



Disponible en [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

## Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records

Acta de Investigación Psicológica 7 (2017) 2691–2703

[www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/](http://www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica/)



Original

# Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores<sup>☆</sup>

*Prosocial and aggressive behavior in children: Treatment behavior for parents and teachers*

Verónica Cuenca Sánchez y Brenda Mendoza González\*

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México, México

Recibido el 8 de febrero de 2017; aceptado el 31 de marzo de 2017

Disponible en Internet el 14 de octubre de 2017

### Resumen

El análisis conductual aplicado a través del entrenamiento a padres y profesores ha demostrado su efectividad para incrementar el comportamiento prosocial en niños que exhiben conductas agresivas; sin embargo, es escaso el trabajo de investigación que implique el efecto aditivo del tratamiento de ambos agentes. El objetivo del estudio fue conocer la efectividad de un programa de entrenamiento a padres y a profesores en 2 condiciones experimentales, para disminuir el comportamiento agresivo e incrementar el prosocial en alumnado de Educación Básica, en un estudio cuasiexperimental con diseño de inversión A-B-A. Participaron 3 docentes, 14 padres de familia y 94 alumnos, identificando a 14 que exhibieron comportamiento agresivo y mostraron déficit en comportamiento prosocial. Los programas de intervención empleados en el estudio se organizaron en 2 condiciones experimentales: la primera incluyó solo el entrenamiento a padres y la segunda incluyó el entrenamiento a padres más el entrenamiento a profesores en técnicas de modificación conductual. Los resultados demostraron que la intervención con 2 agentes de cambio obtuvo un mayor incremento en el comportamiento prosocial y una mayor disminución de comportamiento agresivo en el contexto familiar comparado con el grupo que recibió solo el entrenamiento a padres. También el tratamiento combinado demostró cambios significativos en el comportamiento de los niños en el contexto escolar.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

*Palabras clave:* Comportamiento prosocial; Comportamiento agresivo; Educación Primaria; Análisis conductual aplicado; Programa de intervención

### Abstract

Applied behavior analysis has demonstrated its effectiveness to increase prosocial behavior in children with aggressive behavior through parent and teacher training, however, research work is limited regard the additive effect of the treatment with both agents. The target of the study was to evaluate the effectiveness of an intervention program addressed to teachers and another addressed to parents in a quasi-experimental study with A-B-A design. Three teachers, 14 parents and 94 students participated, identifying 14 who presented aggressive behavior and showed deficits in pro-social behavior. The intervention programs used in the study

<sup>☆</sup> Esta investigación se deriva del Proyecto 4131/2016SF «Clima escolar y comportamiento agresivo: descripción de aulas de educación básica».

\* Autor para correspondencia. Filiberto Gómez, s/n, Carretera Toluca-Naucalpan Km. 1.5, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010. Tel.: (722) 2720076. Ext. 182.

Correo electrónico: [brenmx@yahoo.com.mx](mailto:brenmx@yahoo.com.mx) (B. Mendoza González).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

were organized in 2 experimental conditions, the first included only parent training and the second included parent training plus teacher training in behavior modification techniques. Results showed that the intervention with 2 agents was the most effective to increase prosocial behavior and decrease aggressive behavior in the family context compared with the group that received only parent training. Also the combined treatment showed significant changes in the school context.

© 2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

*Keywords:* Prosocial behavior; Aggressive behavior; Elementary Education; Applied behavior analysis; Intervention program

Los niños que exhiben un comportamiento agresivo tienen dificultades para regular sus emociones, son impulsivos, no son altruistas, perciben los acontecimientos a su alrededor como negativos (aunque no lo sean), por lo que tienen reacciones emocionales exageradas que los llevan a tener conflictos en sus relaciones sociales (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

El comportamiento agresivo en niños a una edad temprana es un predictor de problemas de conducta en la escuela, así como de inadaptación en los contextos en los que se desarrolla (Smith et al., 2014). Existe una amplia evidencia empírica que señala que el comportamiento agresivo se asocia a comportamiento antisocial, comportamiento que es estable a través del tiempo y los contextos, por lo que un niño que en su familia exhibe comportamiento agresivo dirigiéndolo hacia sus hermanos y padres, se predice que lo exhibirá en la escuela al relacionarse con sus pares y profesores (Ayala et al., 2001; Mendoza y Pedroza, 2015).

Patterson (1982) desarrolló la teoría de la coerción, describiendo su ciclo a través de intercambios sociales entre padres e hijos, especialmente cuando estos últimos rehúsan cumplir alguna actividad solicitada por los padres o cuidadores, exhibiendo berrinches y comportamiento agresivo, lo que se ha comprobado científicamente a través de metodología observacional, identificándose que los padres o cuidadores responden agresivamente al no conocer otra estrategia, cuando los niños incumplen lo solicitado (Smith et al., 2014). A partir de los estudios de Patterson (1982) se ha desarrollado y comprobado la eficacia de los programas dirigidos a entrenar a padres, con el objetivo de disminuir el comportamiento agresivo a través de estrategias conductuales que permiten a estos usar prácticas de crianza positivas, guiándoles para incrementar el tiempo de calidad en la interacción con sus hijos, la comunicación entre ellos, empleando técnicas de reforzamiento, enseñanza incidental, control de estímulos, establecimiento de reglas y hábitos, demostrándose que las técnicas son efectivas al reducir el comportamiento agresivo de los hijos (Fajardo y Hernández, 2008; Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014;

Morales, Félix, Rosas, López y Nieto, 2015); otros tratamientos incluyen técnicas cognitivo-conductuales dirigidas a regular emociones, comprobándose la reducción del comportamiento externalizante de los niños, así como los niveles de estrés en los padres (Gaviña, David, Bujoreanu, Tiba e Ionițiu, 2012).

La Organización Mundial de la Salud (2017) describe la eficacia que tiene el programa con base en técnicas de modificación de la conducta dirigido a padres cuyos hijos tienen trastornos emocionales y de conducta, señalando como principales resultados la disminución de conductas internalizantes (depresión, ansiedad), externalizantes (agresividad, conducta disruptiva, hiperactividad), así como una mejora en el aprovechamiento escolar y el funcionamiento familiar; también se hace referencia a la efectividad de las técnicas conductuales al disminuir conductas de riesgo, elevando la capacidad para tomar decisiones, así como la resistencia a la presión de los iguales y el incremento y desarrollo de la autoestima.

La literatura disponible concluye a través de un metaanálisis que los programas de entrenamiento a padres (con hijos en edades tempranas) previenen el comportamiento antisocial y delictivo, lo que se constató a partir del análisis de 78 estudios publicados del 2008 al 2015, afirmándose que estos programas de entrenamiento son estrategias que deben implementarse porque contribuyen a la construcción de sociedades protegidas y sanas (Piquero et al., 2016).

Además de los programas dirigidos a las familias, se han desarrollado otros para el profesorado, lo anterior debido a que el contexto escolar es otro lugar de socialización, por lo que se ha investigado la eficacia de dichos programas para disminuir el comportamiento agresivo en los niños, reportándose que los programas de intervención conductuales han demostrado su eficacia al incrementar la conducta prosocial en los niños, disminuyendo el comportamiento agresivo y antisocial, mejorando las relaciones con los pares, por lo que se ha demostrado la eficacia de técnicas de control de estímulos, moldeamiento, entrenamiento en respuesta alternativa, costo de respuesta, programa

de contingencias, reforzamiento de conducta funcionalmente equivalente, monitorización del profesorado, comunicación asertiva, habilidades para la solución de problemas, técnicas de autocontrol, técnica de análisis de tareas, aprendizaje cooperativo, así como contingencia de grupo, desarrollados en el aula por el profesor (Joslyn, Vollmer y Hernández, 2014; Mendoza y Pedroza, 2015).

Al incrementar las conductas prosociales en el aula, se disminuirá el riesgo de rechazo y exclusión en la interacción de pares; además, se ampliarán las oportunidades para que los alumnos puedan participar en actividades sociales estructuradas, poniendo en práctica nuevos comportamientos en el área de las habilidades sociales (Skinner, Neddrenriep, Robinson, Ervin y Jones, 2002), al incrementarse los comportamientos prosociales en los niños, también se incrementa la autoestima en ellos y adicionalmente disminuyen los comportamientos disruptivos, los problemas emocionales, la hiperactividad y la agresión (Wright et al., 2010).

A través de estudios longitudinales, se ha comprobado que el comportamiento prosocial como ayudar, empatía, compartir y comportamientos que benefician a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006) son estables a través del tiempo y los contextos (Eisenberg et al., 1999). Por lo anterior, el presente estudio tiene por objetivo conocer la efectividad de un programa de entrenamiento a padres y a profesores en 2 condiciones experimentales, para disminuir el comportamiento agresivo e incrementar el prosocial en alumnado de Educación Básica.

## Método

### Participantes

Tres docentes, 14 padres de familia y 94 alumnos (de educación primaria pública), de los que se eligieron a 14 alumnos focales. De los 3 profesores, 2 fueron mujeres y uno un hombre, con un rango de edad de 23-53 años ( $\bar{x} = 36$  ;  $\sigma = 15.28$ ). De los 14 niños focales, 11 fueron niños y 3 niñas, con un rango de edad de 6-10 ( $\bar{x} = 8$  ;  $\sigma = 1.02$ ). De los 14 padres de familia, 13 fueron mujeres y uno fue un hombre, con un rango de edad de 25-45 ( $\bar{x} = 31$  ;  $\sigma = 6.07$ ). Los padres, profesores y alumnos participaron de forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado.

### Criterios de inclusión

El alumnado identificado como focal se eligió por 2 criterios: a) nominación de 3 adultos de forma independiente –por el profesor titular del grupo, psicólogo y director– por exhibir comportamiento agresivo,

disruptivo y desobediencia hacia sus pares y directivos en el contexto escolar (Cairns y Cairns, 1994), y b) por nominación de pares; por lo menos un alumno lo nominaría por dirigir frecuentemente algún tipo de agresión (burlas, apodos, golpes, rumores maliciosos, romper, robar sus pertenencias, tocar genitales, amenazas) (Mendoza, 2014a). El alumnado tuvo características similares en cuanto a la edad, el grupo y el grado escolar.

Los padres participantes fueron los padres de los niños identificados como «focales». Los docentes participantes fueron elegidos por ser los docentes de los grupos escolares en los cuales se encontraban los alumnos identificados.

### Criterios de exclusión

Con respecto a la participación de los padres de familia en el estudio, a continuación se describen los criterios usados para excluirlos del programa.

En la escuela existe un total de 14 grupos escolares (de primer a sexto grado) para la condición 1, «Programa de entrenamiento a padres»; se identificó a un total de 45 alumnos agresivos (pertenecientes a 11 de los 14 grupos de la escuela), de los cuales 33 padres de familia no firmaron el consentimiento para participar y 5 padres no realizaron el registro *antecedente, conducta y consecuente* (ACC) correctamente, por lo que se excluyeron del estudio. En esta condición, se asignó finalmente a 7 padres de familia que firmaron el consentimiento, realizaron correctamente el registro ACC y finalizaron cada una de las sesiones de entrenamiento.

En la condición 2, «Programa de entrenamiento a padres y profesores», se identificaron 28 alumnos, de los cuales 14 padres de familia no firmaron el consentimiento para participar y 7 padres no realizaron el registro ACC correctamente, así que para esta condición también se asignó un grupo de 7 padres de familia.

### Instrumentos

#### Contexto familiar

ACC (Mendoza, 2015). Los padres registraron diariamente la frecuencia de ocurrencia de conducta agresiva y prosocial. En el registro se anota cada conducta agresiva o prosocial, anotando los eventos antecedentes y consecuentes a dicha conducta, registrando fecha, lugar y persona a quien dirigió la conducta. Se registraron las siguientes conductas: agresión (insultar, retar, aventar objetos), hábitos (cambiarse el uniforme, bañarse), no sigue instrucciones (no ejecuta instrucciones de padres), berrinche (llorar), ayudar (poner y quitar la mesa), comunicación asertiva (expresarse sin llorar ni agredir),

Tabla 1  
Porcentaje de acuerdo entre observadores, en cada alumno participante

Alumno	Total de sesiones observadas	Porcentaje de acuerdo entre observadores
1	6	91.17
2	6	92.30
3	6	89.98
4	6	90.08
5	6	88.99
6	6	89.38
7	6	95.30

compartir (dar objetos) y obediencia (ejecución inmediata de instrucciones).

### Contexto escolar

*Sistema de observación directa:* con el objetivo de registrar el comportamiento disruptivo, agresivo y prosocial del alumnado, se utilizó un formato de registro de intervalo parcial de tiempo de 5 s a lo largo de 15 min.

Cada observación fue realizada por un par de observadores previamente capacitados, que aprendieron cada categoría (prosociales y agresivas); se evaluó su aprendizaje de forma escrita y también se midió a través del registro de las categorías mediante vídeos (grabaciones de clases en Educación Básica). Posteriormente los observadores registraron diferentes sesiones (5 min), se midió el nivel de concordancia entre los observadores, siendo necesario tener por lo menos un 85% de concordancia antes de hacer los registros para la investigación. El grado de acuerdo entre los observadores fue elevado, logrando un coeficiente de concordancia del 92%, teniendo como mínimo acuerdo el 88.99% y como máximo del 95.30% (tabla 1).

En el formato de registro de intervalo se registraron 18 conductas (agresión y prosociales). Las categorías del comportamiento agresivo comprenden: agresión (física y verbal), conducta antisocial (tomar objetos sin permiso), agresión sexual (tocar los genitales), excluir (impiden participar), no sigue instrucciones (no ejecuta la instrucción), disrupción verbal (conversar), disrupción motriz (caminar en el aula); las prosociales: comunicación asertiva (respetar turnos), escuchar (contacto visual con quien dialoga); seguimiento de instrucciones (ejecutar la instrucción), autocontrol (participar sin gritar), compartir (prestar objetos), actividad académica (escribir), ayuda física (asistencia física) y ayuda verbal (explicar) (Anexo 1). El sistema de categorías conductuales se conforma por las categorías contenidas en el manual de aplicación del programa; dichas categorías se desarrollaron a partir de observaciones conductuales en escenarios naturales, a partir de los registros anecdóti-

cos en el aula; se desarrollaron categorías con base en la literatura de comportamiento prosocial y agresivo, las categorías fueron evaluadas mediante un juicio de expertos (Mendoza, 2014b). El listado definitivo comprende 18 categorías en el contexto escolar (8 para el comportamiento prosocial y 9 para el comportamiento agresivo), y «otra conducta», la cual indica una conducta no establecida en las definiciones de cada categoría. Se anexan los nombres de las categorías, la definición operacional y un código de registro para cada una (Anexo 1).

### Diseño

Se utilizó un diseño de inversión A-B-A. En la fase A se introduce la línea base; en la fase B, el tratamiento, posteriormente se retira el tratamiento para volver a la fase A. Este diseño permite identificar si el tratamiento es responsable de los cambios observados en la conducta problema (Kazdin, 2000). Para más detalle ver la tabla 2.

### Procedimiento

Se realizaron reuniones con directivos y profesorado de la escuela participante para informar sobre los objetivos de la investigación y obtener el consentimiento para llevar a cabo la investigación.

Se identificó al alumnado que presentó comportamiento agresivo hacia pares y directivos, conducta disruptiva y desobediencia, para seleccionarlo se preguntó al profesor del grupo, al psicólogo y al director que nombraran a alumnos que exhibían comportamiento agresivo, disruptivo, antisocial y desobediencia, se eligieron a los que tuvieron 3 nominaciones, se ubicaron los grupos escolares a los que pertenecían (segundo y tercer grado de primaria). En los grupos identificados se desarrolló el procedimiento de nominación por pares (Asamblea Escolar) para identificar a los niños agresivos (Mendoza, 2014a). Los alumnos focales fueron los alumnos que fueron nominados por docentes y por sus pares.

Se aplicaron 2 condiciones experimentales: la condición experimental 1 fue un entrenamiento a padres, la condición experimental 2 fue un entrenamiento a profesores y padres (tabla 2).

### Condición experimental 1: entrenamiento a padres

Una vez que se identificó a los alumnos focales, se realizaron reuniones con sus padres para invitarlos a participar en un programa de intervención en crianza

positiva. Se integraron 2 grupos equivalentes (género, edad, grupo y grado escolar) de 7 padres cada grupo. El estudio tuvo 3 fases (línea base [A], tratamiento [B] y retirada del tratamiento [A]).

*Fase A (línea base):* se capacitó a los padres en el uso del registro ACC para la recolección de datos (conducta agresiva, disruptiva, desobediencia, antisocial y prosocial de los niños); el registro de conducta se desarrolló durante una semana.

*Fase B (tratamiento):* se usó el manual del programa *Protege a tus hijos*, con base en el análisis experimental de la conducta (Mendoza, 2015). El programa tuvo una duración de 10 sesiones (una semanal, 90 min), con la siguiente estructura: inicio de la sesión: objetivo y revisión de tareas (solicitadas en casa sesión). Contenido de aprendizaje: se utilizó la psicoeducación (presentación de contenido de forma práctica y sencilla) y retroalimentación (proporcionar información sobre su aprendizaje).

Desarrollo de la actividad: se modeló para enseñar las técnicas conductuales. Las técnicas enseñadas fueron: identificación de maltrato dirigido a sus hijos; economía de fichas; establecimiento de hábitos y límites; extinción (conductas negativas); respuestas alternativas; consecuencias; seguimiento de instrucciones; interacción positiva. Cierre: se solicitó poner en práctica lo aprendido (tareas).

Con la finalidad de asegurar el aprendizaje adquirido por los padres (técnicas que debían emplear con sus hijos, así como los registros que debían realizar en casa) se desarrolló: exposición de los contenidos; el padre de familia desarrolló ejercicios empleando las hojas de actividades contenidas en el manual de aplicación, se hicieron ensayos conductuales (ejecutar la conducta enseñada, el padre representaba su propio papel, y el hijo lo representaba otro padre de familia, posteriormente cambiaban de rol), se revisaban las actividades de los padres, elogiando

Tabla 2  
Descripción de las fases en el diseño, señalando instrumentos y participantes

Grupo experimental	Condición experimental 1	Condición experimental 2
Número de sujetos	6 madres Un padre 5 niños 2 niñas	7 madres 6 niños Una niña 2 profesoras Un profesor
<i>Fase A, línea base</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Sistema de observación directa Padres Observadores
Sujetos que reciben el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres
Número de sesiones	Registro ACC (4 sesiones)	Registro ACC (4 sesiones) Registro de observación (3 sesiones)
<i>Fase B, tratamiento</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Padres Observadores
Sujeto que recibe el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres 2 profesoras Un profesor
Número de sesiones	Programa a padres (10 sesiones)	Programa a padres (10 sesiones) Programa a profesorado (9 sesiones)
<i>Fase A, reversión</i>		
Medición	Registro ACC	Registro ACC
Sujeto que registra los datos	Padres	Sistema de observación directa Padres Observadores
Sujetos que reciben el tratamiento	6 madres Un padre	7 madres
Número de sesiones	Registro ACC (4 sesiones)	Registro ACC (4 sesiones) Registro de observación (3 sesiones)



y retroalimentando las ejecuciones de los padres con la finalidad de que, llevaran a cabo las estrategias, así como los registros para recolectar los datos.

*Fase A (retirada del tratamiento):* al retirarse el tratamiento, durante una semana los padres recolectaron información (registro ACC) del comportamiento de sus hijos (conducta agresiva, disruptiva, desobediencia, antisocial y conducta prosocial de los niños).

### **Condición experimental 2: entrenamiento a padres y a profesorado**

Se compone de 2 intervenciones: una dirigida a los padres y otra dirigida al profesorado. Las técnicas empleadas fueron de modificación conductual, para que padres y profesores las aplicarán a los 7 niños focales asignados a esta condición. El entrenamiento a padres tuvo las mismas condiciones ya descritas con anterioridad, por lo que a continuación se describe el entrenamiento a profesores, que tuvo 3 fases: A-B-A.

*Fase A (línea base):* para obtener los datos, se empleó la metodología observacional durante 3 días en el aula escolar (3 sesiones de observación, 15 min para cada niño focal).

*Fase B (condición entrenamiento dirigido a profesorado):* se usó el manual *Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar* (PRIMCE, Mendoza, 2014b), cuyos componentes se derivan del análisis experimental de la conducta. El programa tuvo una duración de 10 sesiones (una semanal, 60 min). Todas las sesiones del programa tuvieron la siguiente estructura:

Una sesión por semana (60 min), en una aula proporcionada por el director. En cada componente, se brindó información precisa al profesor del grupo sobre las técnicas que se emplearían en el aula escolar durante la semana; para garantizar el aprendizaje de las técnicas, se usó el modelamiento y la retroalimentación de estas. Durante la clase, el investigador modeló las técnicas conductuales (correspondientes a cada componente, y que deberían usarse durante la semana en el aula escolar); de esta forma, el profesor observaba al investigador aplicando las técnicas en el escenario natural, el profesor implementó las técnicas inmediatamente después de la fase de modelamiento (durante toda la jornada escolar, todos los días), y el investigador observaba y registraba el correcto uso de las técnicas; adicionalmente se programó una sesión semanal de retroalimentación (una hora), que permitía al investigador retroalimentar al profesor acerca de las técnicas que empleaba; la implementación de cada componente fue evaluada a través de 3 sesiones semanales de observación (15 min cada una).

Los componentes en los que fueron entrenados los profesores son: técnicas de control de estímulos, monitorización, moldeamiento y autocontrol (establecimiento de hábitos), técnicas de respuesta alternativa, establecimiento y aplicación de costos al alumnado por romper reglas, técnica de sobrecorrección del comportamiento agresivo, técnicas de autocontrol, comunicación asertiva, habilidades para la solución de problemas, técnicas de contingencias grupales (reforzamiento grupal), análisis de tareas, aprendizaje cooperativo.

*Fase A (retirada del tratamiento):* terminada la fase de entrenamiento a los profesores, para cada grupo escolar de los niños focales se empleó la metodología observacional para recolectar información del comportamiento de estos niños en el aula escolar durante su clase durante 3 días (3 sesiones de observación, 15 min para cada niño focal).

### **Análisis de resultados**

Para valorar la efectividad de los programas de las 2 condiciones de intervención (condición experimental 1 –entrenamiento a padres– y condición experimental 2 –programa combinado: padres y maestros–) se siguieron los siguientes lineamientos (Kazdin, 2000):

- Inspección visual de traslapamiento de la ejecución de la conducta (fases A y B).
- Inspección visual del cambio de tendencia en los datos (fases A y B).
- Comparación de medias aritméticas en las fases de línea base (A) y seguimiento (A).

### **Resultados**

A continuación se muestran los resultados del comportamiento prosocial y agresivo en el contexto familiar para las 2 condiciones: condición 1 –entrenamiento a padres y condición 2 –entrenamiento a padres y profesorado–.

#### *Comportamiento prosocial*

En la [figura 1](#) se muestra el promedio de las conductas prosociales que exhibieron los niños en el contexto familiar y se muestran los resultados de ambas condiciones de tratamiento 1 (padres) y condición 2 (padres y profesorado) durante las fases A-B-A.

Para la condición «entrenamiento a padres» se identifica que para las conductas prosociales (seguimiento de instrucciones, comunicación asertiva, ayudar a otros y compartir) no existe traslapamiento entre las fases A

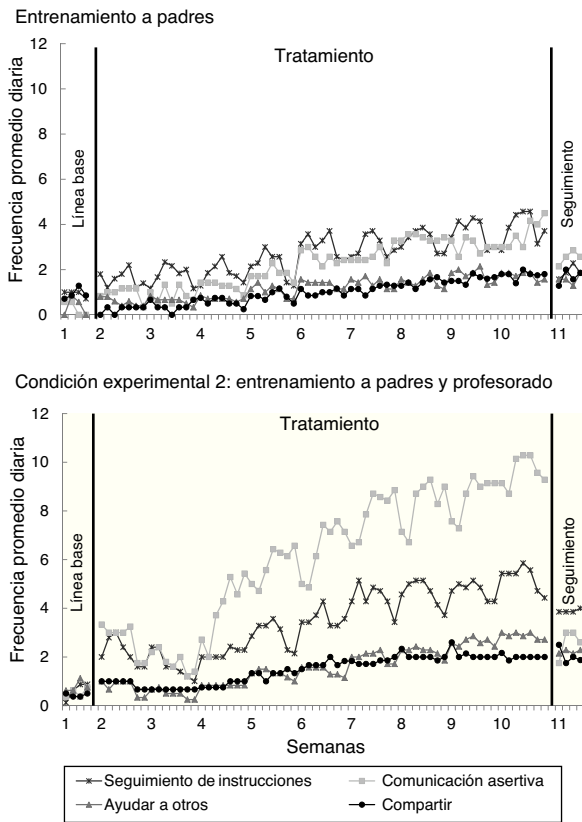


Figura 1. Frecuencia promedio de conductas de comportamiento prosocial del grupo que recibió solo el tratamiento a padres (gráfica superior) y el grupo que recibió el tratamiento de la condición 2 (padres y profesorado) (gráfica inferior).

y B, por lo que se considera la existencia de cambio conductual; se identifican también cambios en las tendencias de dichas conductas incrementándose en la fase B (tratamiento), y en la fase de inversión (retirada del tratamiento) se mantiene el cambio conductual. El tercer lineamiento de comparación de medias aritméticas permite conocer que estas son diferentes en las fase A y B (tabla 3).

Para la condición experimental 2 (entrenamiento a padres y entrenamiento a profesorado) se identifica que en las conductas prosociales existe un cambio conductual al no existir traslapamiento de la frecuencia de ocurrencia en las fases A y B, y al identificar la tendencia al incremento de la ocurrencia en la fase B (tratamiento). La inspección visual permite identificar que el cambio conductual se mantiene en la fase de inversión (retirada del tratamiento). Se identificó que las medias aritméticas son diferentes en las fases de línea base y de seguimiento (tabla 3).

Al hacer una inspección visual de las 2 condiciones, se identifica que en la fase B se incrementa más la ten-

Tabla 3

Medias aritméticas de las conductas de comportamiento agresivo y prosocial exhibidas en el contexto familiar durante las fases de línea base y seguimiento (condición experimental 1)

Conducta	Entrenamiento a padres (contexto familiar)			
	Línea base		Seguimiento	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
No sigue instrucciones	27.71	22.01	3.14	2.04
Agresión	33.86	21.80	3.43	2.44
Sin hábito	35.00	17.63	4.14	3.53
Berrinche	10.67	10.17	1.57	1.27
Seguimiento de instrucciones	3.71	5.28	7.57	6.43
Comunicación asertiva	2.00	2.00	10.1	7.38
Ayudar a otros	2.10	1.47	6.29	4.23
Compartir	3.71	2.87	6.71	4.07

dencia de ocurrencia de las conductas prosociales en la condición 2 (padres y profesores) que en la condición 1 (padres) (fig. 1).

### Comportamiento agresivo

A continuación se describe la inspección visual del comportamiento agresivo en las 2 condiciones de tratamiento.

En la condición experimental 1 (padres) se identifica visualmente que las conductas negativas (comportamiento agresivo, no sigue instrucciones, berrinches y no tener hábitos) no tienen traslapamiento en su ejecución entre las fases A y B, observándose también que existen cambios en la tendencia, al reducirse la frecuencia de ocurrencia durante la fase de tratamiento (B) en contraste con la fase A (línea base) (fig. 2). Se identifica que las medias aritméticas son menores en la fase de línea base y aumenta el valor de la media de las conductas prosociales en la fase de seguimiento (tabla 4).

En la condición experimental 2 (padres y profesorado), en la figura 2 visualmente se detalla que las conductas negativas (comportamiento agresivo, no sigue instrucciones, berrinches y no tener hábitos) no tienen traslapamiento en su ejecución entre las fases A y B, observándose también que existen cambios en la tendencia, al reducirse la frecuencia de ocurrencia de dichas conductas durante la fase de tratamiento (B) en contraste con la fase A (línea base). Se evidencia que las medias aritméticas de la ocurrencia de las conductas negativas son mayores en la fase de línea base y se identifica un decremento en la fase de seguimiento (tabla 4).

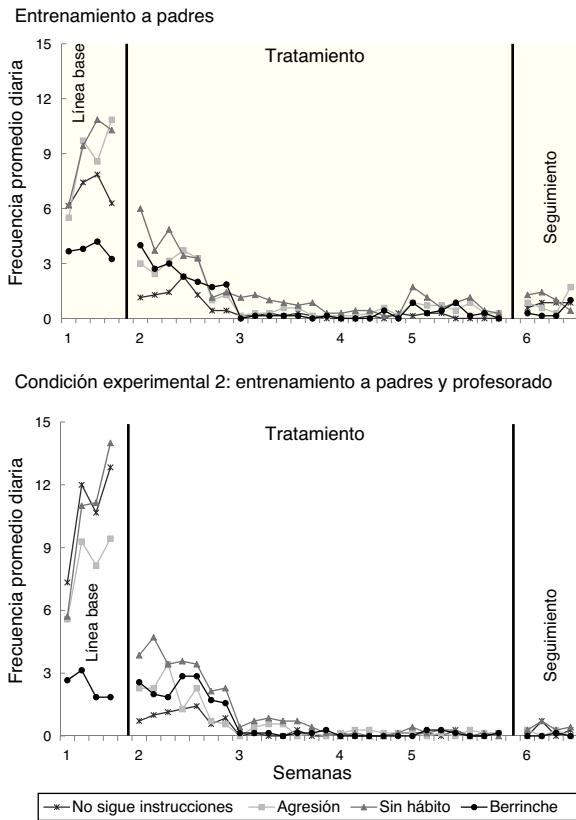


Figura 2. Frecuencia promedio de conductas de comportamiento agresivo del grupo que recibió solo el tratamiento a padres (gráfica superior) y el grupo que recibió el tratamiento dirigido a padres y profesores (condición experimental 2) (gráfica inferior).

Contexto escolar

A continuación se muestran los resultados derivados de la metodología observacional en el salón de clase que describen el comportamiento prosocial y agresivo de los alumnos focales, en la condición 2, tratamiento combinado (padres y profesorado).

Tabla 5

Frecuencia promedio de conductas de comportamiento prosocial en las mediciones de línea base y seguimiento en el aula (condición experimental 2)

Conducta	Línea base			Seguimiento		
	1	2	3	1	2	3
Observación	1	2	3	1	2	3
Autocontrol	0	1	1	75	42	60
Comunicación asertiva	0	0	1	6	8	6
Ayudar	5	0	1	7	41	20
Escuchar	9	4	1	22	69	79
Actividad académica	111	69	95	262	278	205
Seguimiento de instrucciones	634	536	510	1,150	1,087	1,135
Compartir	0	0	0	1	3	65

Tabla 4

Medias aritméticas de las conductas de comportamiento agresivo y prosocial exhibidas en el contexto familiar durante las fases de línea base y seguimiento (condición experimental 2, dirigido a padres y profesorado)

Conducta	Entrenamiento a padres y profesores (contexto familiar)			
	Línea base		Seguimiento	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
No sigue instrucciones	36.71	29.83	1.00	1.15
Agresión	32.43	23.24	0.57	0.79
Sin hábito	41.86	29.26	1.71	2.56
Berrinche	9.14	8.65	0.14	0.38
Seguimiento de instrucciones	2.86	3.39	15.5	6.78
Comunicación asertiva	2.43	4.04	10.0	11.81
Ayudar a otros	3.00	2.52	8.83	8.54
Compartir	2.00	3.06	8.43	5.56

Comportamiento prosocial

En la tabla 5 se presentan las frecuencias de ocurrencias del comportamiento prosocial (medias aritméticas) durante la línea base y seguimiento del comportamiento prosocial. Durante la línea base se presentó una baja frecuencia de la conducta de autocontrol (0, una y una ocurrencias por día), comunicación asertiva (0, 0 y una ocurrencias por día), ayudar a otros (5, 0 y una ocurrencias por día), escuchar (9, 4 y una ocurrencias por día), actividad académica (111, 69 y 95 ocurrencias por día), seguimiento de instrucciones (634, 536 y 510 ocurrencias por día) y compartir (0 ocurrencias).

Después del tratamiento en la fase de seguimiento hubo un aumento significativo en la conducta de autocontrol (75, 42 y 60 ocurrencias por día), comunicación asertiva (6, 8 y 6 ocurrencias por día), ayudar a otros (7, 41 y 20 ocurrencias por día), escuchar (22, 69 y 79 ocurrencias por día), actividad académica (262, 278 y 205 ocurrencias por día), seguimiento de instrucciones (1,150, 1,087 y 1,135 ocurrencias por día) y compartir (una, 3 y 65 veces por día).



Tabla 6  
Frecuencia promedio de conductas de comportamiento agresivo en las mediciones de línea base y seguimiento en el aula (condición experimental 2)

	Línea base			Seguimiento		
	1	2	3	1	2	3
Observación	1	2	3	1	2	3
Agresión	20	12	16	0	0	0
Conducta antisocial	15	3	5	0	0	0
Disrupción motriz	394	588	505	18	25	14
Disrupción verbal	125	107	85	3	5	2

### Comportamiento agresivo

En la [tabla 6](#) se presenta la frecuencia de ocurrencia de las conductas agresivas en la línea base y el seguimiento de la ocurrencia del comportamiento agresivo. Durante la línea base se presentó una alta frecuencia de la conducta de agresión (20, 12 y 16 episodios por día), la conducta antisocial (15, 3 y 5 ocurrencias por día), la conducta disruptiva motriz (394, 588 y 505 ocurrencias por día), disrupción verbal (125, 107 y 85 ocurrencias) y no sigue instrucciones (14, 8 y 3 ocurrencias por día).

Después del tratamiento, en la fase de seguimiento no hubo registros de la conducta de agresión ni la conducta antisocial y hubo una reducción significativa en la conducta disruptiva motriz (18, 25 y 14 ocurrencias por día), la conducta disruptiva verbal (3, 5 y 2 ocurrencias por día) y no sigue instrucciones, con un evento por día.

### Discusión

La primera conclusión refiere que el entrenamiento a padres en crianza positiva permite que los niños aprendan conductas prosociales (seguimiento de instrucciones, comunicación asertiva, ayudar y compartir), reduciendo la desobediencia, la agresión y los berrinches, comprobándose que cuando hay un incremento del comportamiento prosocial disminuye el agresivo, tal y como han identificado otros estudios ([Swit y McMaugh, 2012](#); [Mendoza et al., 2014](#); [Morales y Vázquez, 2014](#)), lo que se explica a partir de identificar el comportamiento prosocial como una conducta funcionalmente equivalente a las conductas agresivas ([Kazdin, 2000](#)), teniendo una explicación más consistente a partir de la Ley de igualdad de Herrnstein, a través de la cual se determina que las elecciones se hacen a partir de un arreglo ambiental que dispone de una serie de reforzamientos para el niño que le permitan obtener estos en función de la respuesta que emita, evidenciando que para disminuir una conducta problema se hace necesario hacer arreglos en el ambiente para hacer disponibles reforzamientos a conductas alternativas a la problema ([Domjan, 2009](#)).

Los resultados refuerzan otros estudios realizados también en México, en los cuales se señala la efectividad de los programas dirigidos a los padres cuando se enseñan las técnicas y procedimientos en escenarios controlados, y se obtienen resultados similares en ambientes naturales en los que se presentan las conductas meta, como desobediencia, berrinches y comportamiento agresivo ([Vite, Pérez y Ruiz, 2008](#)).

La segunda conclusión es que el entrenamiento dirigido a profesores permite el aprendizaje de comportamiento prosocial como conducta de escuchar, realizar la actividad académica, autocontrol (levantar la mano para participar, regular sus salidas al baño), ayudar (participar en clase), comunicación asertiva (expresar emociones de manera que no lastime a los demás), seguimiento de instrucciones (realizar las instrucciones solicitadas por el profesor; seguir reglas) y compartir (dar útiles, apuntes) y la disminución de conductas disruptivas (estar fuera de su lugar, conversar, correr, comer, hacer ruido), episodios de agresión (pegar, insulta), conducta antisocial (decir mentiras, tomar cosas que no le pertenecen) y desobediencia (no realizar las instrucciones dadas por el profesor), resultados que fortalecen lo reportado en otras investigaciones en contextos naturales ([Mendoza y Pedroza, 2015](#); [Joslyn et al., 2014](#)).

La tercera conclusión es que se demuestra una mayor efectividad en la reducción del comportamiento agresivo y aprendizaje del comportamiento prosocial cuando se usa un tratamiento de la condición 2, dirigido a padres y profesorado, lo que indica que la modificación simultánea de variables que están asociadas con el desarrollo y la estabilidad del comportamiento agresivo en los niños, como son las prácticas de crianza de los padres y las habilidades para controlar la conducta infantil de los profesores, permite que su aplicación conjunta sea más fuerte que los tratamientos independientes, como lo señalan [Ayala et al. \(2001\)](#) y [Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán \(2002\)](#).

Los resultados anteriores son similares a los encontrados por el estudio de [Webster-Stratton, Reid y Hammond \(2004\)](#), respecto al comportamiento agresivo. Estos autores encontraron que los efectos aditivos del tratamiento administrado en 2 dominios (entrenamiento a padres en prácticas de crianza positiva y entrenamiento a profesores en el control de conducta en el aula) son mayores frente al tratamiento administrado en un solo dominio (entrenamiento a padres).

Los programas de intervención empleados en el estudio utilizan técnicas y procedimientos de modificación conductual, por lo que se corrobora su eficacia, como ya se había comprobado en otros estudios

(Giménez-García, 2014; Jiménez y Hernández, 2011; López, 2014; Morales y Vázquez, 2014).

El estudio corrobora que los agentes de cambio como padres y profesores son eficaces para lograr disminuir el comportamiento agresivo y aumentar el comportamiento pro social en el ambiente familiar y escolar.

El estudio tiene limitaciones que pueden ser consideradas como recomendaciones para futuras investigaciones. La primer limitación es que no se tiene un grupo control, lo que permitiría contrastar los efectos del tratamiento en las conductas meta; otra limitación es que los entrenamientos no tienen validez social, lo que ayudaría a obtener información de la pertinencia de las estrategias en la vida cotidiana de los participantes, así como la percepción que tienen los usuarios del beneficio de los programas; por otra parte, los agentes del cambio son mayoritariamente mujeres, por lo que se recomienda

valorar las implicaciones debido a diferencias de sexo de quienes reciben el tratamiento y son los agentes del cambio conductual del alumnado, en futuros estudios.

### Financiación

Se agradece a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (UAEMex) la beca de posgrado otorgada al primer autor.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

### Anexo 1.

Sistema de categorías de comportamiento agresivo y prosocial en el contexto escolar

Categoría	Definición operacional	Código de registro	Sistema de registro
Agresión física	Conducta física que el sujeto focal dirige a otros como son golpear, empujar, morder, aventar objetos	AGF	
Agresión verbal	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros, por ejemplo, burlas, apodos, insultos, hablar con malos modales, denigrar a otros	AGV	
Agresión sexual	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros de tocar genitales de otros, intimidar con insultos con carácter sexual a otros	AGS	
Conducta antisocial	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como decir mentiras, tomar cosas sin pedir permiso, robar o dañar sus pertenencias o las de otros	CAT	Ocurrencia de respuesta
Excluir	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como son ignorar al otro e impedir a otros participar en la actividad académica	EX	
No sigue instrucciones	Conductas que el sujeto focal no ejecuta y que son instrucciones proporcionadas por el profesor u otro adulto	DES	
Disrupción verbal	Conducta física y/o verbal del sujeto focal de conversar con otros, enseñar juguetes, interrumpir con temas fuera de clase, hablar sin levantar la mano para participar, hacer sonidos con objetos, mano o pies; grita, canta, silba, se burla	DV	
Disrupción motriz	Conducta física del sujeto focal de andar fuera de su lugar, desplazar la silla, subirse a la silla o mesa, cambiarse de lugar sin permiso, correr en el salón, pegar en la mesa con las manos u otro objeto, sacar objetos	DM	
Comunicación asertiva	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como solicitar por favor y dar las gracias, respetar turnos para participar, expresar lo que le molesta sin agresión, expresar lo que necesita sin agresión, frases positivas (mirar a los ojos, frase, sonreír), frases en primera persona, pedir ayuda, decir que no está de acuerdo con alguien	CAS	
Escuchar	Comprende la conducta del sujeto focal, de dejar de hacer lo que está haciendo y mirar a quien dialoga	ES	
Seguir instrucciones	Abarca la conducta del sujeto focal de permanecer en silencio, permanecer en su lugar y conductas realizadas por el sujeto focal por instrucción expresa de su profesor (a)	OB	

Categoría	Definición operacional	Código de registro	Sistema de registro
Autocontrol	Comprende la conducta del sujeto focal de levantar la mano sentado en su lugar y en silencio, tomar gafete para salir al sanitario, realizar actividad del rincón de actividades, relajación	AUT	
Compartir	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como prestar útiles escolares, apuntes, dar opiniones, comida, juegos	COM	
Empatía	Conducta física y/o verbal del sujeto focal como es limpiar lo que ensucia, reparar o cuidar trabajos escolares, mobiliario y otros objetos que dañe, ofrecer disculpa	EMP	
Actividad académica	Conductas realizadas por el sujeto focal que implica contacto y uso de material según los criterios de ejecución de la tarea, como es escribir, leer, dibujar, recortar, borrar	AA	
Ayuda física	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros que procura apoyo físico, como repartir los libros de texto, levantar los objetos de compañeros	AYF	
Ayuda verbal	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otros como dar una explicación o instrucción verbal	AYV	
Otra conducta	Conducta física y/o verbal que el sujeto focal realiza y que no está incluida en las demás categorías como rascarse la cabeza, agacharse para recoger algún material, mirar hacia la ventana, mirar sus útiles	OT	

## Anexo 2.

Definición de técnicas empleadas en el programa de entrenamiento a padres (Kazdin, 2000; Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012)

Nombre de la técnica	Definición
Reforzamiento diferencial de conductas funcionalmente equivalentes	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en reforzar conductas alternativas a la conducta inadecuada; esta conducta alternativa permite alcanzar las mismas metas pero de manera más adaptada
Sobrecorrección	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en corregir los efectos negativos causados por la conducta inadecuada
Castigo	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en presentar estímulos aversivos o retirar estímulos positivos de forma contingente a la emisión de una conducta inadecuada
Tiempo fuera	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que se refiere a la retirada completa de reforzadores positivos durante un tiempo determinado ante la emisión de una conducta que se desea disminuir
Costo de respuesta	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en la pérdida de un reforzador positivo ante la emisión de una conducta inadecuada
Reforzamiento positivo	Es una técnica operante usada para el incremento y mantenimiento de conductas. Es un procedimiento que consiste en la aplicación de estímulos gratificantes; por ejemplo, cierta conducta, ya sea verbal (elogios) o física (atención y toques de afecto), o entrega de objetos materiales valiosos tras la ejecución de una conducta preestablecida
Economía de fichas	Es un programa de contingencias que incorpora procedimientos de reforzamiento y de castigo, que consiste en entregar un reforzador generalizado (carita feliz, fichas, botones) cuando se exhibe una conducta adecuada y se retira cuando se emite una conducta inadecuada
Extinción	Es una técnica operante para reducir o eliminar conductas; extinguir el comportamiento consiste en eliminar los reforzadores positivos dirigidos hacia la conducta problema, los mismos que se ha identificado que provocan su mantenimiento
Desaprobar levemente	Esta técnica consiste en emitir afirmaciones verbales de desaprobación y advertencia ante una conducta inadecuada, las cuales inherentemente incluyen una mirada y voz firme

### Anexo 3.

Definición de las técnicas empleadas en el programa de entrenamiento a profesorado (Kazdin, 2000)

Nombre de la técnica	Definición
Control de estímulos	Es la organización del ambiente, disponiendo estímulos que eviten o disminuyan la oportunidad de ejecutar la conducta inadecuada
Costo de respuesta	Técnica operante para reducir o eliminar conductas, que consiste en la pérdida de un reforzador positivo ante la emisión de una conducta inadecuada
Reforzamiento diferencial de conductas funcionalmente equivalentes	Consiste en reforzar conductas alternativas a la conducta inadecuada, reduciendo la frecuencia de ocurrencia de la conducta no deseada
Autocontrol	Se caracteriza por elegir esperar y obtener un reforzador mayor sobre un reforzador inmediato de menor magnitud, pero que permite tomar decisiones
Contingencia grupal	Es un programa que consiste en reforzar la ejecución apropiada de un grupo de una conducta previamente establecida
Análisis de tareas	Es una técnica que consiste en fraccionar un comportamiento en conductas precisas que siguen un orden y que permiten ejecutar el comportamiento establecido previamente
Moldeamiento	Técnica que permite la adquisición de nuevas conductas, reforzando gradualmente conductas cercanas a la conducta meta
Relajación	Técnica que consiste en tensar y destensar los diferentes grupos musculares; el empleo de esta técnica permite disminuir los niveles de activación de los músculos y la tensión muscular (Ruiz et al., 2012)
Entrenamiento asertivo	Esta técnica consiste en el uso de conductas no verbales (mirar a los ojos y sonreír) y conductas verbales (mensajes en primera persona y con contenido positivo) (Mendoza, 2014)
Técnica de solución de problemas	Esta técnica es un método sistemático a través del que se consigue pensar y concretar soluciones positivas (Mendoza, 2014)
Aprendizaje cooperativo	Colaborar y participar en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen al conocimiento esperado (Díaz-Aguado, 2003)

### Referencias

Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., et al. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1–34.

- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27–40.
- Cairns, R. y Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Domjan, M. (2009). *Principios de aprendizaje*. Quinta Edición. Madrid: Thomson.
- Eisenberg, N., Fabes, R. y Spinrad, T. (2006). Pro-social development. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (3) (6nd ed., 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Murphy, B., Shepard, S., Cumberland, A. y Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360–1372.
- Fajardo, V. y Hernández, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 371–389.
- Gavița, O., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A. y Ionuțiu, D. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of externalizing behavior disorders in Romanian foster care children: Building parental emotion-regulation through unconditional self- and child-acceptance strategies. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1290–1297.
- Jiménez-García, L. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 79–88.
- Jiménez, D. y Hernández, I. (2011). Intervención clínica en diadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 68–89.
- Joslyn, R., Vollmer, T. y Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1673–1681.
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2.ª ed.). México: Manual Moderno.
- López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil: tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 117–123.
- Mendoza B. Asambleas Escolares. Estrategias para resolver conflictos a través de competencias. México: Pax México.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de las competencias* (2.ª ed.). México: Pax.
- Mendoza, B. (2015). *Bullying. Familia y escuela protegiendo juntos*. México: Pax.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947–1959.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793–1808.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nacher, M. y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211–225.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F. y Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de

- agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57–76.
- Morales, S. y Vázquez, F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: una aportación a la salud pública. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1700–1715.
- Organización Mundial de la Salud (2017). Capacitación de los padres para la asistencia de los trastornos emocionales y conductuales en los niños. Técnicas de modificación conductual [consultado 25 Ene 2017]. Disponible en: <http://www.who.int/mental-health/mhgap/evidence/child/es/>
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, Oregón: Castalia Publishing Company.
- Piquero, A., Jennings, W., Diamond, B., Farrington, D., Tremblay, R., Welsh, B., et al. (2016). A meta-analysis update on the effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal Experimental Criminology*, 12(2), 229–248.
- Ruiz, M., Díaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo-conductuales* (2.ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Skinner, C., Neddeneip, C., Robinson, S., Ervin, R. y Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting: Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39(2), 191–202.
- Smith, J., Dishion, T., Shaw, D., Wilson, M., Winter, C. y Patterson, G. (2014). Coercive family process and early onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26, 917–932.
- Swit, C. y McMaugh, A. (2012). Relational aggression and prosocial behaviours in Australian preschool children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 30–34.
- Vite, A., Pérez, I. y Ruiz, M. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 165–177.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105–124.
- Wright, R., John, L., Duku, E., Burgos, G., Krygsman, A. y Esposto, C. (2010). After-school programs as a prosocial setting for bonding between peers. *Child & Youth Services*, 31(3-4), 74–91.