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales: (ítems 2, 8, 12, 28, 30, 42, 49, 51, 52, 54).
6. Habilidades de relación con los adultos: (ítems 1, 4, 9, 14, 16, 18, 23, 29, 33, 40)

El CHIS tiene dos versiones: CHIS-1, heteroinforme para profesorado, padres y adultos en general, y CHIS-2, que es la versión autoinforme. Consta de 60 ítems que describen conductas interpersonales adecuadas y positivas y el niño ha de señalar en una escala tipo Likert de 5 puntos (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre) la frecuencia con que emite cada comportamiento. Los datos que se obtienen son:

- a. Competencia Social General: Es la puntuación total de la escala
- b. Competencia en áreas interpersonales específicas: Es la puntuación en cada una de las seis subescalas

Para la corrección, hay que tener en cuenta que la puntuación total se obtiene sumando la puntuación obtenida en todos y cada uno de los ítems. La puntuación total mínima es 60, y la puntuación máxima es 300. La puntuación en cada subescala se obtiene sumando la puntuación obtenida en los ítems correspondientes, que están indicados en la primera columna del cuestionario titulada «Subescala» y en la que aparece un número entre paréntesis. La puntuación total mínima en cada subescala es 10, y la puntuación máxima es 50. Para interpretar los resultados hay que tener en cuenta que los altos puntajes indican alto nivel de habilidades mientras que valores bajos indican déficit en las habilidades evaluadas.

#### **6.10.2. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)**

Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos, uno para el maestro/a, y otro para el alumno. Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social.

El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cinco opciones: nunca, un poco a veces, muchas veces y siempre. Y consta de 5 escalas:

Habilidades Sociales Apropriadas (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación.”



Asertividad Inapropiada o agresividad (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”

Impulsividad (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”

Sobreconfianza (5 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”

Celos (4 ítems). El cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta dos escalas que muestran y evalúan parecida información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma opción de respuesta.

Habilidades sociales apropiadas (19 ítems). Este factor incluye ítems de contenido positivo que exploran conductas competentes socialmente. Algunos ejemplos de ítems son: “suele mostrar sus sentimientos” y se percibe como que se siente bien si ayuda a los demás.

Asertividad Inapropiada (42 ítems). El cual evalúa conductas impulsivas y agresivas. Algunos ejemplos de ítems son: “suele pelearse en numerosas ocasiones” y “coge y utiliza las cosas de los demás sin permiso.”

En el MESSY mientras más alto el puntaje en cada escala más se acerca a poseer las características de la escala correspondiente, el puntaje total del MESSY indica altas puntuaciones pocas habilidades sociales y bajos puntajes indica buenas habilidades sociales.

### **Confiabilidad:**

**Consistencia interna:** en dos mitades fue obtenida para una muestra de 75 niños visiblemente discapacitados. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0.93 para el puntaje heteroinforme y 0.80 para el autoinforme el coeficiente Guttman en dos mitades fue de 0.87 para la versión heteroinforme y 0.78 para el autoinforme, estos resultados

fueron replicados en la muestra de estudiantes con discapacidad auditiva.(Matson, 1994)

Estos datos proveen evidencia de un alto grado de consistencia interna para el MESSY.

**Validez:** el test fue validado con una muestra de 58 niños en edades entre 8 y 13 años, se administró algunas mediciones de habilidades sociales paralelamente con el MESSY, como el role play en la que el niño tenía que responder a diversas situaciones que requerían de habilidades sociales encontrando una correlación alta de habilidades sociales generales ( $r=0.90$ ). También se administró a los maestros la escala de comportamiento (AML) la cual evalúa comportamientos agresivos (A), estados de ánimo cambiante (moody), retirado (M) y dificultad en el aprendizaje (L) los resultados indicaron que la escala asertividad inapropiada del MESSY fue altamente correlacionada con el AML. En 50 niños con deficiencia auditiva en edades entre 6 y 17 se administró el Chil Behavior Checklist (CBCL) en la escalas de agresividad de este test con la escala de asertividad inapropiada del MESSY se obtuvo una alta correlación ( $r=0.78$ ) (Matson, 1994).

## **CAPÍTULO 7**

### **DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

#### **7.1. Evaluación pre-tratamiento**

Evaluamos a los niños reportados por los maestros debido a que presentaban de manera reincidente comportamiento agresivo, se utilizó el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) y The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY). Fueron evaluados en pre-tratamiento 16 niños con las variantes autoinforme y heteroinforme de los mencionados tests, de entre quienes se escogió a los 11 niños quienes eran los que tenían resultados más problemáticos en cuanto a las habilidades evaluadas. Al terminar la evaluación pre-tratamiento se presentó los resultados a las autoridades de la institución y a los maestros; luego, se realizó una reunión con los padres de los niños para informarles sobre la evaluación realizada, y aclarar en qué consistía la intervención que llevaríamos a cabo a fin de que ellos dieran el consentimiento (Ver Anexo 1, pág.127) para que los niños puedan asistir.

Posteriormente se utilizaron los mismos instrumentos para la evaluación a la mitad de la intervención y al finalizar para evaluar los progresos con la intervención.

#### **7.2. Programa cognitivo-conductual**

Se realizaron 16 sesiones tipo taller con los niños, dos veces por semana, los días lunes en horario de 08h00 a 10h00 am y los días jueves de 10h30 am a 12h30 pm, empezamos el 19 de mayo de 2014 y finalizamos el 10 de julio de ese año, también se realizó un taller con los padres de familia al terminar la intervención con los niños el día sábado 12 de julio del 2014, por “las ocupaciones y trabajos de los padres de familia” no se logró realizar más talleres con los mismos.

#### **7.3. Intervención terapéutica**

La intervención fue realizada por dos estudiantes de psicología a quienes mencionaré como: instructora 1 (la autora de este trabajo) e instructora 2 una estudiante de décimo nivel de la carrera de Psicología mención clínica de la universidad. El desarrollo de las sesiones se efectuó en el Centro de Desarrollo Comunitario de

Carcelén Bajo (CDC), por contar con un espacio apropiado del cual no se disponía en la Unidad Educativa Atanasio Viteri; así, los niños eran trasladados de la institución educativa al CDC bajo la responsabilidad de las estudiantes.

### 7.3.1. Resumen de la intervención

#### 7.3.1.1. Taller N°1 Presentación

Tabla 2.  
Presentación

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica de presentación: Mi Juego Favorito	Establecer rapport con los niños.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Planteamiento de reglas	Explicar el proceso que se va a realizar. Realizar el encuadre terapéutico.	Instructoras Participantes Carteles Marcadores Pizarra	10 minutos	Instructora 2
Explicación del programa de economía de fichas	Motivar la práctica de conductas pro-sociales y la disminución de conductas disruptivas.	Instructoras Carteles Marcadores Infocus Computador	15 minutos	Instructora 1
Reconocimiento de la importancia de las conductas pro-sociales	Tomar conciencia de las conductas pro-sociales	Instructoras Participantes Pizarra Marcadores	20 minutos	Instructora 2
Dinámica de cierre: Pepitas de oro	Motivar la participación en el programa	Instructoras Participantes Fichas	15 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 1. Elaborado por: Mónica Cáceres

Durante el primer taller los niños están entusiasmados, con mucha expectativa se muestran atentos a las explicaciones que se van dando. Iniciamos el primer encuentro con una dinámica de presentación “Mi juego favorito”, los niños se van presentando uno a uno a la vez que mencionan cuál es su juego favorito todos participan y se nota mucha motivación.

Se les explica por qué se van a realizar los talleres, el proceso que se va a llevar a cabo, se realiza el encuadre y posteriormente se explica el programa de economía de fichas; se les indica en un cartel las conductas positivas y negativas con su respectivo puntaje, se les indica los reforzadores que se les dará a través de imágenes, los niños se entusiasman ya que los reforzadores son de su agrado.

Se realiza una introducción sencilla acerca de lo que son las conductas prosociales, los tipos de las mismas, los beneficios y por qué convendría ponerlas en práctica. Se finaliza el taller realizando el juego “Pepitas de oro”, en el cual los niños tenían que encontrar una ficha marcada con el número 30, que representa los puntos que se les da a todos para iniciar así iniciar el programa de economía de fichas.

### **Intervenciones más relevantes:**

- Durante la presentación del programa de economía de fichas hubo mucho interés por parte de todos los niños, se les presentó un cartel donde están descritas las conductas positivas y negativas (Ver Anexo 2, pág.127) al describirles el tipo de conductas que no eran permitidas como por ejemplo: no insultar o no golpear algunos de ellos dijeron que entonces qué hacían si otro compañero les molestaba, se les explicó que ese tipo de conductas no está permitido y que durante estos talleres se les va enseñar conductas alternativas prosociales además que ese tipo de conductas tendrán como consecuencia una disminución de puntos, los niños se sintieron motivados por los refuerzos que podrán alcanzar al finalizar la intervención y preguntaban si solo uno se podía llevar el refuerzo, se les explicó que todos podían ganar el refuerzo final que consistía en una tarjeta de juguete, y se les indicó un mural donde se iba a ir anotando los puntos ganados y perdidos.
- Al explicarles sobre el objetivo del trabajo que se va a realizar todos se mostraron entusiasmados, y algunos de ellos dijeron que ya no quisieran tener muchas peleas pero que no pueden controlarse y que por eso agreden a los demás, se les explicó la importancia de cambiar los gritos, insultos, amenazas y golpes por otro tipo de conductas positivas; todos estuvieron de acuerdo en que sí quieren dejar de comportarse agresivamente.

- Finalizamos con un juego en el que tenían que encontrar una ficha marcada con el número 30 que representaba los puntos que se les daba a cada uno para iniciar el programa de economía de fichas, se colocó los 30 puntos a todos en el cartel con cada uno de sus nombres, todos estaban muy contentos. Nos despedimos y mostraron mucho interés en regresar de nuevo.

### 7.3.1.2. Taller N°2 Relajación

Tabla 3.  
Relajación

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: La manzana de Blanca Nieves	Preparar al grupo para trabajar en el taller.	Instructoras Participantes Pelota pequeña	10 minutos	Instructora 2
Relajación	Enseñar a los niños a controlar su propio nivel de activación sin ayuda de recursos externos	Instructoras Participantes Incienso Música suave Técnica de relajación de Schultz	30 minutos	Instructora 1
Tarea para casa	Lograr que los niños repitan la experiencia en casa.	Instructoras Participantes Registro de relajación Pizarra Marcadores	10 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: La bomba en los pies	Recompensar por medio de un juego el trabajo realizado en el taller	Instructoras Participantes Globos Lana	15 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 2. Elaborado por: Mónica Cáceres

En el segundo taller los niños se muestran alegres y motivados, se inicia con un juego de integración para crear un ambiente adecuado para iniciar el trabajo de este taller. Se les explica lo que se va realizar en este encuentro en qué consiste la técnica de relajación y como se la ejecutará, la importancia de que ellos se concentren en lo que vamos a realizar.

Terminada la técnica de relajación se les explica la tarea para casa, el objetivo de la misma y la importancia de que la realicen. Luego se colocó y se disminuyó los

respectivos puntos a los niños de acuerdo a la realización de conductas del programa de economía de fichas. Finalmente se termina el taller con un juego muy activo en el cual se divierten y terminan todos muy animados.

**Intervenciones más relevantes:**

- Para realizar la técnica de relajación, previamente se arregló el lugar colocando unas colchonetas, música suave e incienso, se explicó a los niños en qué consistía la actividad y se procedió a realizarla, durante la cual algunos niños tuvieron dificultad en concentrarse, les costaba mantener los ojos cerrados; la instructora que no estaba guiando al grupo se acercaba a los niños que presentaban dificultades y les ayudaba personalmente para que puedan realizarla, mientras otros niños la realizaron sin problemas.
- Luego de terminar la técnica de relajación se explicó a los niños los beneficios de la misma, se les preguntó qué sintieron y cómo se sintieron luego de realizarla. Los niños que no tuvieron dificultad en realizarla mencionaron que se sintieron bien descansados, livianos y cómodos.
- Se explicó la tarea para casa que consistía en que pongan en práctica la técnica y llenen un autorregistro proporcionado por nosotras , en el cual se indica el día y la hora (Ver Anexo 3, pág. 128) la tensión antes y después indicando con una puntuación sobre 10 y las observaciones. Preguntamos a los niños si tienen alguna duda sobre la tarea, todos dicen que la entendieron.
- Se termina el taller realizando un juego, todos participan contentos y se les recuerda la tarea que tiene que realizar.

**7.3.1.3. Taller N°3 Empatía**

Tabla 4.  
Empatía

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: Gira que te pillo	Integrar al grupo generando una atmosfera cálida y amigable.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Revisión de las tareas	Conocer las dificultades y comentarios con respecto a la tarea.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Presentación de imágenes sobre emociones e imitación de las mismas.	Identificar emociones y causas de las mismas.	Instructoras Participantes Infocus Computadora Diapositivas	30 minutos	Instructora 1
Explicación de la tarea.	Identificar las diferentes emociones según expresión facial.	Instructoras Participantes	15 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: Ensalada de Frutas	Motivar la participación.	Instructoras Participantes	15 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 3. Elaborado por: Mónica Cáceres

Iniciamos el taller con un juego “Gira que te pillo”, los niños se divirtieron mucho, revisamos la tarea preguntamos uno por uno cómo les fue con la experiencia, la mayoría de los niños dijo que se sintieron bien y tranquilos realizando la relajación en casa.

En este taller empezamos el entrenamiento en empatía, presentamos una serie de imágenes que indican diferentes emociones, preguntamos a los niños qué emoción creen que es; argumentando su respuesta, posteriormente mostramos una situación que puede generar esta emoción. Luego formamos parejas y pedimos que un niño haga gestos representando una emoción para que el otro trate de adivinarla. Preguntamos cómo se sintieron realizando la actividad y que recuerden en qué situaciones han experimentado las diferentes emociones.

Explicamos la tarea que consiste en identificar las emociones de las expresiones faciales (Ver Anexo 4 pág.128) colocando el nombre de cada una debajo de cada rostro. Luego de acuerdo a las conductas positivas o negativas realizadas por los niños dimos y quitamos los respectivos puntos. Finalizamos el taller con un juego de despedida.



### Intervenciones más relevantes:

- A los niños les gustó mucho identificar las emociones en las imágenes que les presentamos, todos participaron. Algunos de ellos tuvieron dificultad en diferenciar la sorpresa del susto y cuando se les dijo en qué situaciones ellos han experimentado las distintas emociones, el enojo fue asociado cuando les molestaban o pensaban que alguien se burlaba de ellos, se les explicó que existen otras formas de reaccionar frente a lo que no les agrada en base a darse la posibilidad de que a veces no hay la burla que se supone y en ocasiones sí pero que tiene oportunidad de contestarles de modos que se les enseñará.
- A partir de las experiencias personales de los participantes la instructora reforzó el reconocimiento de las diferentes emociones y lo que las ocasionaba.

#### 7.3.1.4. Taller N°4 Empatía

Tabla 5.  
Empatía

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: ¿Quién eres tú?	Incentivar la participación en las actividades a realizar	Instructoras Participantes Pañuelo	10 minutos	Instructora 2
Revisión de Tareas	Conocer las novedades en la realización de la tarea	Instructoras Participantes	15 minutos	Instructora 1
Presentación de historietas	Desarrollar empatía a través de la identificación de emociones en los personajes	Instructoras Participantes Infocus	30 minutos	Instructora 2
Explicación de la tarea	Reforzar lo aprendido en el taller	Instructoras Participantes Tiras cómicas	10 minutos	Instructora 1
Dinámica o juego de cierre: La liebre y el cazador	Premiar la participación en el taller	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 4. Elaborado por: Mónica Cáceres

Se inicia el taller con un juego, luego se indaga sobre la realización de la tarea, se pregunta ¿quién quiere compartir la identificación de las emociones con los demás? se retroalimenta lo aprendido durante la revisión de las tareas.

Luego de terminar con la revisión de las tareas continuamos con el entrenamiento en empatía. Presentamos a los niños una secuencia de imágenes en la cual se analiza una situación y pedimos que supongan los pensamientos y emociones a partir de la conducta mostrada al final de la secuencia, con el fin de que los niños puedan ponerse en el lugar del personaje y entender su conducta en base a intentar comprender algo mejor lo que éste pensó o sintió.

Explicamos la tarea que consiste en una serie de historietas en las que se muestra una escena inicial que corresponde a (A acontecimiento activante) y una reacción final que corresponde a (C consecuencia conductual) dejando en blanco las escenas intermedias que corresponde a (B pensamientos y C consecuencia emocional) (Ver Anexo 5 pág.129) las cuales los niños tienen que llenarlas con lo que el personaje de la historieta pudo pensar o sentir para reaccionar de esa manera, para que de esta manera los niños se coloquen en el lugar del personaje. Preguntamos si hay dudas con respecto a la tarea todos los niños dicen entenderla. Realizamos la entrega o disminución de los puntos del programa de economía de fichas a la vez que reforzamos a los niños en la ejecución de las conductas positivas. Y finalizamos el taller realizando un juego.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- En el ejercicio de las historietas los niños identificaron las situaciones que se veía que pasaban los personajes de las historietas, e identificaron las situaciones disparadoras de las distintas emociones, en algunas de ellas decían que creen que el personaje se sintió y pensó de tal forma ya que a ellos algo parecido les causaría la misma emoción. Esta actividad tuvo una notable participación de parte de todos.

### 7.3.1.5. Taller N°5 Empatía

Tabla 6.  
Empatía

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: Frio o Caliente	Motivar al grupo a la participación en el taller.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Revisión de tareas	Incrementar la empatía	Instructoras Participantes	15 minutos	Instructora 2
Ubicar en las siluetas lo que sienten frente a las emociones	Identificar las reacciones fisiológicas de las emociones	Instructoras Participantes Siluetas de papel Marcadores	20 minutos	Instructora 1
Presentar Videos de situaciones generadoras de emociones	Desarrollar la empatía	Instructoras Participantes Videos Infocus Computador	20 minutos	Instructora 2
Explicación de la Tarea	Reforzar lo aprendido	Instructoras Participantes Marcador Pizarra	10 minutos	Instructora 1
Dinámica o juego de cierre: Baile de la silla	Premiar la participación en los talleres	Instructoras Participantes Sillas Música	5 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 5. Elaborado por: Mónica Cáceres

Iniciamos como en todos los talleres realizando un juego con el objetivo de motivar a los niños luego se revisa las tareas con el propósito de retroalimentar lo tratado en el taller anterior.

Empezamos la nueva actividad programada para este taller, empezamos dando la siguiente idea: “Frente a las emociones todos sentimos en nuestro cuerpo distintas cosas. Por ejemplo: Cuando estamos enojados algunos de nosotros podemos sentir calor en nuestras mejillas o un nudo en la garganta. ¿A alguien le pasa esto? ¿Qué sienten ustedes cuando están enojados?”

Se pide a los niños que identifiquen lo que sienten en el cuerpo frente a distintas emociones y lo ubiquen en las siluetas humanas que estaban pegadas en el pizarrón (Ver Anexo 6 pág.129). Al terminar la actividad desarrollamos la siguiente idea: “Esto que sienten también lo pueden sentir otras personas como sus padres, demás familiares, amigos, maestros; pueden sentirlos frente a diferentes circunstancias. Pasamos un video titulado cadena de favores donde se muestra algunas situaciones que generan emociones en las personas ya que en diversas circunstancias o problemas se van ayudando uno al otro los personajes y preguntamos a los niños ¿Qué les gustaría que las otras personas hagan cuando se encuentren en una situación similar? Y ¿Qué harían ellos si vieran a alguien en esta situación?

Se explica la tarea que consiste en que escriban una experiencia en la que ayuden a alguien que se encuentre en una situación como las trabajadas en el taller. Para finalizar retroalimentamos lo tratado durante esta sesión, luego se procedió a dar y restar los respectivos puntos de acuerdo a las conductas realizadas para cumplir con el programa de economía de fichas, finalmente nos despedimos realizando un juego.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- Durante la presentación de los videos se logró la total atención por parte de los niños, al observar las reacciones emocionales de los actores y el que otros los ayudaran, en los niños aportó mucho ya que posteriormente mostraron conductas de ayuda hacia sus compañeros.
- A los niños les gusto mucho observar el video y mencionaron que a ellos también les gustaría que les ayudaran de esa manera si estuvieran pasando por una situación similar porque les haría sentir bien así como se sintieron los personajes del video.

## Taller N° 6 Habilidades sociales

Tabla 7.  
La escucha

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: Guiso de Frijoles	Crear en el grupo una atmósfera cálida para empezar las actividades	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Revisión de las tareas	Reforzar los conocimientos adquiridos en la sesión anterior	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Definición de la habilidad social a trabajar	Familiarizar a los participantes con el tema a trabajar	Instructoras Participantes Marcadores Pizarra	10 minutos	Instructora 2
Entrega del algoritmo procedimental sobre la Escucha	Memorizar los pasos a seguir para ejecutar la habilidad social	Instructoras Participantes Hojas con el algoritmo procedimental	10 minutos	Instructora 1
Modelado de la conducta objeto de entrenamiento a través de títeres	Adquirir a través de la observación la conducta objeto de entrenamiento	Instructoras Participantes Títeres	10 minutos	Instructora 2
Ensayo conductual en parejas	Lograr un nivel de ejecución adecuado	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Ensayo conductual frente al grupo	Mejorar la ejecución de la habilidad	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Explicación de la Tarea	Reforzar lo aprendido	Instructoras Participantes Marcador Pizarra	10 minutos	Instructora 1
Dinámica o juego de cierre: Bello Tom	Estimular la cohesión grupal	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 6. Elaborado por: Mónica Cáceres

Se inicia el taller realizando un juego en el cual todos los niños participan, luego se les pregunta sobre la tarea enviada la sesión anterior y se le pide a alguien que quiera compartir la tarea con el grupo, el niño que comparte su tarea frente a los demás menciona que se sintió muy bien ayudando a un amigo que necesitaba su ayuda. Retroalimentamos a los participantes.

Presentamos la habilidad social con la que vamos a trabajar, pedimos que nos ayuden a definir de qué se trata esta habilidad con sus propias palabras. Presentamos la lista de pasos para entrenar la conducta con el fin de que se los aprendan. Exhibimos a través de títeres la conducta a entrenar, motivamos para que imiten la conducta en parejas, reforzamos verbalmente lo positivo que realizaron y brindamos sugerencias sobre lo que pueden mejorar, pedimos que repitan el ensayo conductual poniendo en práctica las recomendaciones realizadas, finalmente pedimos que presenten en parejas la conducta a sus compañeros para recibir observaciones y sugerencias.

Posteriormente explicamos la tarea que consiste en practicar la habilidad social entrenada y llenen un autorregistro (Ver Anexo N°7 pág.130). Se realizó la entrega de los puntos respectivos de la técnica de economía de fichas.

**Intervenciones más relevantes:**

- A muchos niños se les hace un poco difícil realizar el ensayo conductual, no se muestran cómodos realizándolo, se les retroalimenta diciéndoles la finalidad que tiene, qué es una manera fácil preferible “útil” de aprender lo observado y ponerlo en práctica lo que facilitará la ejecución de la habilidad en un ambiente natural. Luego de la explicación muestran mayor optimismo y la realizan, se les pide que la practiquen en casa ya que de esta manera será más fácil que la realicen.

### 7.3.1.6. Taller N° 7 Habilidades sociales

Tabla 8.

Reforzando la escucha

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: Escuchar con los ojos	Reforzar la asistencia al taller	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Revisión de tareas	Retroalimentar lo aprendido en el taller anterior	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Ensayo conductual de la escucha	Ensayar los pasos para escuchar.	Instructoras Participantes	40 minutos	Instructora 1
Explicación de la tarea	Repetir en otros espacios lo aprendido.	Instructoras Participantes Marcadores Pizarra	10 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: La máquina	Premiar la participación	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 7. Elaborado por: Mónica Cáceres

Empezamos realizando un juego para crear un ambiente apropiado para el desarrollo del taller, en éste realizamos el ensayo conductual de la habilidad social “la escucha”, ya que en el taller anterior no todos tuvieron el tiempo para presentar el ensayo de conducta al frente de los demás participantes. Se realizaron las observaciones para que mejoren la ejecución de la habilidad, se reforzó y retroalimentó.

Posteriormente se explicó la tarea que consiste en poner en práctica la habilidad en su escuela, casa u otros lugares donde ellos se desenvuelven, y se pidió que llenen un autorregistro.

#### **Intervenciones más relevantes:**

Dentro del grupo a un niño se le hizo muy difícil realizar el ensayo conductual, se negó a hacerlo, una de las instructoras conversó con él y mencionó que no se sentía

bien realizando esta actividad los motivos no supo darlos claramente. Es típico que no lo sepan explicar, las hipótesis causales son de responsabilidad en cuanto a su formulación de los adultos que trabajan, basándose en la teoría, las tutorías, etc. Este caso es convocable a sesiones individuales. Se le recordó el compromiso de participar en las actividades y se llegó a acordar que en la próxima vez si lo va a realizar.

### 7.3.1.7. Taller N° 8 Habilidades sociales

Tabla 9.  
Automodelando la escucha

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: El pañuelo Volador	Crear una atmosfera cálida y agradable	Instructoras Participantes Pañuelo	10 Minutos	Instructora 2
Revisión de tareas	Reforzar lo aprendido	Instructoras Participantes Pizarra y Marcador	10 Minutos	Instructora 1
Automodelado de la escucha	Mejorar la manera de escuchar a través del automodelado.	Instructoras Participantes Cámara Retroproyector Computador	40 Minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: Moverse en parejas	Premiar la participación en el taller	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 8. Elaborado por: Mónica Cáceres

Se inicia el taller realizando un juego para que los niños se motiven, luego revisamos la tarea; se refuerza a los participantes que han traído la tarea. Pedimos a los niños que dramaticen la escena repasada en la clase anterior, una vez que lo hacen correctamente filmamos la actuación y se la mostramos para mejorar las expectativas que ellos tienen de sí mismos y que sea más fácil adquirir esta habilidad. Se realiza la entrega de los puntos respectivos del programa de economía de fichas.



Finalizamos el taller realizando un juego para premiar la participación.

**Intervenciones más relevantes:**

- El automodelado fue de mucho agrado para los niños se mostraron muy atentos observándose ellos mismos, se sintieron contentos, y las observaciones que hacían muchos de ellos a los demás eran de una manera positiva.
- Para terminar con la adquisición de esta habilidad social se les recordó la importancia de ponerla en práctica.
- Realizamos tres talleres para la adquisición de esta habilidad ya que a la mayoría de los niños les costó mucho realizarla y fue necesario mucha práctica.

**7.3.1.8. Taller N° 9 Habilidades sociales**

Tabla 10.  
Evaluación mitad intervención y el autocontrol

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: El sombrero	Reforzar la asistencia de los niños al taller.	Instructoras Participantes Sombrero	10 minutos	Instructora 1
Aplicación del test MESSY	Identificar los cambios en la conducta y las variables para reforzar.	Instructoras Participantes Cuestionarios test MESSY Esferos	40 minutos	Instructoras 1y 2
Explicación del autocontrol y mostrar los pasos para ejecutarlo.	Familiarizar a los niños con el autocontrol.	Instructoras Participantes Pasos conductuales	20 minutos	Instructora 1
Tarea para casa	Aprender los para realizar el autocontrol	Instructoras Participantes Pasos conductuales	10 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: Pelota al Aire	Premiar la participación en el taller	Instructoras Participantes Pelota	10 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 9. Elaborado por: Mónica Cáceres

Iniciamos realizando un juego para motivar la asistencia de los niños luego realizamos la evaluación planificada a la mitad de la intervención, utilizando los mismos tests de inicio, con el fin de identificar los cambios conductuales y las variables que necesitan ser reforzadas en los talleres restantes. En esta sesión aplicamos el test de MESSY y el otro cuestionario será aplicado en el siguiente taller. Una vez que todos los niños han terminado de contestar todo el test, presentamos el tema del autocontrol, pedimos a los niños que definan el autocontrol con sus propias palabras uno de los niños lo definió como el poder controlarse frente a algo que no nos gusta y no reaccionar mal con otra persona, explicamos las ventajas de utilizarlo en la vida diaria como: el poder controlar nuestras acciones y no actuar sin pensar o automáticamente, evitar conductas que pueden ser aversivas, el poder identificar una conducta problema, etc. Presentamos los pasos a seguir para la ejecución de la habilidad: 1. Identifico la emoción que siento a través de lo que le pasa a mi cuerpo, Pienso en lo que me pasó para que me sienta así, 3. Pienso en como controlo lo que siento (por ejemplo: respiro, tomo un poco de agua, salgo a caminar, etc) 4. Escojo la mejor forma de actuar y 5. Actuó.

Terminamos el taller con un juego para premiar la participación de los niños.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- Un niño golpeó a otro, hablamos con él para que asista a una terapia individual con una de las estudiantes de psicología que estamos realizando el proyecto.

#### **7.3.1.9. Taller N° 10 Habilidades sociales**

Tabla 11.  
Aprendiendo el autocontrol

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: La tempestad	Crear un ambiente cálido para empezar el taller.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Revisión de tareas	Verificar el aprendizaje de los pasos a seguir para el autocontrol	Instructoras Participantes Pizarra Marcador	10 minutos	Instructora 1

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Aplicación del test CHIS	Identificar los cambios en la conducta y las variables para reforzar.	Instructoras Participantes Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) Esferos	40 minutos	Instructoras 1 y 2
Entrenamiento en autocontrol	Aprender el autocontrol	Computador Infocus	20 minutos	Instructora 1
Explicación de la tarea	Aplicar el autocontrol fuera de los talleres.	Instructoras Participantes Registro	10 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: Túnel	Estimular la participación durante el taller	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 10. Elaborado por: Mónica Cáceres

En este taller aplicamos el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) para identificar los cambios conductuales y las variables que necesitan ser reforzadas. Luego empezamos el entrenamiento en autocontrol modelando la habilidad a través de un filme: en el cual una niña pedía a su compañera un lápiz prestado, su compañera no quiso prestarle, esto enojó a la niña pero antes de reaccionar quizá agresivamente con su compañera ella realizaba los pasos presentados a los niños anteriormente, decidió respirar y pedir a otra compañera el lápiz, luego se discutió la actuación del modelo identificando los aspectos importantes como el que la niña se detuvo a pensar lo que sentía, el pensar en otra opción de respuesta, lo bien que se sintió al hacerlo ya que pudo controlar su enojo, luego se repitió la exhibición para facilitar la ejecución posterior por parte de los niños.

Pedimos a dos voluntarios para que ensayen la habilidad imaginando una situación de su vida en la que puedan aplicarlos, tomando de referencia lo que observaron en el video, los niños ensayaron el autocontrol en situaciones que viven con sus compañeros como cuando les dicen algo que no les gusta, o que no quieren jugar con ellos, también cuando sus padres no les dejan jugar o ver la televisión mostraron opciones de comportamiento como buscar a otro amigo para que juegue con ellos, dar una disculpa a los padres por no portarse bien, etc. Explicamos la tarea que

consistía en que pongan en práctica la habilidad en su casa, escuela, etc. y llenen un autorregistro similar al de la escucha; anotamos los puntos ganados y perdidos del programa de economía de fichas aplicado, terminamos el taller con un juego de despedida.

### **Intervenciones más relevantes:**

- Los niños pusieron mucha atención al filme presentado para modelar el autocontrol la mayoría de ellos pidió que se repita el video, y en el momento de comentar y discutir el filme realizaron sugerencias.
- Antes de la hora de inicio de este taller conversamos con el niño que agredió al otro en el taller anterior, él se comprometió a no volver a hacerlo y también en que iba a asistir a una terapia individual.

### **7.3.1.10. Taller N° 11 Habilidades sociales**

Tabla 12.  
Ensayando el autocontrol

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: Pelota Escondida	Fomentar un ambiente agradable entre los participantes	Instructoras Participantes Pelota	10 minutos	Instructora 1
Revisión de tareas	Verificar la puesta en práctica del autocontrol	Instructoras Participantes Autorregistros	10 minutos	Instructora 2
Ensayo del autocontrol	Practicar el autocontrol	Instructoras Participantes Pizarra Marcadores	40 minutos	Instructora 1
Explicación de la tarea	Mejorar la habilidad social	Instructoras Participantes Pizarra Marcadores Autorregistro del autocontrol	10 minutos	Instructora 2

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de cierre: Coger las cintas	Premiar la participación de los miembros del grupo	Instructoras Participantes Cintas de dolores	10 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 11. Elaborado por: Mónica Cáceres

Iniciamos el taller realizando un juego, luego revisamos la tarea, preguntamos a los niños si tuvieron alguna dificultad en realizarla, algunos de los niños no la realizaron y otros sí, ya que mencionan que se les hizo difícil, les pedimos a los niños que digan en qué situaciones pueden poner en práctica el autocontrol, realizamos una retroalimentación de lo visto en el taller anterior para todos y que sea más fácil continuar.

Se les pide a los niños que en parejas practiquen el autocontrol y luego lo realicen delante de todo el grupo; se realiza observación de los ensayos con el fin de que mejoren la ejecución de la habilidad.

Luego se les explica la tarea que consiste en poner en práctica el autocontrol en su vida diaria se les entrega un autorregistro igual al de la sesión anterior motivándoles a que la realicen y finalmente terminamos el taller con un juego.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- Hay unos niños que mencionan que no pueden controlarse y que cuando les molesta otro niño tienen mucho enojo que lo único que quieren es pegarle, porque no pueden dejarse de nadie, frente a esto se plantea el trabajar a través de la reestructuración cognitiva para que se debatan las ideas que ellos tienen referentes a golpear a otro niño.

### 7.3.1.11. Taller N° 12 Autoinstrucciones

Tabla 13.  
Origami y autoinstrucciones

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS HUMANOS/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: cuidado pare	Motivar a los niños por su asistencia al taller	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 2
Revisión de tareas	Verificar el cumplimiento de la tarea  Reforzar lo aprendido en la sesión anterior	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 1
Entrenamiento en Autoinstrucciones por medio del origami	Aprender a planificar antes de actuar	Instructoras Participantes Hojas de papel brillante	40 Minutos	Instructora 2
Análisis de la experiencia	Reflexionar la utilidad de la técnica aprendida en situaciones de tensión.	Instructoras Participantes Hojas de papel Lápices	20 Minutos	Instructora 1
Explicación de la tarea	Reforzar lo aprendido durante el taller	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre:	Integrar y motivar la participación	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 12. Elaborado por: Mónica Cáceres

Se realiza una dinámica inicial “cuidado pare” para integrar al grupo la cual consiste en que los niños se van pasando una pelota y un participante cerrado los ojos dice las palabras cuidado pare y quien está con la pelota cuando pronuncia estas palabras sale del juego; luego revisamos las tareas pedimos comentarios sobre la tarea, reforzamos a través de las intervenciones de los niños el autocontrol recordándoles lo importante de ponerlo en práctica.

Luego iniciamos con el entrenamiento en autoinstrucciones usamos una actividad del origami mediante la cual pondremos en práctica las fases del entrenamiento en autoinstrucciones, posteriormente reflexionamos sobre el tema, explicamos la utilidad de esta técnica en diversas situaciones de su vida, se realiza un ejemplo en la que ponemos en práctica las etapas de las autoinstrucciones con la participación de

los niños como cuando van realizar las tareas de la escuela se les entrega una hoja indicando los pasos para realizar instrucciones (Ver Anexo N°8 pág.130) para que así sea más fácil realizar las autoinstrucciones.

Explicamos la tarea que consiste en poner en práctica las autoinstrucciones realizadas para cuando realicen las tareas de la escuela, basándose en el ejemplo que dimos en el taller; asignamos los puntos ganados y perdidos a cada niño. Cerramos el taller con un juego.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- Al realizar el origami a muchos niños les costó mucho respetar los pasos de las autoinstrucciones ya que se les hacía difícil que la instructora termine de dar la instrucción y solo entonces pasar a ejecutarla, se mostraban impacientes, y se les explicó el objetivo de esta técnica en relación a sus actividades diarias refiriéndonos muchas veces a que el problema es que no pensamos antes de actuar.
- Algunos de los niños también se frustraban mucho al no poder realizar perfectamente los pasos, para lo cual la instructora que no estaba guiando al grupo se acercaba a los niños que presentaban dificultad para ayudarlos y motivarlos.

#### **7.3.1.12. Taller N° 13 Autoinstrucciones**

Tabla 14.  
Autoinstrucciones para evitar peleas

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RECURSOS HUMANOS/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: el paquete	Preparar a los niños para trabajar en el taller	Instructoras Participantes Caja envuelta en regalo	10 minutos	Instructora 1
Revisión de tareas	Verificar el cumplimiento de la tarea.	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RECURSOS HUMANOS/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Autoinstrucciones para evitar una pelea	Aprender cómo evitar una pelea a través de las autoinstrucciones	Instructoras Participantes Infocus Pizarra Marcador Computador Registro de autoinstrucciones Lápices	40 minutos	Instructora 1
Tarea para casa	Poner en práctica lo tratado en el taller	Instructoras Participantes Registro de autoinstrucciones	10 minutos	Instructora 2
Dinámica o juego de cierre: dos perros para un hueso	Premiar la participación	Instructoras Participantes Juguete	10 minutos	Instructora 1

Nota: Resumen taller No. 13. Elaborado por: Mónica Cáceres

Se inicia como en todos los talleres con un juego o dinámica, luego se revisa las tareas se pide voluntarios que compartan su experiencia de poner en práctica las autoinstrucciones para realizar las tareas de la escuela, se retroalimenta a la vez que algunos chicos van compartiendo las experiencias de la tarea.

Retomamos lo realizado en el taller anterior y recordamos a los niños la utilidad de las autoinstrucciones, presentamos un video que muestre un conflicto entre dos personas, paramos el video y pedimos a los niños que identifiquen el problema y que realicen las autoinstrucciones individualmente que pueden darse para que no se produzca una pelea, entregamos a los niños una hoja igual a la del taller anterior en la cual constan los pasos para realizar las autoinstrucciones.

Compartimos lo que cada uno hizo con el fin de llegar a un acuerdo entre todos sobre las instrucciones para ser aplicadas y pedimos que en parejas realicen las autoinstrucciones delante de los demás. Luego explicamos la tarea que consiste en aplicar las autoinstrucciones repasadas en el taller para evitar peleas y finalizamos con un juego.



### Intervenciones más relevantes:

- A los niños se les hizo difícil realizar las autoinstrucciones que les puedan ayudar para evitar una pelea, no sabían qué escribir en el papel, la instructora dio ideas y ejemplos para que los niños realicen las instrucciones como: primero identifico lo que paso (por ejemplo me dijeron algo que no me gusto) luego pienso una alternativa que no sea pelear como por ejemplo primero respiro, me tranquilizo, me digo a mi mismo que no es bueno pelear, le pido a mi compañero que porfavor no me moleste, etc. Al poner en práctica las autoinstrucciones varias veces se les olvida el que tenían que esperar primero decirse a sí mismos la instrucción y solo entonces ejecutarla.

### 7.3.1.13. Taller N° 14 Autoinstrucciones

Tabla 15.

Autoinstrucciones para problemas que surgen en el salón de clase

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Dinámica o juego de inicio: “Las Frutas”	Motivar la asistencia de los niños al taller	Instructoras Participantes Soga Uvas Vendas	10 minutos	Instructora 2
Revisión de tareas	Reforzar y corregir el procedimiento de autoinstrucciones	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Autoinstrucciones para problemas que surgen en el salón de clase	Aprender e Interiorizar respuestas frente a problemas que surgen en el salón de clase.	Instructoras Participantes Pizarra Marcador Registro de autoinstrucciones Lápices	40 minutos	Instructora 2
Tarea para casa	Poner en práctica lo aprendido para un manejo adecuado de los problemas que surgen en el salón de clase	Instructoras Participantes Autorregistro	10 minutos	Instructora 1
Dinámica o juego de cierre:	Premiar la participación del grupo	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 14. Elaborado por: Mónica Cáceres

Iniciamos el taller con un juego luego revisamos las tareas pedimos a uno de los niños que quiera compartir su experiencia, luego procedemos a plantear el uso de autoinstrucciones para problemas que se presenten en el salón de clase, pedimos a los niños que digan algunas situaciones en las que quisieran poner en práctica esta técnica; los niños mencionan que les gustaría aplicar esta técnica en situaciones como cuando un compañero les dice algo que no les gusta, o cuando un adulto les grita, etc. Se realizan las autoinstrucciones para una situación en particular. Luego individualmente les decimos que hagan autoinstrucciones para una situación de clase que ellos quieran, las revisamos damos sugerencias y reforzamos.

Explicamos la tarea que consiste en poner en práctica las autoinstrucciones realizadas y que llenen un autorregistro; concedemos a los niños los puntos correspondientes por las conductas positivas realizadas a la vez que también disminuimos los puntos por las conductas negativas realizadas. Finalizamos el taller con un juego.

**Intervenciones más relevantes:**

- La mayoría de niños dicen que frente a un problema con otro niño lo único que pueden hacer es agredir ya que así es la única manera que ganan respeto, frente a estos comentarios intervenimos a través de la reestructuración cognitiva (reestructuración cognitiva de los aspectos no alternativos de la distorsión) realizando un análisis y evaluación lógica de esta creencia donde se llegó a la conclusión de que si ellos agreden a otro niño no necesariamente les van a respetar sino solo a temer y que es posible que solo logren que se alejen de ellos, que también quieran desquitarse, etc. y que el respeto sí se obtiene a través de conductas como ayudar a los demás, mostrándose seguros, etc.

**7.3.1.14. Taller N° 15 Autoinstrucciones**

Tabla 16.  
Autoinstrucciones para responder a bromas

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica o juego de inicio: “El Canguro”	Motivar para el trabajo durante el taller	Instructoras Participantes Pelota	10 minutos	Instructora 1

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Revisión de tareas	Verificar el cumplimiento de la tarea. Retroalimentar lo trabajado en el taller anterior	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2
Autoinstrucciones para responder a bromas	Aprender e Interiorizar respuestas frente a problemas que surgen en el salón de clase.	Instructoras Participantes Pizarra Marcador	20 minutos	Instructora 1
Practica de Autoinstrucciones para responder a bromas	Responder asertivamente frente a las bromas recibidas	Instructoras Participantes Cámara Infocus Computador	20 minutos	Instructora 2
Tarea para casa	Practicar lo aprendido durante el taller	Instructoras Participantes Registro de autoinstrucciones	10 minutos	Instructora 1
Dinámica o juego de cierre: “El mono Sabio”	Premiar la participación durante el taller	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 15. Elaborado por: Mónica Cáceres

Hablamos sobre el hacer bromas, pedimos que identifiquen sus emociones y pensamientos frente a las bromas que les hacen los demás, debatimos los pensamientos sobre las mismas, también preguntamos cómo las han afrontado. Posteriormente realizamos con los niños una lista de autoinstrucciones para enfrentar las bromas de manera asertiva. Pedimos a los niños que en parejas realicen las autoinstrucciones y filmamos su ejecución, les mostramos las grabaciones y realizamos sugerencias; premiamos la participación y preguntamos cómo se sintieron al realizar la actividad.

Explicamos la tarea que consiste en poner en práctica las autoinstrucciones para responder a bromas que les hacen los demás y llenen un autorregistro similar al utilizado en las tareas anteriores donde consta la hora y fecha como se sintieron al poner en práctica las autoinstrucciones y observaciones, finalizamos con una dinámica.

### Intervenciones más relevantes:

- Al hablar sobre las bromas los niños dicen que no les gustan porque se burlan de ellos, que cuando los demás les hacen bromas ellos se molestan porque se sienten ofendidos, se debatió sus creencias frente a las bromas y se les explicó que la manera en la que ellos piensan es lo que les produce este tipo de malestar, que cuando alguien les hace una broma no necesariamente siempre es para burlarse de ellos.

### 7.3.1.15. Taller N° 16 Resumen del proceso

Tabla 17.  
Resumen y evaluación final

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Revisión de tareas	Verificar el cumplimiento y aprendizaje de lo tratado en el anterior taller.	Instructoras Participantes	10 Minutos	Instructora 2
Resumen de lo tratado durante el proceso	Reforzar y retroalimentar todo lo trabajado durante el proceso ejecutado	Instructoras Participantes Pizarra Marcador	20 Minutos	Instructora 1
Aplicación post-terapéutica Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)	Realizar la evaluación post proceso terapéutico	Instructoras Participantes Cuestionarios Esferos	20 Minutos	Instructoras 1 y 2
Dinámica “ Los Globos“	Preparar a los niños para la aplicación del siguiente test	Instructoras Participantes Globos	10 Minutos	Instructora 2
Aplicación del Test MESSY	Realizar la evaluación post proceso terapéutico	Instructoras Participantes Cuestionarios Esferos	10 Minutos	Instructora 1 y 2

Nota: Resumen taller No. 16. Elaborado por: Mónica Cáceres

Primero realizamos una retroalimentación de todo el proceso, interactuando con los niños, luego realizamos la evaluación planificada para el final de la intervención, utilizando los mismos tests, con el fin de identificar los cambios conductuales y los aportes al desarrollo de conductas prosociales en los niños. Una vez que se terminó

con la aplicación del primer test realizamos un juego para que los niños estén motivados para la aplicación del segundo test.

Cuando finalizaron de responder las preguntas del segundo test nos despedimos recordándoles que el próximo taller será la clausura y entrega de los reforzadores del programa de economía de fichas.

La aplicación de los cuestionarios a los maestros se realizó el mismo día luego de terminado el taller con los niños.

### **Resumen de la clausura del programa**

Se entregó a todos los niños un diploma de participación (Ver Anexo N°9 pág.131), les agradecemos por la presencia durante todo el proceso y a los niños que obtuvieron la puntuación acordada se les entregó los reforzadores que era una tarjeta de jugueteón, luego se les dió a todos un refrigerio y nos despedimos.

#### **7.3.1.16. Taller: Padres de familia**

Tabla 18.  
Establecer reglas en el hogar

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>TALENTO HUMANO/ MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLES</b>
Dinámica de Presentación	Generar un ambiente amigable y facilitar la introducción a los contenidos a tratarse en la sesión	Instructoras Participantes	10 minutos	Instructora 1
Problemas en el hogar	Identificar los principales problemas en la disciplina de los niños	Instructoras Participantes Pizarra Marcador	20 minutos	Instructora 2
Estableciendo reglas	Brindar a los padres herramientas para establecer reglas en el hogar	Instructoras Participantes Hojas Esferos Copias del material Pizarra	20 minutos	Instructora 1

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TALENTO HUMANO/ MATERIALES	TIEMPO	RESPONSABLES
Conclusión	Resolver dudas y recalcar la importancia de las reglas en el hogar	Instructoras Participantes Pizarra Marcadores	10 minutos	Instructora 2

Nota: Resumen taller No. 17. Elaborado por: Mónica Cáceres

Preguntamos a los padres sobre las dificultades que surgen en la disciplina de los niños y cómo las solucionan.

Hablamos sobre la importancia de la disciplina y los errores más comunes que suelen tener los padres al establecer reglas, recompensas y castigos con los hijos. Se dan sugerencias sobre la implementación de reglas claras y se pide que realicen sus propias reglas de acuerdo a su realidad. Aclaremos dudas que pudieron surgir en el desarrollo del taller y se profundiza en los temas de interés.

#### **Intervenciones más relevantes:**

- En el taller solo contamos con la presencia de tres madres de familia, pese a que se convocó con tiempo de anticipación y un día antes se les llamó para recordarles sobre el taller, al llamarlos después para saber el motivo de la inasistencia muchos de ellos dijeron que “se habían olvidado”.
- Con las madres de familia que asistieron tratamos el tema de disciplina y el castigo físico hacia los niños; mencionaron que era lo habitual, explicamos la influencia de esto en la agresividad de los niños y explicamos cómo plantear reglas y otro tipo de castigos que son mucho más eficientes para disciplinar a sus hijos.

## CAPÍTULO 8

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra en tablas y gráficos los resultados de las puntuaciones de los niños componentes de la muestra intervenida terapéuticamente, comparando valores pre-tratamiento versus post-tratamiento. Para ello se aplicaron en dos momentos los mismos instrumentos de medida, los cuales fueron: The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) y que respectivamente nos permitieron conocer la condición individual de cada niño en las variables: Asertividad Inapropiada correspondiente al (MESSY) y Habilidades Sociales Básicas y Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales correspondientes al (CHIS).

Con los datos, se ha construido tablas de doble entrada donde las filas son casos, las columnas son variables y las celdas son valores o datos. Esta información permitió elaborar cálculos básicos de estadística descriptiva (media aritmética y desviación estándar) para mostrar características numéricas del grupo en los momentos evaluados.

Con posterioridad en este capítulo se muestra también el sometimiento de los valores de las mediciones psicométricas efectuadas a la prueba estadística inferencial de la *t* de Student para medidas repetidas con la cual se pretende conocer si las diferencias entre las medias aritméticas pre versus post-intervención son significativas, con una probabilidad de error de  $p < 0,05$ .

#### **8.1. Resultados pre-intervención**

En las dos primeras tablas se muestran los puntajes totales y parciales de cada cuestionario.

Tabla 19.

Puntajes pre-intervención cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) autoinforme y heteroinforme.

Casos	Habilidades Sociales Básicas		Habilidades Para Hacer Amigos-As		Habilidades Conversacionales		Habilidades Relacionadas Con Emociones Y Sentimientos		Habilidades De Solución De Problemas Interpersonales		Habilidades De Relación Con Los Adultos		Puntaje Total Escala	
	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero	Auto	Hetero
<b>1</b>	38	34	49	34	40	27	42	29	27	23	33	33	229	180
<b>2</b>	24	21	19	29	24	26	24	28	32	22	22	29	145	155
<b>3</b>	21	32	19	36	16	28	27	32	21	21	33	32	137	181
<b>4</b>	36	22	30	31	33	35	32	25	30	18	29	21	190	152
<b>5</b>	45	26	44	19	44	30	41	23	33	18	37	21	244	137
<b>6</b>	27	20	29	25	25	24	30	21	26	13	26	22	163	125
<b>7</b>	27	26	27	21	22	27	30	26	20	27	33	16	159	143
<b>8</b>	38	22	39	23	38	21	31	26	46	10	38	19	230	121
<b>9</b>	39	23	26	17	30	17	32	22	20	22	31	21	178	122
<b>10</b>	32	22	31	23	29	23	34	23	31	21	28	17	185	129
<b>11</b>	37	27	36	28	27	20	24	27	24	21	24	27	172	150

Nota: Puntajes pre-intervención (CHIS). Elaborado por: Mónica Cáceres



Tabla 20.

Puntajes pre-intervención de The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) autoinforme y heteroinforme

Casos	Habilidades Sociales Apropriadas		Asertividad Inapropiada		Impulsividad	Sobreconfianza	Celos	PUNTAJE TOTAL ESCALA	
	Autoinforme	Heteroinforme	Autoinforme	Heteroinforme	Autoinforme	Autoinforme	Autoinforme	Autoinforme	Heteroinforme
<b>1</b>	88	49	20	148	8	16	17	124	222
<b>2</b>	75	40	63	158	21	18	13	203	245
<b>3</b>	68	67	20	143	8	9	10	145	199
<b>4</b>	73	61	20	139	6	5	4	121	202
<b>5</b>	94	46	67	125	18	19	15	191	204
<b>6</b>	59	36	44	131	11	18	8	187	219
<b>7</b>	85	51	28	115	5	5	11	131	188
<b>8</b>	95	51	35	149	12	13	5	123	200
<b>9</b>	68	41	48	145	15	12	12	181	228
<b>10</b>	81	43	52	144	16	22	14	186	226
<b>11</b>	56	48	31	115	11	8	10	165	190

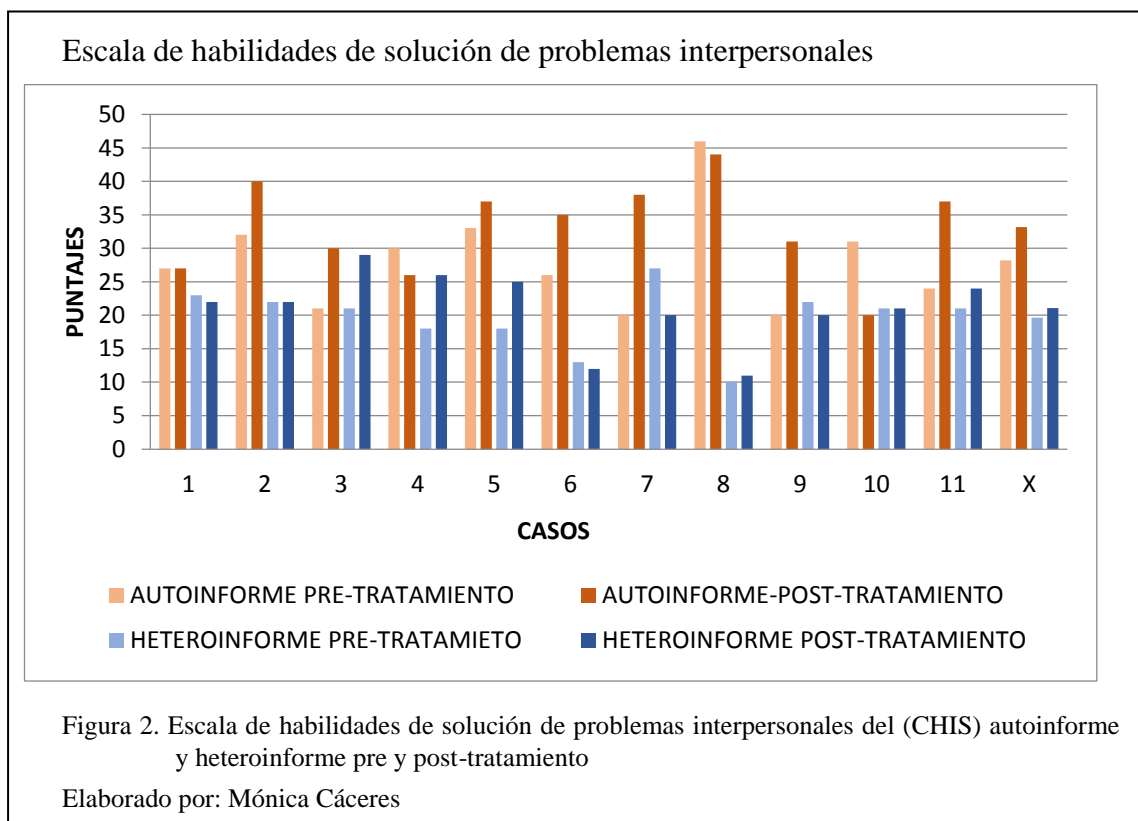
Nota: Puntajes pre-intervención (MESSY). Elaborado por: Mónica Cáceres

## 8.2. Resultados post-intervención del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Tabla 21. Puntuaciones escala habilidades de solución de problemas interpersonales del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.

Casos	Habilidades de Solución de problemas Interpersonales			
	Autoinforme		Heteroinforme	
	PRE	POST	PRE	POST
1	27	27	23	22
2	32	40	22	22
3	21	30	21	29
4	30	26	18	26
5	33	37	18	25
6	26	35	13	12
7	20	38	27	20
8	46	44	10	11
9	20	31	22	20
10	31	20	21	21
11	24	37	21	24
X	28,2	33,2	19,6	21,1

Nota: Puntajes habilidades de solución de problemas. Elaborado por: Mónica Cáceres



La figura 2 muestra de modo analógico los valores presentados de manera digital en la tabla 21.

Las medias grupales del post tratamiento son mayores que las del pre tratamiento tanto en el reporte de los propios niños (autoinforme) como en el reporte de sus profesores (heteroinforme). Así de 28.2 puntos de media el grupo sube a 33.2 en el autoinforme de habilidades de solución de problemas interpersonales y de 19.6 puntos de media sube a 21.1 puntos de media en estas mismas habilidades según los maestros, el estudio de la significación estadística de estos cambios efectuado mediante la prueba t de Student para medidas repetidas no reflejó sin embargo que se alcance la significación con 10 grados de libertad, con un t teórico de 2.23 y con una probabilidad de error de  $p < 0.05$

Tabla 22. Puntuaciones escala habilidades sociales básicas del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.

Casos	Habilidades Sociales Básicas			
	Autoinforme		Heteroinforme	
	PRE	POST	PRE	POST
<b>1</b>	38	34	34	27
<b>2</b>	24	41	21	24
<b>3</b>	21	29	32	29
<b>4</b>	36	29	22	24
<b>5</b>	45	42	26	30
<b>6</b>	27	41	20	22
<b>7</b>	27	32	26	25
<b>8</b>	38	47	22	24
<b>9</b>	39	29	23	26
<b>10</b>	32	32	22	23
<b>11</b>	37	49	27	26
<b>X</b>	33,1	36,8	25,0	25,5

Nota: Puntajes habilidades sociales básicas Elaborado por: Mónica Cáceres

Escala habilidades sociales básicas (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento

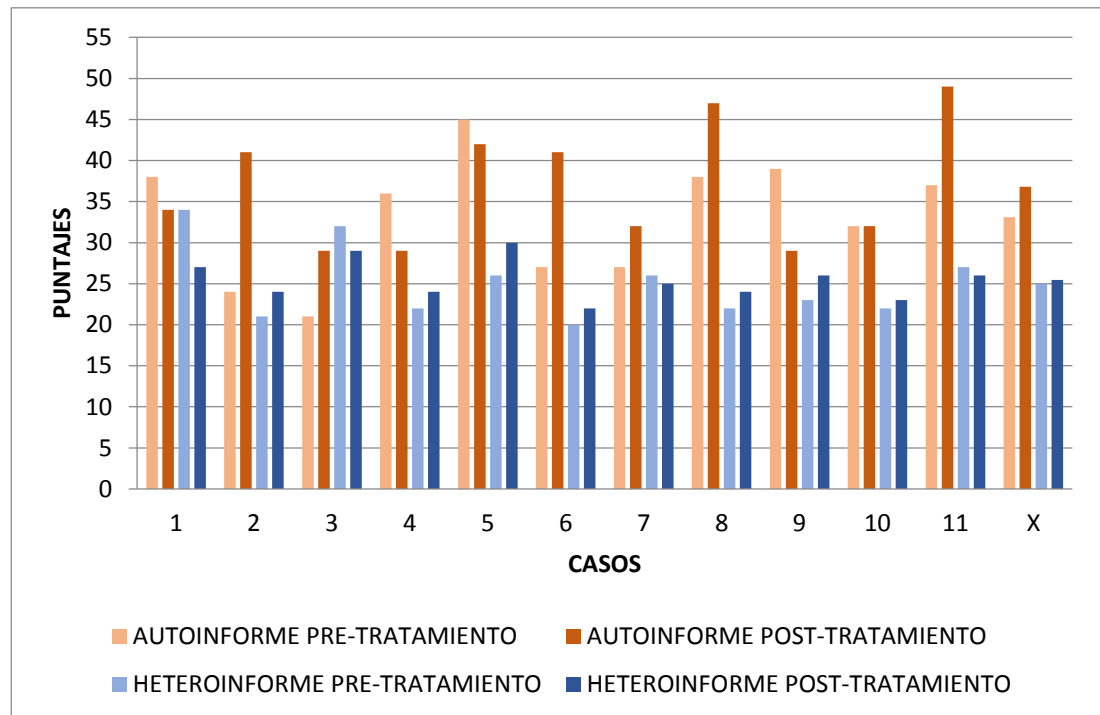


Figura 3. Escala habilidades sociales básicas

Elaborado por: Mónica Cáceres

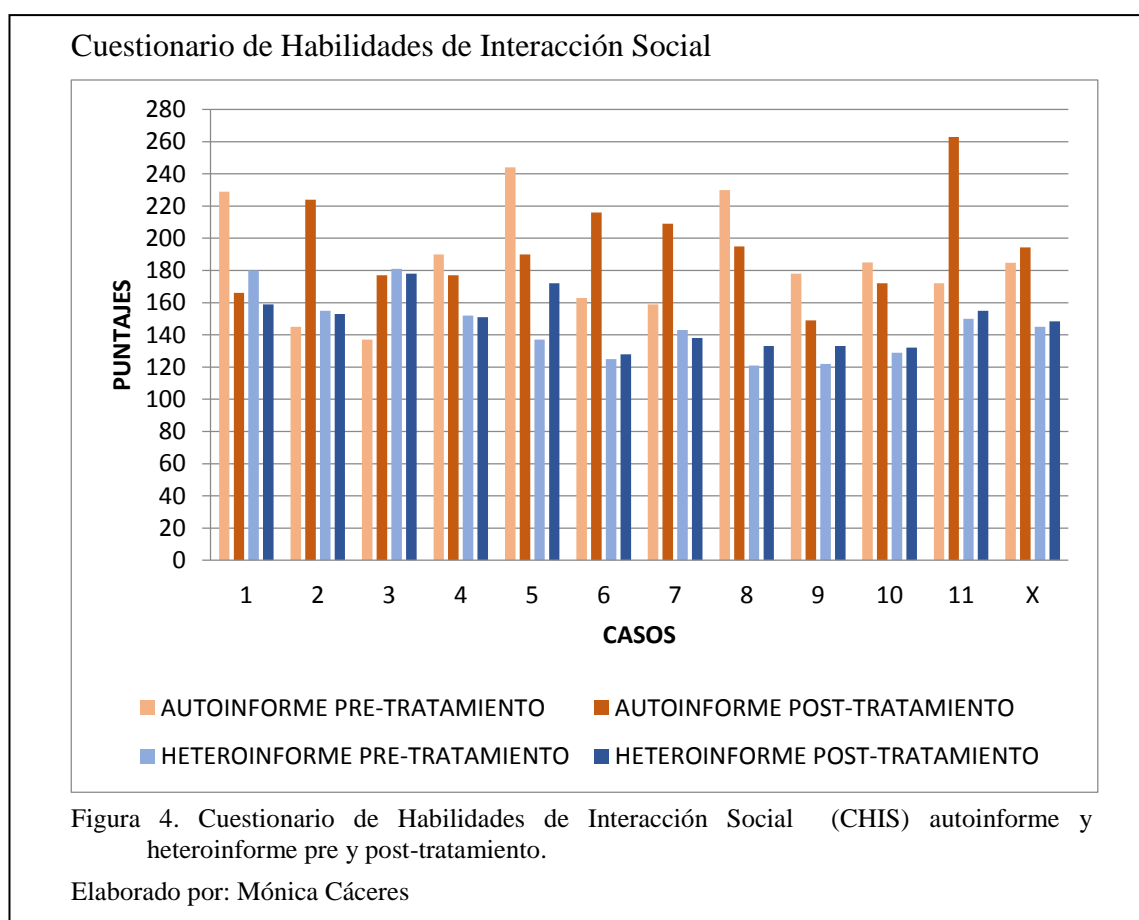
La figura 3 muestra de modo analógico los valores presentados de manera digital en la tabla 22.

Respecto a las habilidades sociales básicas el autoinforme de los niños muestra una mejoría por cambios en las puntuaciones medias pre (33.1) versus post (36.8). Los maestros también coinciden con la percepción de este cambio pero la diferencia entre las puntuaciones medias pre versus post son más modestas según se reportan en los heteroinformes (25.0 versus 25.5) respectivamente. Ninguna de estas dos diferencias de medias alcanzan significación estadística con 10 grados de libertad un valor t teórico de 2.23 y una probabilidad de error de  $p < 0.05$ .

Tabla 23. Puntuaciones totales del Cuestionario de habilidades de Interacción Social (CHIS) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento.

Casos	Puntaje Total Escala			
	Autoinforme		Heteroinforme	
	PRE	PRE	POST	POST
1	229	166	180	159
2	145	224	155	153
3	137	177	181	178
4	190	177	152	151
5	244	190	137	172
6	163	216	125	128
7	159	209	143	138
8	230	195	121	133
9	178	149	122	133
10	185	172	129	132
11	172	263	150	155
X	184,7	194,4	145,0	148,4

Nota: Puntajes totales (CHIS). Elaborado por: Mónica Cáceres



La figura 4 muestra de modo analógico los valores presentados de manera digital en la tabla 23.

En cuanto a las habilidades de interacción social en general, hay un crecimiento o mejoría según los autoinformes de los niños con una media pre de 184.7 puntos versus una media post de 194.4 puntos. Los maestros en sus heteroinformes también reportan mejoría desde el pre al post tratamiento con valores de medias de 145.0 a 148.4 respectivamente. Estos dos pares de medias aritméticas tratados con la prueba estadística de la t de Student no muestran significación con 10 grados de libertad un valor t crítico de 2.23 y una probabilidad de error de  $p < 0.05$ .

### 8.3. Resultados post-intervención de The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)

Tabla 24. Puntuaciones escala asertividad inapropiada de The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) autoinforme y heteroinforme pre y post tratamiento.

Casos	Asertividad Inapropiada			
	Autoinforme		Heteroinforme	
	PRE	POST	PRE	POST
1	20	61	148	113
2	63	45	158	178
3	20	57	143	150
4	20	60	139	149
5	67	61	125	166
6	44	49	131	140
7	28	35	115	154
8	35	18	149	151
9	48	52	145	143
10	52	65	144	149
11	31	26	115	134
X	40,4	48,1	120,2	147,9

Notas: Puntajes asertividad inapropiada. Elaborado por: Mónica Cáceres

Escala asertividad inapropiada del (MESSY) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento

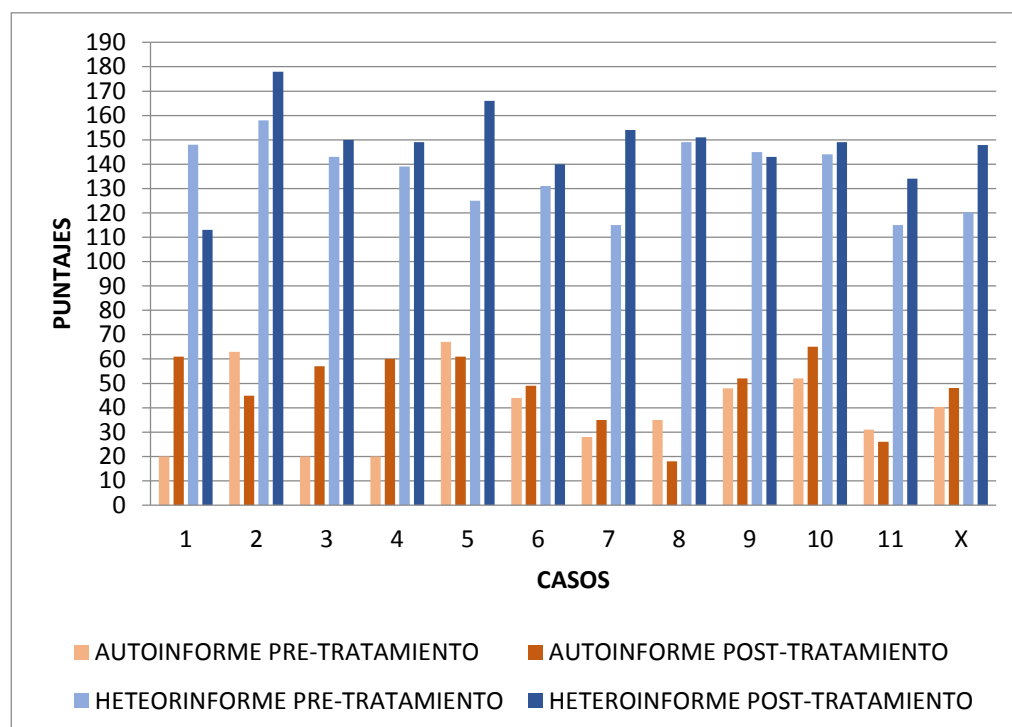


Figura 5. Escala asertividad inapropiada del (MESSY) autoinforme y heteroinforme pre y post-tratamiento

Elaborado por: Mónica Cáceres

La figura 5 muestra de modo analógico los valores presentados de manera digital en la tabla 24.

En cuanto a la asertividad inapropiada evaluada con el test de MESSY en dos formatos de autoinforme y de heteroinforme, que en esta tesis consideramos un indicador inverso de conducta prosocial, encontramos que las medias aritméticas pre versus post subieron de 40.4 a 48.1 en los autoinformes y de 120.2 a 147 en los heteroinformes. Al aplicar la prueba estadística de la t de Student para medidas repetidas para hallar la significación de esta diferencia de medias se encuentra que no alcanzan significación estadística en ninguno de los dos casos. Pues con 10 grados de libertad y un valor crítico de t a vencer de 2.23 solo se obtuvo valores empíricos de  $t=1.41$  y  $1.68$  para las medias pre versus post auto y heteroinforme respectivamente.

## CONCLUSIONES

- La intervención a través de la terapia cognitivo-conductual permitió la utilización de técnicas que fueron atractivas y motivadoras para los niños facilitando así el trabajo realizado.
- En las variables de habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades sociales básicas, hubo cambios clínicamente favorables que no alcanzaron la significación estadística; o la magnitud del cambio fue más pequeña que la necesaria para superar los valores matemáticos mínimos que se requieren con ese tamaño de muestra.
- Se encuentra que factores extra terapéuticos como el habitual uso del castigo físico en el hogar, la inasistencia de los padres de familia a las reuniones (que fueron la primera para presentar el proyecto y que den el consentimiento de participación de los niños, la segunda el taller para padres, y la tercera la presentación de resultados) para apoyar el esfuerzo de sus hijos de realizar estos cambios conductuales, y/o la promoción de la violencia a nivel barrial o comunitario como recurso de afrontamiento pudieron haber influido de modo importante en los resultados obtenidos. Además la probable presencia de rasgos de personalidad disocial en formación en varios de los participantes pudiera haber modelado conductas inapropiadas en los demás niños de la muestra.
- La percepción de los maestros sobre los cambios en los niños intervenidos es siempre menos pronunciada que el reporte de cambios percibidos por los propios niños; conclusivamente para este trabajo se puede hipotetizar que dadas las magnitudes de los cambios (pequeños) no se alcanzan a modificar los conceptos ya preformados que se pudiera tener sobre estos niños.



## RECOMENDACIONES

- La autora recomienda que el centro educativo instale un departamento o servicio psicológico interno para que se trabaje aún sobre estos y otros casos para potenciar los pequeños cambios logrados y especialmente para desarrollar programas dirigidos a los padres de familia sobre la problemática de modificación de la conducta violenta y agresiva.
- Sería recomendable que los niños intervenidos sigan recibiendo asistencia psicológica clínica individual y/o grupal y que ésta se respalde también con intervenciones de tipo familiar.
- Se recomienda a la institución educativa implementar programas de potenciación de capacidades de gestión de emociones en los maestros, programas que sean alternados o secuenciados con otros específicos para el manejo de las consecuencias emocionales del trato con niños con conductas de agresividad, por ejemplo: manejo de burn out profesional.
- Para un próximo estudio sobre esta problemática la autora recomienda a los lectores interesados en seguir esta línea de investigación evaluar la personalidad en formación como un criterio adicional para la conformación de la muestra clínica.
- A las instancias municipales de la ciudad la autora recomienda activar y potenciar programas de desarrollo comunitario aprovechando las instalaciones existentes para implicar a los habitantes del sector, especialmente niños, púberes y jóvenes, en actividades alternativas a la agresión de tipo cultural, deportivo, artístico.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2010). *Enseñando a expresar la ira*. Madrid: Pirámide.
- Andreu, J. (2009). *Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas*. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art5.pdf>
- Arenas, M. & Parra, E. (2006). *Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños de edad escolar con características de privación social*. (Tesis de maestría, Universidad Javeriana de Bogotá). Recuperada el 10 de septiembre de 2014, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis21.pdf>
- Argibay, C. (2006). *Técnicas psicométricas cuestiones de validez y confiabilidad*. Recuperado el 8 de octubre de 2014, de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/765/T%C3%A9cnicas\\_psicom%C3%A9tricas.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/765/T%C3%A9cnicas_psicom%C3%A9tricas.pdf?sequence=1)
- Bandura, A. & Walters, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del Odio*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A
- Biehler, R. (1980). *Introducción al desarrollo del niño*. México: Diana.
- Buela, G., Caballo, V. & Sierra, C. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. España: Siglo XXI, S.A.
- Caballo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI
- Caballo, V. (2000). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: Siglo XXI, S.A.

- Caballo, V. & Simón, M. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V., Lega, L. & Ellis, A. (2002). *Teoría y práctica de la Terapia Racional Emotivo Conductual*. Madrid: Siglo Veintiuno, S.A.
- Carrasco, M. (2006). *Evaluación de la conducta agresiva*. Recuperado el 25 de agosto de 2014, de [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4985/evaluaciona\\_gresion6781evj.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4985/evaluaciona_gresion6781evj.pdf)
- Cerezo, F. (2007). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chertok, A. (2009). *Desarrollo y tratamiento de los comportamientos agresivos: Enfoque cognitivo-conductual*. Recuperado el 29 de agosto de 2014, de <http://www.spu.org.uy/DesarrolloyTratamientodeComportamientosAgresivos.pdf>
- Clarizio, H. & McCoy, G. (1981). *Trastornos de la conducta en el niño*. México: El Manuel Moderno.
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Recuperado el 8 de octubre de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Cuervo, A. (3 de septiembre de 2009). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de [http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_10/vol.6no.1/articulo\\_8.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf)
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Domjan, M. (2009). *Principios de aprendizaje y conducta*. Madrid: Cengage.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata.

- Estrada, C., Oyarzún, M. & Yzerbyt. (2007). *Teorías Implícitas y Esencialismo psicológico: Herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos*. Recuperado el 26 de septiembre de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100009&script=sci_arttext)
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Friedberg, R. & McClure, J. (2010). *Práctica clínica de Terapia cognitiva con niños y adolescentes*. Madrid: Paidós.
- Gabriel, J. (1971). *Desarrollo de la personalidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (1994). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de [http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi\\_libro/16c.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/16c.pdf)
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. España: Pirámide.
- Gil, J. et al. (2002). *Psicobiología de las conductas agresivas*. Recuperado el 22 de agosto de 2014, de [http://www.um.es/analesps/v18/v18\\_2/07-18\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/07-18_2.pdf)
- Grimaldi, V., Lima, E., Serranía, M., Tapia, A. & Vargas, J. (2003). *Desarrollo infantil*. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de [http://www.upnech.edu.mx/antologias/antologias/lie/3s/desarrollo\\_infantil.pdf](http://www.upnech.edu.mx/antologias/antologias/lie/3s/desarrollo_infantil.pdf)
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco a seis años*. (Tesis doctoral, Universidad de Burgos). Recuperado el 13 de abril de 2014, de [http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo\\_Blanco.pdf](http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf)

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jay, S. & Garske, J. (1988). *Psicoterapias contemporáneas: Modelos y métodos*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Kassinove, H., & Chip, R. (2005). *El Manejo de la Agresividad Manual de Tratamiento Completo para profesionales*. España: Desclée De Brouwer, S.A.
- Kazdin, A. (1983). *Historia de la modificación de conducta*. Segunda edición. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Labrador, F., Cruzado, J. & Muñoz, M. (1997). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Leahey, T. (2009). *Historia de la psicología*. Sexta edición. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (1998). *Conducta prosocial en preescolares*. Recuperado el 13 de abril de 2014, de <http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Conducta%20prosocial%20preescolares.PDF>
- Maier, H. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marín, J. (24 de septiembre de 2010). *Revisión teórica respecto a las conductas prosociales: Análisis para una reflexión*. Recuperado el 7 de septiembre de 2014, de <file:///C:/Users/M%C3%B3nica/Downloads/239-332-1-PB.pdf>
- Matson, J. (1994). *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Manual*. Worthington: Louisiana State University.

- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: McGrawHill.
- Méndez, F., Espada, J. & Orgilés, M. (2006). *Terapia psicológica con niños y adolescentes: Estudio de casos clínicos*. Madrid: Pirámide.
- Mussen, P. (1965). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Hispano Americana.
- Myers, C. (2005). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Olivares, J., Méndez, F. & Macià, D. (1997). *Tratamientos conductuales en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México D.F.: McGrawHill.
- Pérsico, L. (2007). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Libsa.
- Redondo, S., Martínez, A. & Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Recuperado el 13 de septiembre de 2014, de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/factoresDeExito.pdf>
- Rodríguez, E. (5 de diciembre de 2011). *Enfoque cognitivo conductual*. Recuperado el 15 de julio de 2014, de <https://www.scribd.com/doc/77045878/Enfoque-Cognitivo-Conductual>
- Rubial, S. (2010). *Análisis del proceso degenerativo de la Enfermedad de Alzheimer desde el Modelo Retrogenético. Adquisición y deterioro de la praxis constructiva*. (Tesis Doctoral, Universidad Ramon Llull). Recuperada el 15 de septiembre de 2014, de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9279/TESIS\\_DOCTORAL\\_S\\_Rubial-Alvarez.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9279/TESIS_DOCTORAL_S_Rubial-Alvarez.pdf?sequence=1)

- Ruiz, M., Díaz, M. & Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención Cognitivo Conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Sánchez, A. (1996). *Historia de la psicología: Sistemas movimientos y escuelas*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Tamarit, M. (2013). *Actitudes hacia la intervención en casos de violencia de pareja en la policía local de la comunidad valenciana*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperada el 7 de septiembre de 2014, de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/33402/Tesis%20Doctoral%20Amparo%20Tamarit.pdf?sequence=1>
- Upper, D. & Cautela, J. (1983). *Condicionamiento encubierto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formulación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad*. Barcelona: Paidós.

## ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento de participación

<p><b>CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS PROSOCIALES</b></p> <p><b>“JUGANDO Y APRENDIENDO A RELACIONARNOS”</b></p> <p>Yo.....representante de..... alumno de la escuela “Atanasio Viteri” de ..... grado, paralelo ....., luego de haber sido informado sobre los beneficios y condiciones del proyecto, autorizo la participación libre y voluntaria de mi representado.</p> <p>Nombre del representante:.....</p> <p>Cédula de identidad:.....</p> <p>Firma:.....</p>
---

### Anexo 2. Listado de conductas positivas y negativas del programa de economía de fichas

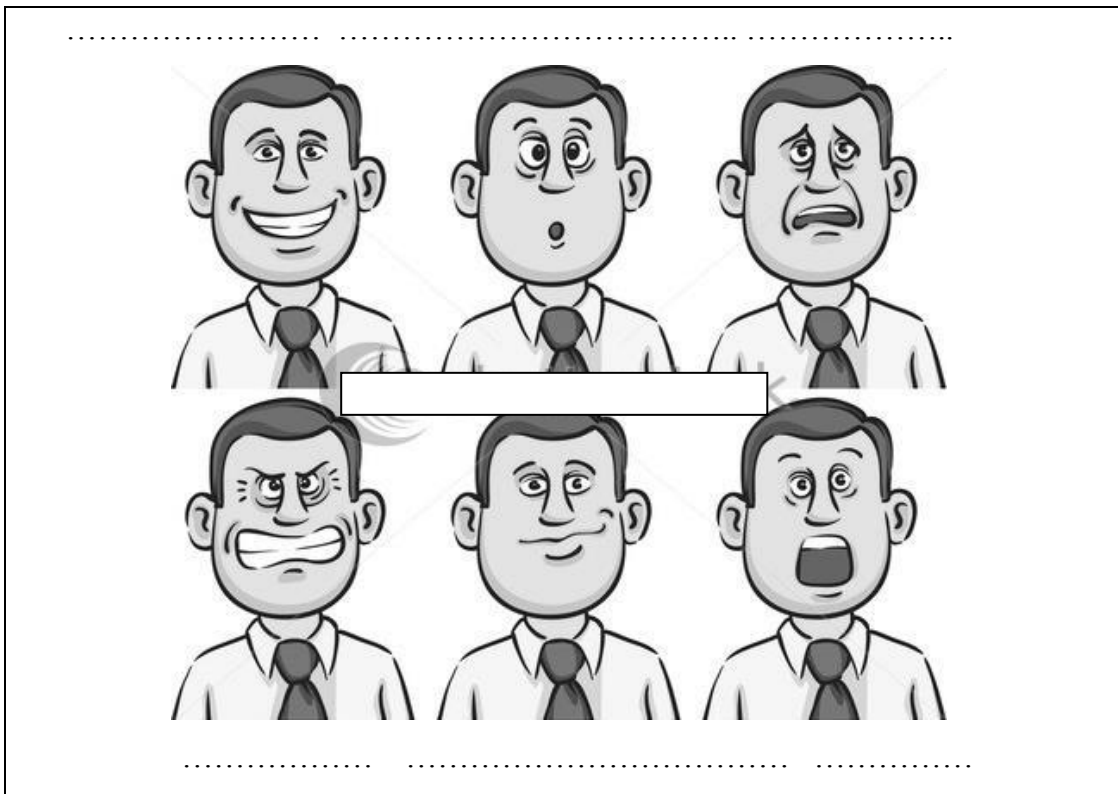
Puntuación	Conductas negativas	Puntuación	Conductas positivas
-1 punto	Hablar sin pedir permiso en la actividad que se está realizando.	2 puntos	Saludar con todos los que participan del programa
-1 punto	Distraer a los demás	2 puntos	Pedir permiso para hablar
-2 puntos	Levantarse del asiento sin permiso	2 puntos	Pedir permiso para tomar un objeto que nos les pertenece.
-2 puntos	Tomar un objeto que no les pertenece sin permiso	1 punto	Usar palabras como gracias, por favor, de nada cuando sea necesario.
-4 puntos	Empujar a los compañeros	1 punto	Mantenerse en su asiento durante 30 minutos
-4 puntos	Romper un objeto o dañarlo	3 puntos	Cumplir las tareas
-5 puntos	Insultar, gritar o amenazar a un compañero o coordinadora	1 punto	Poner atención a las instrucciones y actividades dadas por las coordinadoras.
-7 puntos	Golpear a un compañero o coordinadora	1 punto	Participar en la actividad propuesta
	Otras		Otras



### Anexo 3. Autorregistro de relajación

AUTORREGISTRO RELAJACIÓN			
DÍA Y HORA	TENSIÓN O ANSIEDAD ANTES /10	TENSIÓN O ANSIEDAD DESPUES /10	OBSERVACIONES

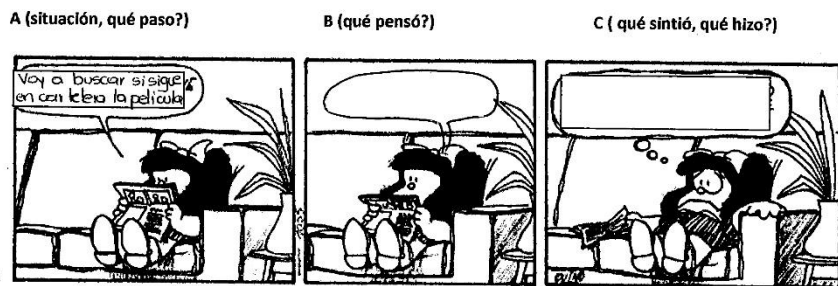
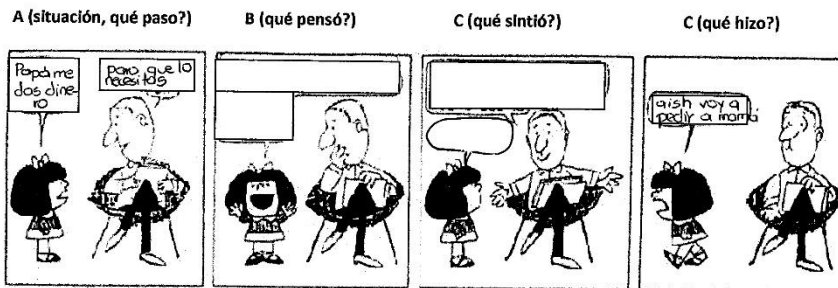
### Anexo 4. Expresiones faciales



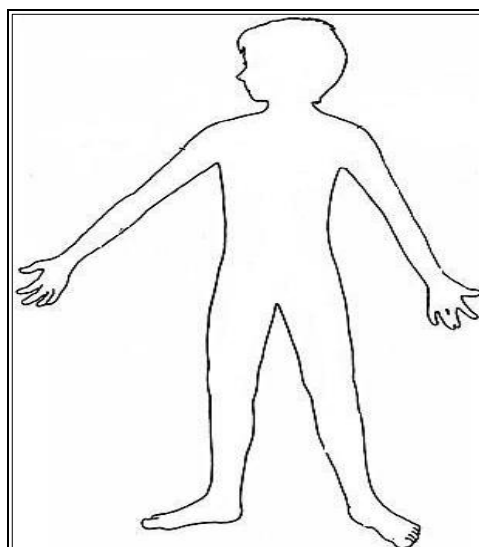
## Anexo 5. Historietas identificación de emociones y pensamientos

IMAGINA LOS PENSAMIENTOS Y EMOCIONES QUE TIENEN LOS PERSONAJES

NOMBRE:.....



## Anexo 6. Silueta identificación de reacciones corporales frente a emociones



### **Anexo 7. Autorregistro de la escucha**

AUTORREGISTRO LA ESCUCHA			
DÍA Y HORA	CON QUIÉN LA PUSE EN PRÁCTICA	QUÉ SENTI	OBSERVACIONES

### **Anexo 8. Pasos para autoinstrucciones**

PASOS PARA LAS REALIZAR AUTOINSTRUCCIONES	
1. Defino el problema que tengo	
2. ¿Cómo lo voy a solucionar?	
3. Pongo en práctica	
4. Me felicito por lo que voy haciendo	
5. Rectifico los errores	
6. Termino y me felicito por lo que hice	

**Anexo 9. Diploma de participación**

