

# Agresividad infantil

Isabel Serrano Pintado

PIRÁMIDE

A large, stylized graphic of a sunburst or fan-like shape, composed of dark grey lines forming a grid of irregular segments. The graphic is set against a light blue background and occupies the lower two-thirds of the cover.

ISABEL SERRANO PINTADO

# Agresividad Infantil

EDICIONES PIRÁMIDE

## UNA BREVE INTRODUCCIÓN

Imagínese que su hijo Carlos está jugando con el coche rojo que le ha regalado su mejor amigo en su último cumpleaños. Un rato después encuentra a Carlos discutiendo con su hermano, Nacho, porque éste también quiere jugar con el mismo coche. Carlos se niega a dárselo, por lo que Nacho sube la voz cada vez más y más hasta convertirse en un griterío, e incluso le da alguna que otra patada a Carlos. Usted se pone furioso y ordena a Carlos que le deje el coche a su «pobre hermano».

Probablemente sean numerosas las veces que se repiten en su casa situaciones como ésta a lo largo del día. Quizá ocurre tantas veces que, en alguna ocasión, usted mismo se ha sorprendido diciéndose para sus adentros expresiones como «estos hijos míos son insoportables» o «cada vez se llevan peor».

¿Sabe qué ha conseguido al pedirle a Carlos que le dé el coche a Nacho? Que la próxima vez que Nacho quiera algo de su hermano, utilice los gritos y las patadas. Incluso que Carlos aprenda que, para conseguir las cosas, tiene que gritar y dar patadas. ¿Verdad que no es esto lo que quiere enseñar usted a sus hijos? ¿Que cómo se lo ha enseñado? Muy fácil.

Usted, con su buena intención, ha provocado que se refuerce la conducta de Nacho. Es decir, la consecuencia de la conducta de Nacho (gritar, dar patadas, etc.) ha sido agradable (ha conseguido lo que quería). Por tanto, se ha incrementado la probabilidad de ocurrencia de la misma secuencia de comportamiento en cualquier situación posterior en que Nacho desee algo. Por otro lado, Carlos ha sido sometido a un proceso de aprendizaje vicario o modelamiento. Ha aprendido que también él puede gritar y dar patadas cuando quiera algo. Pero aún más, su conducta (la de ordenar a Carlos que le dé el coche a su hermano) también se reforzó. Pues ha conseguido de este modo parar aquellos gritos tan molestos en el preciso momento en que lo único que usted necesitaba era calma y silencio en casa.

No se preocupe si, por el momento, no entiende exactamente qué queremos decir con los términos «reforzar» o «aprendizaje vicario». Más adelante lo veremos.

Veamos, ahora, un ejemplo de situaciones que pueden darse, con frecuencia, en la escuela. Luisa coge las pinturas de Laura sin pedirle permiso. Laura reacciona pegándole a Luisa, pues ya está «harta» de que le coja las pinturas sin su consentimiento previo. Entonces, Luisa le devuelve las pinturas a Laura. En este caso, Laura, mediante su agresión, ha coaccionado a Luisa para que dejara de molestarle. Pone fin a una situación desagradable para ella. Posiblemente la próxima vez que Laura quiera que nadie le moleste, reaccione pegando, insultando, etc., pues sabe que se trata de una estrategia que le funciona. En este caso, el profesor no se ha dado cuenta de lo que ha ocurrido, porque estaba escribiendo unos problemas en el encerado.

El comportamiento agresivo es muy común en los niños. La mayoría de los padres tienen que enfrentarse a casos de agresión intensa dirigida contra ellos mismos, o contra sus hermanos, por parte de niños en edad preescolar. Incluso en edades más avanzadas. A los maestros, también frecuentemente, les resulta difícil controlar a los estudiantes agresivos. La agresión infantil es tan común que se puede considerar casi universal. Sin embargo, para que los niños puedan llegar a ser adultos socializados, deben abandonar en cierta medida su comportamiento agresivo y aprender nuevos modos de expresión. Ahora bien, el proceso de socialización lleva aparejados varios riesgos. La socialización de la conducta agresiva no debe ser tan brusca que llevemos al niño al extremo opuesto. Es decir, a un estilo de comportamiento pasivo. Puesto que se considera no sólo normal, sino también conveniente, que el niño defienda sus derechos y pelee cuando la situación lo justifique, la corrección del comportamiento agresivo debiera derivar hacia un estilo de comportamiento asertivo como sustituto de la agresión. Por un lado, no es bueno que el niño tenga miedo a ejercer sus derechos. Pero tampoco es bueno dejar rienda suelta a la agresividad, porque su tolerancia puede tener consecuencias poco convenientes en el proceso de socialización. El niño agresivo no se encuentra a gusto ni consigo mismo ni con los que le rodean. Puesto que los ataques agresivos fomentan respuestas agresivas, no es sorprendente descubrir que los niños hostiles no son populares.

Consideramos que la agresividad es relativamente deseable en el proceso de socialización, entendiéndola como cierta dosis de combatividad. Gracias a dicha combatividad el individuo puede conseguir pequeños logros. Pero también es preciso decir que esa dosis de combatividad no debe pasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa. Asimismo, ciertas manifestaciones de agresividad son admisibles en una etapa de la vida, mientras que no lo son en otras. Por ejemplo, es normal que un niño en sus primeros años de desarrollo psicobiológico se comporte llorando, pateando o golpeando. Sin embargo, estas conductas no se consideran aceptables en etapas evolutivas posteriores. Después de los seis años, esas expresiones agresivas suelen convertirse en insultos verbales, acusaciones, etc. Pues bien, si estas conductas llegan a consolidarse independientemente de la edad que tenga el niño, es muy probable que este niño tenga problemas en el futuro.

El comportamiento agresivo que muestran algunos niños complica sus relaciones sociales y dificulta su correcta integración en cualquier ambiente. Además, según se puede concluir de varios estudios retrospectivos y longitudinales (Roff y Wirt, 1984), un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia puede ser un claro predictor de un intenso comportamiento agresivo en la edad adolescente y adulta. Por otro lado, se ha encontrado que la conducta agresiva durante la infancia predice una alta probabilidad de fracaso académico y de psicopatologías en la edad adulta (Wilson, 1984).

Muchos padres y maestros piensan que los problemas de comportamiento de los niños son hereditarios y, en consecuencia, no se les puede ayudar. Aunque resulta difícil determinar cuánto influye la herencia, se puede decir, con toda seguridad, que toda conducta humana

es afectada por la herencia y, en gran medida, por el entorno. La herencia no se puede modificar. Sin embargo, el entorno sí es susceptible de ser cambiado.

Por ello, nosotros consideramos que la solución al problema del niño que se comporta agresivamente pasa por, en primer lugar, convencer a los padres, maestros y a los propios niños de que el problema puede resolverse; y, en segundo lugar, instruir a los padres, maestros y niños en el método que pueden utilizar para conseguirlo.

Es cierto que hay diferencias entre los niños en lo deprisa que pueden aprender, y en cuál sería su mejor método de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las diferencias de potencial y estilo de aprendizaje de cada niño, todos son capaces de cambiar su comportamiento.

En el caso de padres de niños agresivos es habitual oírles decir cosas como: «En cada momento que puede está pegando a su hermano y yo no sé qué hacer ya, pues le he prohibido salir a jugar con los amigos, le he prohibido ver la televisión y, sin embargo, me atrevería a decir que cada vez es más grave este problema». Pues bien, la mayoría de los fracasos en resolver los problemas de conducta del niño resultan no de la incapacidad del niño para aprender, sino de la ignorancia por parte de los adultos acerca de cómo puede modificarse el comportamiento de los humanos.

A lo largo de las siguientes páginas, vamos a exponerle cómo puede hacer usted para ayudar al niño que se comporta agresivamente, a comportarse de un modo más adaptativo.

1

*¿A qué nos referimos con el termino  
«agresividad infantil»?*

## 1.1. ¿Qué entendemos por «agresividad infantil»?

Pretendemos a lo largo de este libro ayudar a los padres y maestros a comprender el fenómeno de la agresividad infantil, así como proporcionarles algunas directrices acerca de cómo controlarla. Para ello consideramos que es indispensable dejar claro, en primer lugar, qué entendemos por agresividad infantil. Sólo así podremos optimizar el grado de comunicación entre ustedes, lectores, y quién escribe estas líneas.

Si hacemos una revisión a lo largo de los numerosos escritos con que contamos sobre agresividad, observamos que son muchos los autores que han proporcionado definiciones del término. Sin embargo, la mayoría tienen aspectos en común. Prácticamente vienen a decir lo mismo. Veamos.

Buss (1961), por ejemplo, define la agresividad como «una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo».

Bandura (1973) dice que es «una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva».

Patterson (1977) dice que la agresión es «un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona...». Utiliza el término «coerción» para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan los intercambios diádicos.

Para Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) es una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a un objeto.

Visto esto, podemos entender que generalmente hablamos de agresividad para referirnos al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea éste animado o inanimado. Así, con el término «conductas agresivas» nos referimos a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, tener rabietas (del tipo de arrojarse al suelo, gritar y golpear muebles por ejemplo) o utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás, generalmente se describen como conductas agresivas.

De acuerdo con Buss (1961), podemos clasificar el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables:

*a)* Según la modalidad, puede tratarse de agresión física (por ejemplo un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nocivo para el otro organismo, como, por ejemplo, amenazar o rechazar).

b) Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal, como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien).

c) Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo). La agresión pasiva normalmente suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

En el caso de los niños, generalmente suele presentarse la agresividad en forma directa, como un acto violento contra una persona. Este acto violento puede ser físico, como patadas, pellizcos, empujones, golpes, etc., o verbal, como insultos, palabrotas, amenazas. También pueden manifestar la agresión de forma indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto. Incluso se da el caso de algunos niños que, en vez de manifestar su agresividad directa o indirectamente, lo hacen de forma contenida (Valles, 1988). La agresión contenida consiste en gesticulaciones, gritos, resoplidos, expresiones faciales de frustración, etc.

Independientemente de cómo se manifieste la conducta agresiva, siempre resulta ser un estímulo nocivo, aversivo, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape, o se dedicará a una contraagresión defensiva.

Por ello, tal tipo de conductas a menudo tienen un fuerte impacto en los padres y maestros, hasta el punto que intentan controlarlas de diversas maneras, considerando siempre la forma elegida como la más eficaz. Sin embargo, ambos pueden frustrarse por su incapacidad para detener los golpes o rabietas y perder el control, al gritar a sus hijos e incluso pegarles severamente. Parece ser que una de las conductas que más preocupa a los padres, y hace que sientan la obligación de poner los medios para erradicarla, es la conducta agresiva manifestada por sus hijos.

Los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia. Pero algunos niños se convierten en un problema por la persistencia de su agresividad y su incapacidad para dominar su mal genio. Los niños agresivos hacen sufrir a sus padres, maestros y a otros niños, utilizando todos los medios posibles. Estos niños agresivos, en muchos casos, son niños frustrados, que acaban dañándose a sí mismos, pues aún se frustran más cuando los demás niños les rechazan.

## **1.2. Evolución de la conducta agresiva**

La conducta agresiva es mucho más frecuente en los primeros años, y posteriormente declina su frecuencia (Maccoby, 1980). El nivel máximo se da, aproximadamente, a los dos años, a partir de los cuales disminuye hasta alcanzar niveles más moderados en la edad

escolar. Cuando se dice que un niño mayor es agresivo se está diciendo que, entre otras, tiene la misma frecuencia de conductas coercitivas que el niño de dos o tres años. Hacia los cuatro años, empiezan a disminuir sustancialmente la destructividad y los intentos de humillar a otros. Hacia los cinco años, la mayoría de los niños emplean menos el negativismo, la rebelión o las acciones físicas de rechazo (Herbert, 1985).

Sin embargo, esta conclusión depende de cómo se entienda la conducta agresiva. Algunos autores diferencian entre agresión instrumental y agresión hostil o emocional, en función del principal objetivo de la agresión (Rule, 1974). La agresión instrumental sería la llevada a cabo para conseguir fines no agresivos, tales como aprobación social, objetos materiales o incremento de la autoestima, mientras que la agresión hostil-afectiva o emocional tiene como principal objetivo dañar a alguien o a algo. Este último tipo de agresión es la que se iniciaría por cualquier estímulo que provoca enfado, tales como un insulto, un ataque, etc. La presencia de señales que molestan son las que producen el enfado, del que se sigue la agresión, que supone siempre un intento de hacer sufrir a la víctima. Sin embargo, en la agresión instrumental, que se inicia por un objeto (o reforzador) deseado que posee la víctima, no tiene por qué existir enfado: el agresor actúa a sangre fría, movido por el deseo de ganar y lograr ese objeto.

En el caso de agresión instrumental hablaríamos de una agresión motivada por el incentivo, y en el segundo caso, de una agresión motivada por el enojo. En el primer caso se trata de una agresión controlada por incentivos externos en cuanto que lo que se intenta es obtener un objetivo externo. Por ello se llama «instrumental». Mientras que la agresión motivada por el enojo es un tipo de agresión provocada por una estimulación aversiva y se supone que su objetivo es reducir dicha estimulación.

Pues bien, atendiendo a esta distinción entre conducta agresiva instrumental y conducta agresiva hostil, en el niño muy pequeño el comportamiento agresivo más frecuente es el instrumental (Flake-Hobson, Robinson y Skeen, 1983). Entre los dos y los cinco años, se observa un declive gradual en la agresión instrumental, al tiempo que se observa un incremento en la agresión hostil (Hartup, 1974). La aparición de ademanes de amenaza y el enfocar la agresión hacia objetos específicos es también más común en esta edad (Mac-coby, 1980). Entre los seis y ocho años se observa menor número de agresión total que al principio. Sin embargo, hay una proporción más alta de agresividad hostil que instrumental (Flake-Hobson, Robinson y Skeen, 1983). Otros estudios sugieren una mayor propensión hacia patrones más estables de agresión física en los primeros años, así como una mayor probabilidad de que los niños mayores usen otras formas de agresión, como por ejemplo de tipo verbal, que los más jóvenes (Olweus, 1979).

### **1.3. Diferencias sexuales**

Parece ser que existen diferencias sexuales en lo referente al comportamiento agresivo. Si bien es cierto que, a partir de los tres años, los componentes más agresivos del comportamiento comienzan a ser menos frecuentes tanto en niños como en niñas, a los nueve años más de la mitad de los niños tienen fuertes arrebatos de cólera y, sin embargo, sólo el 30 por 100 de las niñas los tienen. En este sentido, son numerosas las investigaciones (Maccoby y Jacklin, 1974; Crowther y otros, 1981; Olweus, 1979) en las que se ha demostrado que los chicos son más agresivos que las chicas, incluso en los dos primeros años de vida. También existen diferencias en el modo en que ambos sexos demuestran su hostilidad. Mientras que es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente, los niños expresan su agresión, especialmente hacia otros niños, físicamente.

Sin embargo, según indican algunos autores, estas conclusiones hay que mirarlas con cierto recelo y quizá esa diferencia entre sexos sea simplemente aparente, pues en algunos estudios sobre conductas agresivas en el hogar (Moore y Mukai, 1983), si bien es cierto que se obtienen resultados acordes con los estudios anteriormente citados respecto de que la conducta agresiva total decrece hacia el período preescolar, sólo hay diferencias sexuales en lo referente a agresión física. Posiblemente algunas de las diferencias encontradas en las investigaciones de hace años y las investigaciones recientes puedan deberse a cambios culturales. De hecho, actualmente no parece encontrarse grandes diferencias en agresividad entre niños y niñas. Si acaso una frecuencia ligeramente mayor en chicos, pero simplemente ligera y no marcada.

### **Resumen**

Después de ofrecer una definición del término «agresividad», hemos clasificado el comportamiento agresivo según su modalidad, relación interpersonal y grado de actividad implicada. Hemos descrito, a grandes rasgos, el desarrollo evolutivo del comportamiento agresivo, teniendo en cuenta la distinción entre agresividad instrumental y agresividad hostil. Finalmente, hemos señalado algunas diferencias sexuales. Hoy en día las diferencias sexuales no parecen existir tan marcadamente como hace años, probablemente debido a cambios culturales.

2

*Causas del  
Comportamiento agresivo*

Las diversas teorías formuladas sobre la agresión varían respecto de la importancia que otorgan a los factores biológicos en comparación con factores psicológicos, tales como el aprendizaje. Revisando las diversas explicaciones, encontramos cierta controversia herencia-ambiente. Unos defienden que la agresión es un comportamiento innato, mientras otros defienden que se trata de un comportamiento adquirido a lo largo del desarrollo de una persona, como consecuencia de la influencia ambiental. Sin embargo, como ya defendía Yela en 1978, el pretender demostrar que la única y verdadera causa depende de la herencia o del ambiente, es un problema sin sentido, ya que ambos aspectos son muy importantes e interdependientes, y no pueden darse el uno sin el otro. Las consideraciones teóricas sobre la agresión se han trasladado desde los modelos exclusivamente orientados a la persona a los modelos interactivos persona-situación. Veamos brevemente algunas de esas teorías.

## 2.1. Teorías sobre el comportamiento agresivo

De acuerdo con Ballesteros (1983), las teorías que se han formulado para explicar la agresión, pueden dividirse en:

a) *Teorías activas*. Son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos. Así pues, la agresión es innata por cuanto viene con el individuo en el momento del nacimiento y es consustancial con la especie humana. Estas teorías son las llamadas teorías biológicas. Pertenecen a este grupo las psicoanalíticas (Freud) y las etológicas (Lorenz, Storr, Tinbergen, Hinde) principalmente.

La *teoría psicoanalítica* postula que la agresión se produce como un resultado del «instinto de muerte», y en este sentido la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia afuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. Utiliza un modelo hidráulico para explicar la personalidad, que se basa en la analogía de un líquido sometido a presión dentro de un recipiente. Si se añade algún elemento nuevo, aumenta la presión que ejerce el líquido sobre las paredes del recipiente, y aquél tenderá a salir al exterior por unos canales que existen para tal efecto, produciendo la disminución de la presión al menos durante algún tiempo. La expresión de la agresión se llama catarsis, y la disminución de la tendencia a agredir, como consecuencia de la expresión de la agresión, efecto catártico. Para Freud la agresión es un motivo biológico fundamental. Hoy día, muchos psicólogos contemplan esta teoría con escepticismo (Ballesteros, 1983).

Por su parte, *los etólogos* han utilizado sus observaciones y conocimientos sobre la conducta animal y han intentado generalizar sus conclusiones al hombre. Con el conocimiento de que, en los animales, la agresividad es un instinto indispensable para la supervivencia, apoyan la idea de que la agresividad en el hombre es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de

forma regular. Los etólogos (Lorenz, 1978) tienden a aceptar el modelo hidráulico para explicar la agresión humana.

Tanto el psicoanálisis como la etología mantienen una posición poco optimista sobre la modificación de la conducta agresiva, al aceptar que el origen de la agresión está en la propia naturaleza humana. Además, hoy día, se piensa que es poco probable que exista un instinto general agresivo en el hombre. Hay dudas acerca de que lo liberado a través de los actos agresivos sea la energía instintiva acumulada y alimentada a partir de su flujo constante.

*b) Teorías reactivas.* Son teorías que ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y perciben dicha agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales. A su vez, las teorías reactivas podemos clasificarlas en teorías del impulso y teoría del aprendizaje social.

*Las teorías del impulso* comenzaron con la hipótesis de Frustración-agresión de Dollard y Miller (1939) y posteriormente han sido desarrolladas por Berkowitz (1962) y Feshbach (1970) entre otros. Según esta hipótesis, la agresión es una respuesta muy probable a una situación frustrante, es la respuesta natural predominante a la frustración. La hipótesis afirma que la frustración activa un impulso agresivo que sólo se reduce mediante alguna forma de respuesta agresiva. Son varias las evidencias que respaldan esta hipótesis. Por ejemplo, Eron, Banta, Walder y Laulicht (1961) encontraron que los alumnos varones agresivos tenían padres que les castigaban severamente en el hogar. McCord, McCord y Howard (1961) observaron que la existencia de un medio familiar caracterizado por la punitividad, las amenazas y el rechazo profundo por parte de los padres, era uno de los principales factores entre las correlaciones familiares de la agresión en los niños. Por tanto, varios investigadores han señalado que, en cierto modo, el castigo a la agresión, que frustra al niño, se relaciona con una mayor agresividad infantil. Para diversos autores, este descubrimiento respalda la opinión de que la conducta agresiva se aprende como consecuencia de las interacciones de la primera infancia dentro del ambiente familiar.

Puesto que, desde esta hipótesis, se considera la agresión como una respuesta a la frustración, la investigación llevada a cabo desde esta teoría se interesaba principalmente por los efectos de la frustración sobre la agresión, así como por su inhibición y desplazamiento. Por ejemplo, Berkowitz sugiere que la frustración produce reacciones emocionales que facilitan la agresión. Al estudiar los efectos de la frustración sobre la agresión se ignoraron casi por completo aspectos o cuestiones acerca del aprendizaje de comportamientos agresivos relativamente complejos y acerca de la influencia de otras variables, aparte de la frustración.

Sin embargo, cada vez se ha hecho más evidente que la hipótesis de frustración-agresión no puede explicar todas las conductas agresivas. Esta teoría resultó demasiado simple, ya que muchos estudios han revelado un aumento de la agresión después de la frustración; pero, también en otros estudios, se ha descubierto que, a veces, hay una disminución y, en otras ocasiones, no se producen cambios en la agresión. De modo que parece ser que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella. La frustración es sólo un factor, y no necesariamente el más importante, que afecta a la expresión de la agresión (Bandura, 1973).

La *teoría del aprendizaje social* afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos (Chittenden, 1942; McCord y McCord, 1958; Bateson, 1936; Whiting, 1941). Enfatiza aspectos tales como aprendizaje observacional, reforzamiento de la agresión y generalización de la agresión.

Si bien, las teorías de la agresión, basadas en el impulso, defienden que la frustración activa un impulso que sólo puede reducirse a través de algún comportamiento agresivo; la perspectiva del aprendizaje social considera la frustración como una condición facilitadora, no necesaria, de la agresión. *Es* decir, la frustración produce un estado general de activación emocional que puede conducir a una variedad de respuestas, según los tipos de reacciones ante la frustración que se hayan aprendido previamente, y según las consecuencias reforzantes típicamente asociadas a diferentes tipos de acción.

Se ha utilizado el término «frustración» para referirse a múltiples situaciones como la obstrucción, la omisión o demora de reforzamiento, la retirada de recompensas y la administración de estímulos punitivos. Pues bien, una inmensa cantidad de investigaciones han demostrado que esa variedad de situaciones produce resultados bastantes diferentes, e incluso la misma situación no tiene siempre el mismo efecto conductual. La forma en que los individuos responden a las situaciones consideradas como frustrantes está, principalmente, determinada por los comportamientos que han aprendido para hacer frente a tales situaciones. *Es* decir, la frustración funciona como un activador que potencia cualesquiera que sean las respuestas predominantes del repertorio conductual del individuo. Son varios los estudios que apoyan esta afirmación. Por ejemplo, Davitz (1952), en primer lugar, observó interacciones espontáneas en varios niños. Posteriormente, alabó y estimuló en unos niños las conductas agresivas y competitivas, mientras que, en otros, recompensaba la conducta constructiva y cooperativa. En último lugar, sometió a todos los niños a sesiones de frustración y observó las reacciones espontáneas. Los niños que habían sido entrenados para comportarse agresivamente mostraron un incremento de la agresión, mientras que los niños que habían recibido entrenamiento en conductas de cooperación *se* comportaron más constructivamente en respuesta a la frustración.

Veamos ahora con cierto detalle la teoría del aprendizaje social. Se parte de la idea de que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos como atacar físicamente a otra persona, o gritarle, o cualquier otro tipo de manifestación de la conducta agresiva. Por tanto, si no nacen con esta habilidad, deben aprenderla, ya sea directa o vicariamente. Para explicar este proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables:

a) *Modelado*: La imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Según la teoría del aprendizaje social, la exposición a modelos agresivos debe conducir a comportamientos agresivos por parte de los niños. Esta opinión está respaldada por diversos estudios que muestran que se producen aumentos de la agresión después de la exposición a modelos agresivos, aun cuando el individuo puede no sufrir frustraciones. Congruentemente con esta teoría, los niños de clases inferiores manifiestan más agresiones físicas manifiestas que los niños de clase media, debido, probablemente, a que el modelo de las clases inferiores es típicamente más agresivo directa y manifiestamente. McCord, McCord y Zola (1959) observaron que los niños que tenían modelos paternos desviados, tenían mayores probabilidades de dedicarse a actividades antisociales. Resumiendo, tanto los estudios de laboratorio como los de campo respaldan la idea de que la imitación desempeña un papel importante en la génesis y el mantenimiento de las conductas agresivas.

b) *Reforzamiento*. El reforzamiento desempeña también un papel muy importante en la expresión de la agresión. Si un niño descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila, mediante su comportamiento agresivo, o que le agrada herir los sentimientos de los demás, es muy probable que siga utilizando sus métodos agresivos, si no lo controlan otras personas.

c) Los *factores situacionales* también pueden controlar la expresión de los actos agresivos. La conducta agresiva varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor en potencia.

d) Los *factores cognoscitivos* desempeñan también un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. Estos factores cognoscitivos pueden ayudar al niño a autorregularse. Por ejemplo, puede anticipar las consecuencias de alternativas a la agresión ante la situación problemática, o puede reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás, o puede estar consciente de lo que se refuerza en otros ambientes, o puede aprender a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles.

Es así como los determinantes de la situación, las condiciones de refuerzo que prevalecen y las influencias cognoscitivas interactúan para determinar la conducta agresiva.

Tabla 2.1  
*Teorías del comportamiento agresivo*

Activas	Reactivas
Psicoanalíticas	Del impulso
Etológicas	Del aprendizaje social

## 2.2. Visión globalizadora del comportamiento agresivo

Hemos visto, brevemente, las principales teorías que se han formulado para explicar el comportamiento agresivo. Es la teoría del aprendizaje social la que rige nuestra propuesta de intervención de la conducta agresiva. Por ello, vamos a detenernos en ella para explicar por qué el niño se comporta agresivamente. Sólo entonces tendremos un modelo en el que basarnos a la hora de dirigir nuestra actuación.

En primer lugar, digamos que la mayoría de las ocasiones en que un niño emite una conducta agresiva, lo hace normalmente como reacción a una situación conflictiva.

Esta situación conflictiva puede resultar de:

- a) Problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de satisfacer los deseos del propio niño. Imaginemos el caso en que Luis quiere el mismo juguete que Carlos, y éste no se lo da; o el caso en que Jorge quiere que su madre le compre en el supermercado una bolsa de golosinas y ésta no lo hace.
- b) Problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que éstos le imponen. Por ejemplo, no querer irse a la cama en el momento adecuado, o no querer recoger los juguetes, o no querer lavarse las manos antes de comer.
- c) Problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le agrede.

Pues bien, sea cual sea el conflicto, el hecho es que provoca en el niño un cierto sentimiento de frustración u otras emociones negativas a las que posteriormente responderá. Si observamos las reacciones de multitud de niños ante situaciones como las citadas anteriormente, veremos que algunos niños despliegan conductas de retirada y resignación, otros se hacen dependientes y buscan ayuda y apoyo, otros simplemente se esfuerzan por superar constructivamente los obstáculos a los que se enfrentan y otros responden agresivamente. Es decir, las diferentes reacciones varían a lo largo de un continuo, en uno de cuyos extremos encontramos el comportamiento pasivo, mientras que en el otro extremo encontramos el comportamiento agresivo.

La reacción que cualquiera de estos hechos provoca en el niño, depende de su experiencia previa particular. ¿Qué queremos decir con su experiencia previa particular? Pues muy sencillo, que en función de cómo haya aprendido el niño a reaccionar a estas situaciones conflictivas, así tenderá a comportarse. Y usted se preguntará: «Bien y ¿cómo aprende el niño a reaccionar agresivamente, en lugar de aprender a dar una solución constructiva al conflicto? Se lo explicamos inmediatamente. No se intranquilece.

Para conseguir mayor claridad, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social, distingamos entre adquisición de la conducta agresiva y mantenimiento de la misma.

Hablemos en primer lugar de la adquisición.

### **2.2.1. Adquisición del comportamiento agresivo**

El niño puede aprender a comportarse agresivamente mediante el *modelamiento* que los mismos padres, otros adultos o los compañeros le ofrecen. Cuando los padres castigan mediante violencia verbal o física, se convierten en modelos de conductas agresivas. El niño se da cuenta de que con esta agresividad el padre consigue sus propósitos, al menos momentáneamente, y ante otras situaciones de su vida cotidiana, puede imitar esta forma de actuar. Por otro lado, los compañeros que emiten conductas agresivas son modelos que ayudan a que el niño observador las aprenda y, posteriormente, tienda a imitarlas. Por último, además de los padres, compañeros y hermanos, el niño puede estar expuesto a otros modelos de comportamiento agresivo que también influyen en la génesis de la conducta agresiva. Son elementos tales como la televisión, el cine y personas adultas representativas para los niños como maestros, etcétera.

Cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas que puedan surgir con quienes le rodean, ya que el niño tiende a imitar a los modelos de conducta que se le presentan.

El proceso de modelamiento a que está sometido el niño durante su etapa de aprendizaje no sólo le informa de modos de conductas agresivas (gritos, patadas, insultos, etc.), sino que también le informa de las consecuencias que dicha conducta agresiva posee para los modelos. Por ejemplo, el padre consigue que el niño obedezca, el compañero consigue el balón de otro niño, Jorge consigue que su madre le compre las golosinas, otro consigue que su amigo deje de incordiarle, el compañero de mesa es bien considerado por el resto de la clase porque es un «tío fuerte», etc. Con ello estamos diciendo que el niño aprende por observación que el comportamiento agresivo es reforzado. En este sentido diríamos que nuestro niño está siendo sometido a un proceso de reforzamiento vicario. Tranquilo, continuaremos explicándoselo. Y vamos a hacerlo porque precisamente el reforzamiento es

el otro proceso implicado en la adquisición de la conducta agresiva. Veámoslo a continuación en detalle.

*Reforzamiento.* Decimos que ocurre un proceso de reforzamiento cuando se incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta a causa de las consecuencias que siguen a la misma. Hay dos tipos de reforzamiento: positivo y negativo. Hablamos de reforzamiento positivo cuando sigue una consecuencia agradable a una conducta. Esa consecuencia positiva se llama reforzador. Puede tratarse de un reforzador material, como un juguete, una golosina, etc.; o puede tratarse de un reforzador social, como una sonrisa, o la atención prestada por los adultos o por los compañeros, o un simple gesto de agrado, etc. Por último, el reforzador puede consistir en tener acceso a realizar alguna actividad. Por ejemplo, salir a la calle a jugar con los amigos, o ver la televisión. En fin, hay un gran número de cosas que pueden reforzar la conducta. Si un niño cuando grita y da patadas a su madre en un supermercado, consigue que ésta le compre las golosinas que antes le había dicho que no le compraría, aprende que dando patadas consigue lo que quiere. La próxima vez repetirá la misma secuencia.

Hablamos de reforzamiento negativo cuando, tras realizar una conducta, se elimina una estimulación aversiva. Por ejemplo, cuando tenemos frío conectamos la calefacción para dejar de sentir frío. Como ocurre que, realmente, dejamos de tener frío, la próxima vez que estemos «helados» conectaremos la calefacción y dejaremos de sentirnos mal. De este modo, se incrementa la probabilidad de ocurrencia de la conducta «conectar la calefacción» cuando tengamos frío. En el caso de la conducta agresiva, si Luis está molestando a su hermana Sara cuando ésta está haciendo los deberes, y Sara le da un grito o una patada, con lo cual consigue que Luis salga de la habitación y deje de molestarle, este comportamiento de Sara está siendo reforzado negativamente, ya que con su conducta elimina un estímulo aversivo.

Pues bien, este proceso de reforzamiento influye en la adquisición de la conducta agresiva directa y vicariamente.

En el proceso de reforzamiento vicario, el niño observa cómo otro es reforzado tras emitir la conducta agresiva. Si un niño observa cómo otra persona al utilizar la agresión consigue lo que desea, está aprendiendo vicariamente que ese comportamiento es reforzado. Todo ello puede incrementar tanto la frecuencia de sus actividades agresivas como la dureza con la que trata a los demás (Wheeler, 1966; Epstein, 1966; Hartmann, 1969). Pero es más, si se diese el caso de que, también, observase momentos en que la emisión de comportamientos agresivos no es castigada, se reduciría en el observador la moderación que, por el momento, pudiera presentar respecto de la emisión de comportamientos agresivos.

Mediante el proceso de reforzamiento directo es el mismo niño quien resulta reforzado tras emitir una conducta agresiva.

Según lo que hemos dicho hasta aquí, puede darse el caso de que el niño, a lo largo de su desarrollo, haya observado cómo los padres y otros modelos suministran repetidos ejemplos de cómo afrontar las situaciones frustrantes. Como consecuencia, cuando el niño observador se encuentre ante una situación de frustración o estrés, es más probable que responda por imitación en lugar de comenzar a emitir una secuencia tentativa de ensayo y error. Sólo cuando un niño ha aprendido la agresión como respuesta dominante a la activación emocional, habrá una alta probabilidad de que reaccione agresivamente a la frustración. Esta observación ha sido demostrada incluso en condiciones controladas de laboratorio. Por ejemplo, Bandura (1962) encontró que los niños que habían observado a un modelo comportarse de una forma agresiva respondieron a la frustración con patadas, porrazos y otras respuestas agresivas, mientras que niños igualmente frustrados que habían visto un modelo no agresivo, desplegaron significativamente menos agresión que los anteriores. La influencia del modelado en el moldeamiento de las reacciones a la frustración está perfectamente documentada en innumerables estudios que demuestran que los comportamientos desviados son a menudo transmitidos a través del modelado familiar.

Parece evidente, entonces, que, como resultado de diferentes formas de modelado y de reforzamiento, la frustración puede elicitar una amplia variedad de respuestas. El tipo de respuesta dependerá de las que el niño haya adquirido por este proceso de modelamiento. Mientras unos mostrarán preferentemente violencia física (golpes, puñetazos, patadas) otros en cambio emplearán la violencia verbal (amenazas, insultos).

### **2.2.2. Mantenimiento de la conducta agresiva**

Continuando con el razonamiento anterior respecto de la influencia del reforzamiento directo en el proceso de adquisición de la conducta agresiva, si se da el caso, como hemos indicado, de que cuando el niño se encuentre en una situación conflictiva imite lo que anteriormente observó y obtiene un reforzador, la próxima vez tenderá a repetir el mismo tipo de comportamiento. Si vuelve a repetirse el mismo proceso se consolidará dicha conducta. Por tanto, ya se están asentando las bases para que se mantenga, una vez adquirido, el comportamiento agresivo. «Si un niño agrede físicamente a otro con éxito, es posible que en otras ocasiones posteriores, cuando le provoquen, emplee nuevamente la agresividad física. Mientras que si salió mal librado del combate, tenderá a evitar la pelea» (Cervera y Feliu, 1984).

Así, el responsable del *mantenimiento* de la conducta agresiva es de nuevo el proceso de reforzamiento a que sea sometido el niño. Este reforzamiento puede obtenerse de diversas maneras.

Por medio de la conducta agresiva, los niños pueden obtener recursos materiales, cambiar las normas para que se acomoden a sus propios deseos, conseguir el control y sometimiento de los demás, terminar con la provocación y eliminar las barreras físicas que bloquean o retrasan la consecución de algo. También pueden conseguir la aprobación y admiración de los compañeros y mejorar el estatus en la jerarquía social del grupo de referencia. La aprobación del grupo de compañeros es a menudo más poderosa que las recompensas materiales en lo referente a reforzar conductas agresivas (el reforzamiento social desempeña un papel muy poderoso en la regulación del comportamiento agresivo). Visto todo ello, no debiera sorprendernos la excesiva frecuencia de comportamientos agresivos en algunos niños, dado que son muy diversas las consecuencias positivas que pueden ocurrir tras la emisión de la conducta agresiva. Principalmente, y como hemos indicado en el reforzamiento vicario, estas consecuencias pueden consistir en estímulos materiales y sociales, en respuestas del propio niño agresor, por ejemplo el conseguir realizar algo que se le impide; y por último, el reforzamiento puede consistir en evitar o escapar de una estimulación aversiva (por ejemplo, conseguir que otro deje de molestar).

Un ejemplo de reforzamiento material de la conducta agresiva lo encontramos con frecuencia en las peleas entre hermanos. En esas peleas suele ocurrir que el que agrede con más violencia es el que consigue el juguete, el lápiz... o aquello por lo que luchaba, y por tanto ese juguete, o ese lápiz se convierten en reforzadores de su conducta agresiva. Incluso a menudo son los propios padres quienes presionan al hermano para que entregue el juguete, ceda su puesto, etc. En realidad, actuando así se está adiestrando al niño en el comportamiento agresivo. Y el niño aprende que mediante la violencia consigue diferentes cosas de la gente que le rodea. Veamos otro ejemplo. Imaginemos que un niño está en el supermercado dándole patadas a su madre porque ésta no quiere añadir al carro de la compra un paquete de caramelos. Tras un breve episodio de patadas, vemos cómo la madre le compra al niño el deseado paquete. Al actuar de este modo, la madre ha reforzado el comportamiento del niño. Si esta clase de interacción entre madre e hijo tiene lugar con frecuencia, es muy probable que el niño se vuelva cada vez más dominante y utilice con mayor frecuencia la agresión para conseguir lo que quiera.

Por supuesto, esto no quiere decir que los niños que se comportan agresivamente sólo reciban de sus padres y/o educadores reforzadores positivos. También se les suele castigar por ello. Sólo que ocurre que ese castigo tiene lugar generalmente tras una serie de respuestas de condescendencia por parte de los padres a sus conductas agresivas. Es decir, tales consecuencias aversivas sólo tienen lugar tras una serie de agresiones llevadas a cabo con éxito por parte del niño.

Un tipo de reforzamiento social es el que el niño recibe, la mayoría de las veces, de sus propios compañeros. A veces, el pequeño que pega más fuerte suele recibir la admiración de los otros niños. Incluso los padres le felicitan cuando sale vencedor en la pelea. En

ambos casos se trata de un poderoso premio que refuerza la conducta agresiva. Se dan las condiciones idóneas para que el niño aprenda que la agresividad está socialmente valorada.

Todo ello son ejemplos de cómo podemos reforzar el comportamiento agresivo. Sin embargo, es preciso llamar la atención sobre otro tipo de reforzador que, a veces, pasa inadvertido para los adultos. Nos referimos a la atención prestada al niño tras la emisión de la conducta agresiva. Puede ocurrir que, incluso cuando nuestra intención sea castigar la conducta agresiva, ésta esté siendo reforzada. La atención es uno de los reforzadores sociales más potentes. Podemos prestar atención a alguien con propósitos positivos por nuestra parte como reconocer algo que ha hecho, o escucharle, o mirarle.

Pero también podemos prestar atención con propósitos negativos ' por nuestra parte, como cuando regañamos, o miramos con gesto de enfado, etc. Pues bien, está demostrado que, para muchas personas, este último tipo de atención no sólo no tiene efectos negativos, sino que produce todo lo opuesto a nuestro objetivo. Es decir, actúa como reforzador positivo. Más aún, si se da el caso de que cuando el niño se comporta correctamente no le decimos nada porque está haciendo lo que debe hacer, es lo «normal» y además nos deja tranquilos o permite que la clase funcione con normalidad; y, sin embargo, nos relacionamos más intensamente con él cuando hace algo mal, en este caso, cuando emite una conducta agresiva. En estos casos, nuestros intentos de castigo refuerzan dicha conducta. Y aún más si lo hacemos gritándole o hablándole exageradamente. Así, a veces, cuando regañamos a un niño por su comportamiento agresivo, estamos reforzándole, ya que es una forma llamativa de prestarle atención. Si ocurre que cuando dos hermanos se pelean, la madre dedica un cierto tiempo a discutir con ellos acerca de que no deben hacerlo e incluso tratando de decidir quién empezó la pelea, estos dos hermanos aprenden que una manera «ideal» de atraer la atención de su madre es comenzar una pelea. Además, algunos niños que no reciben suficiente atención, incluso comportándose adecuadamente, aprenden rápido que la mejor manera de llamar la atención de sus padres es dando patadas al hermano. No le preocupa si la atención parece negativa a los adultos; más bien las riñas, las reprimendas y las llamadas de atención pueden ser un néctar para el niño que cree que su madre no le presta suficiente atención. Para algunos niños es mejor llevarse una reprimenda que pasar desapercibidos.

Son muchos los ejemplos, citados en la bibliografía, de comportamientos agresivos mantenidos por la atención como consecuencia. Por ejemplo, Zeilberger, Sampen y Sloane (1968) describen a un niño de cuatro años cuya conducta inadaptada incluía gritar y pelear entre otras. Hacía que sus compañeros cumplieren sus órdenes con golpes, puntapiés y bofetadas. Las observaciones en el hogar de las interacciones madre-hijo sugirieron que la madre reforzaba la conducta indeseable con una atención excesiva. El uso que ella hacía de las consecuencias era incompatible y ambiguo, ya que a menudo se enredaba en largas

explicaciones verbales antes de instituir consecuencias aversivas para la conducta indeseable. Sin duda el niño 44 *Agresividad infantil* estaba siendo reforzado desde todos los bandos posibles. También se ha demostrado reiteradamente que la atención contingente del maestro puede servir como reforzador para la agresión de los niños (Brown y Elliot, 1965; Pinkston, Reese, Leblanc y Baer, 1973). Pinkston y colaboradores (1973) instruyeron a un maestro de guardería para adoptar una contingencia de este tipo: ignorar en todo lo posible la conducta agresiva del niño, pero prestar atención al niño que ha sido atacado. Ellos informaron que disminuyó la conducta agresiva del niño y aumentó su conducta socialmente deseable, en especial cuando el maestro le atendía si entablaba una interacción no agresiva con otros niños. Slaby y Crowley (1977) demostraron que cuando los maestros atendían al lenguaje que tenía contenido agresivo, la frecuencia de tal lenguaje aumentaba; sin embargo, cuando desviaban su atención al lenguaje y a la conducta cooperativa de los niños que ocurría de manera espontánea, esta conducta cooperativa aumentaba, mientras disminuía tanto la agresión verbal como la física.

Además, puede darse otra circunstancia que provoque más intensamente la consolidación del comportamiento agresivo. Para entenderlo, expliquemos antes brevemente algunos programas de reforzamiento.

Hablamos de programa de reforzamiento continuo cuando cada una de las emisiones de la misma conducta es seguida de reforzamiento. Por otro lado, hablamos de reforzamiento intermitente cuando sólo a algunas emisiones de la misma conducta le sigue la consecuencia reforzante. Pues bien, está demostrado que es el programa de reforzamiento intermitente el que consolida la conducta con mayor firmeza.

Sabiendo esto, veamos qué ocurre, a veces, con los adultos en el caso de emisiones de conductas agresivas por parte de los niños. Puede ocurrir que ante una conducta agresiva leve, no le digamos nada. También puede ocurrir que ante la misma conducta reaccionemos de diferente modo dependiendo de nuestro estado de humor. Un día llegamos a casa contentos del trabajo, vemos que los dos hermanos están peleando y no les decimos nada. Pensamos: «Ya se tranquilizarán». Sin embargo, otro día llegamos malhumorados, encontramos la misma situación y comenzamos a gritarles, porque «no podemos soportar que haya gritos en casa». Así los niños están contentos porque han conseguido que mamá se dedique a ellos en vez de desentenderse, lo que, como hemos indicado antes, les resulta reforzante. En este caso estamos sometiendo la conducta agresiva a un proceso de reforzamiento intermitente, unas veces regañamos, otras veces no. En otras palabras, estamos trabajando con todas nuestras fuerzas por conseguir que nuestros niños sigan peleándose en próximas ocasiones. Además, de acuerdo con el modelamiento a que aludimos al principio, estamos enseñándoles a los niños que la forma de resolver una situación conflictiva es gritándoles. Gritamos para decir que no se griten ¿Ha visto usted

mayor contradicción? Pues esto es algo que los mayores solemos hacer. Incluso le damos al niño una bofetada para decirle que no pegue al hermano.

Por último, debemos dejar claro que en el mantenimiento de la conducta agresiva no sólo influye el proceso de reforzamiento directo a que sea sometido el niño, sino también el modelamiento en el mismo sentido que influyó en la adquisición de la misma. Pues, igualmente, continúa observando el niño consecuencias reforzantes para las emisiones de conductas agresivas de los demás.

### 2.3. Factores influyentes en la conducta agresiva

Después de todo lo indicado podemos afirmar, entonces, que uno de los factores que influyen en la emisión de la conducta agresiva es el *factor sociocultural* del individuo, ya que es el responsable de los modelos a que haya sido expuesto, así como de los procesos de reforzamiento a que haya sido sometido. Si en él abundan modelos agresivos, la adquisición de estos comportamientos desadaptados será muy fácil.

La *familia* es, durante la infancia, uno de los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño. Las interacciones entre padres e hijos van moldeando la conducta agresiva mediante las consecuencias reforzantes inherentes a su conducta. El niño, probablemente, generalice lo que aprende acerca de la utilidad y beneficios de la agresión a otras situaciones. En estas circunstancias, él pone a prueba las consecuencias de su conducta agresiva. Por ejemplo, puede tratar de ser agresivo (a causa de los resultados que se producen con sus hermanos) con sus compañeros en el colegio.

Imaginemos el caso de un miembro de la familia que presenta un estímulo aversivo al niño, por ejemplo, fastidiar. A través de una serie de ensayos, el hermano mayor aprende que si él golpea a su hermana más pequeña, ella deja de fastidiarle. De este modo se fortalece su conducta de pegar. Hay una alta proporción de ocasiones en que el hecho de fastidiar produce o tiene como consecuencia la conducta de pegar. Cuando estos intercambios se incrementan es probable que aumente la intensidad del estímulo nocivo. 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. La conducta agresiva del niño acaba con gran parte de la estimulación aversiva que recibe.

Dentro de la familia, además de los *modelos y refuerzos*, son responsables de la conducta agresiva el tipo de *disciplina* a que se les someta. Se ha demostrado (Becker, 1964) que una combinación de disciplinas relajadas y poco exigentes con actitudes hostiles por parte de ambos padres fomentan el comportamiento agresivo en los hijos. El padre poco exigente es

aquel que hace siempre lo que el niño quiere, accede a sus demandas, le permite una gran cantidad de libertad, y en casos extremos le descuida y le abandona.

El padre que tiene actitudes hostiles, principalmente, no acepta al niño y le desaprueba, no suele darle afecto, comprensión o explicaciones, y tiende a utilizar con frecuencia el castigo físico, al tiempo que no da razones cuando ejerce su autoridad (que a veces suele ser erróneamente y de modo imprevisible). Incluso puede utilizar otras modalidades de agresión, como la que ocurre cuando insultamos al niño por no hacer adecuadamente las cosas, o cuando le comparamos con el amigo o con el hermano, etc. (Valles, 1988). Tras un largo período de tiempo, esta combinación produce niños rebeldes, irresponsables y agresivos.

Como hemos dicho anteriormente, los niños imitan la conducta de sus padres. Bandura y Walters (1959) compararon familias de adolescentes agresivos con chicos no agresivos y encontraron que las familias eran diferentes respecto de si entrenaban a sus hijos a ser agresivos mediante el ejemplo y tipo de educación. Los padres de niños no agresivos no permiten la agresión en las discusiones, mientras que los padres de chicos agresivos modelan y refuerzan repetidamente actitudes y conductas agresivas o belicosas.

Otro factor familiar influyente en la agresividad es la *incongruencia* en el comportamiento de los padres. Incongruencia en el comportamiento de los padres se da cuando los padres desaprueban la agresión y, cuando ésta ocurre, la castigan con su propia agresión física o amenazan al niño. Este contraataque por parte de los padres, aunque pueda funcionar momentáneamente, parece generar incluso más hostilidad en el niño y, a la larga, acaba por manifestarse. Los padres que desaprueban la agresión y que la detienen, pero con medios diferentes del castigo físico, tienen menos probabilidad de fomentar acciones agresivas posteriores. Es decir, una atmósfera tolerante en la que el niño sabe que la agresión es una estrategia poco apropiada para salirse con la suya, en la que se le reprime con mano firme pero suave y es capaz de establecer límites que no puede en absoluto traspasar, proporciona el mejor antídoto a largo plazo para un estilo agresivo de vida. Enseñarle al niño medios alternativos acabará también con la necesidad de recurrir a las peleas.

La inconsistencia en el comportamiento de los padres no sólo puede darse a nivel de comportamiento e instrucciones, sino también a nivel del mismo comportamiento. En este sentido puede ocurrir que, respecto del comportamiento agresivo del niño, los padres unas veces le castiguen por pegar a otro y otras veces le ignoren, por lo que no se le dan pautas consistentes. Incluso a veces puede ocurrir que los padres entre sí no sean consistentes, lo que ocurre cuando el padre regaña al niño pero no lo hace la madre. De este modo, el niño experimenta una sensación de incoherencia acerca de lo que debe hacer y de lo que no debe hacer.

Se ofrece incoherencia al niño, también, cuando se le entrena en un proceso de discriminación en el sentido de que los padres castiguen consistentemente la agresión dirigida hacia ellos pero a la vez refuercen positivamente la conducta agresiva de sus hijos hacia personas ajenas al hogar.

Las *relaciones deterioradas* entre los propios padres provoca tensiones que pueden inducir al niño a comportarse agresivamente.

Otro factor reside en las *restricciones inmediatas* que los padres imponen a su hijo. Restricciones no razonables y excesivos «haz y no hagas» provocan una atmósfera opresiva que induce al niño a comportarse agresivamente.

Por último, en el ámbito familiar, puede fomentarse la agresividad con *expresiones* que la fomentan. Estas son expresiones del tipo «pero ¿no puedes ser más hombre?».

El *ambiente más amplio* en que el niño vive también puede actuar como un poderoso reforzador de la conducta agresiva. El niño puede residir en un barrio donde la agresividad es vista como un atributo muy apreciado. En tal ambiente el niño es apreciado cuando se le conoce como un luchador agresivo y muy «afortunado». Los «agresores afortunados» son modelos a quienes imitarán los compañeros. La combinación de ser considerados como modelos a imitar más el refuerzo tan potente que implica ser considerado como un «tío fuerte» hace de la agresividad una respuesta altamente probable en el repertorio conductual del chico. Lo opuesto se aplicaría en el caso de niños que no son agresivos y que viven en subculturas no agresivas. Además de los factores socioculturales también influyen *factores orgánicos* en el comportamiento agresivo (Avis, 1974). En este sentido, factores hormonales y mecanismos cerebrales influyen en la conducta agresiva. Tanto en experimentos realizados con animales como en observaciones clínicas realizadas en humanos cuyos cerebros han sido dañados por enfermedad o por accidente, se han podido localizar centros en el cerebro (concretamente en mecanismos neurales en el sistema límbico) que están implicados en la producción de conductas agresivas. Estos mecanismos son activados y producen los cambios corporales cuando el individuo experimenta emociones como rabia, excitación, miedo. Por tanto, factores físicos tales como una lesión cerebral o una disfunción también pueden provocar comportamientos agresivos.

También estados de mala nutrición o problemas de salud específicos pueden originar en el niño una menor tolerancia a la frustración por no conseguir pequeñas metas, y por tanto pueden incrementarse las conductas agresivas (Valles, 1988). Ahora bien, no podemos afirmar que sea el factor determinante absoluto del comportamiento agresivo.

Es cierto que el hombre está dotado de mecanismos neurofisiológicos que le permiten comportarse agresivamente, pero la activación de estos mecanismos depende de la

estimulación y está sujeto al control cortical. Es decir, parece ser que, en el hombre, la rabia y el enojo están regulados por la corteza cerebral altamente desarrollada que inhibe o da rienda suelta al comportamiento agresivo. Así, la intensidad con la que se manifiesta la conducta agresiva, las formas específicas en que se manifiesta, las situaciones en las que se expresa y los objetos a los que se dirige están en gran parte determinados por la experiencia social.

En definitiva, admitimos la existencia de ciertos factores biológicos que influyen en la facilidad o en la dificultad para manifestarse agresivo. Pero sobre unas bases biológicas diferentes para cada persona, los niños adquieren toda una serie de comportamientos agresivos, influidos por el medio sociocultural en que viven. Son características sociales más que biológicas las que determinan el comportamiento agresivo.

Otro factor favorecedor del comportamiento agresivo es el *déficit de habilidades* necesarias para afrontar las situaciones frustrantes. Bandura (1973) indicó que la ausencia de estrategias *verbales* para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión. Hay datos experimentales que muestran que las mediaciones cognitivas insuficientes pueden conducir a la agresión. Camp (1977) encontró que los chicos agresivos mostraban deficiencias en el empleo de habilidades lingüísticas para controlar su conducta; responden impulsivamente en lugar de responder tras la reflexión. Cuando se les entrena para incrementar las autoverbalizaciones, su agresividad disminuye (Camp, Blom, Herbert y Van Doornick, 1977). Shure y Spivack (1972) también informaron de que las habilidades *cognitivas* deficientes se hallan relacionadas con la conducta agresiva. Estos autores observaron que los jóvenes de escuelas especiales eran deficientes en habilidades de solución de problemas y que sus soluciones resultaban impulsivas y agresivas.

Basándose en estos resultados, Meichenbaum (1977) concluyó que los jóvenes impulsivos no suelen analizar los estímulos mediante mediaciones cognitivas, y no intentan formular o interiorizar las reglas que podrían ayudarle a controlar su conducta en diversas situaciones. Por tanto, una situación que genera mucho estrés en la que fueran necesarias diversas respuestas de afrontamiento cognitivo y control de respuestas agresivas y de activación emocional, resultaría muy difícil de abordar en el caso de niños o adolescentes con habilidades cognitivas deficientes o procesos limitados de denominación.

No sólo el déficit en habilidades de mediación verbal se relacionaría con la emisión de comportamientos agresivos. Es responsable también el déficit en *habilidades sociales* (HHSS) para resolver conflictos. Las HHSS se aprenden a lo largo de las relaciones que se establecen entre niños y adultos u otros niños. Se adquieren gracias a las experiencias de aprendizaje. Por lo que es necesario mezclarse con niños de la misma edad para aprender sobre la agresión, el desarrollo de la sociabilidad, etc. Pues bien, ocurre que los niños que desagradan abiertamente a los demás tienden a ser agresivos. Y ¿qué ocurre entonces? Pues

que parecen estar encerrados en un círculo vicioso en el que aprenden que, para conseguir lo que quieren, deben ser agresivos. Pero esto tiene éxito sólo a corto plazo, y sin embargo falla a largo plazo. Los demás niños les evitan y rechazan. De este modo, los niños agresivos nunca aprenden alternativas a sus acciones y confían cada vez más en sus «puños» como su única habilidad social. Por tanto, el relacionarse un niño con otros de manera aversiva puede deberse a un déficit en las habilidades adecuadas. Cuando el niño tiene alternativas limitadas al comportamiento agresivo, la única manera en que puede atraer la atención del adulto es a través de una conducta problemática. Por ejemplo, el camorrista del patio en el colegio, rara vez sabe cómo obtener la atención de los maestros y de los compañeros de clase, excepto haciendo daño a un niño más débil.

Terminamos este capítulo intentando dejar claro que admitimos la frustración como una posible causa de la agresividad, pero que ésta generalmente ejerce cierta influencia sólo en conexión con un entrenamiento previo en la agresión o con la exposición a modelos agresivos. Tal y como hemos visto, en el desarrollo de las respuestas a la frustración tienen mucho que ver los entrenamientos directos y vicarios. Es decir, si se recompensan las reacciones agresivas a la frustración, posteriormente los niños tenderán a comportarse agresivamente; mientras que si se les refuerza las reacciones constructivas y de cooperación, los mismos niños tenderán a comportarse más constructivamente en respuesta a la frustración.

## **Resumen**

Hemos descrito algunas de las teorías formuladas para explicar el comportamiento agresivo. Éstas se pueden clasificar en teorías activas y teorías reactivas. Entre estas últimas, encontramos la teoría del aprendizaje social. Es en la que nos basamos a lo largo del libro para proponer estrategias de modificación del comportamiento agresivo. La teoría del aprendizaje social distingue entre adquisición de la conducta agresiva y mantenimiento de la misma. Los factores implicados son procesos de modelamiento, procesos de reforzamiento, factores situacionales y factores cognoscitivos. En definitiva, entendemos la conducta agresiva como un comportamiento dependiente de factores situacionales y orgánicos. Se acepta la influencia de factores hereditarios, pero se da primordial importancia a factores ambientales.

### *3. Evaluación de la Conducta agresiva*

En el capítulo anterior hemos revisado los factores que pueden explicar la conducta agresiva de los niños. Ello nos permite conceptualizar dicho comportamiento como una ecuación E-O-R-C, donde E, serían los estímulos antecedentes de la conducta. Estos estímulos pueden implicar un conflicto con otra persona, o el deseo de satisfacer una necesidad, o la interpretación que el niño haga de una situación determinada, etc. Este conflicto produce en el niño un estado emocional al que debe responder. El niño que responde a ese estado emocional, presenta unas características biológicas y comportamentales propias. Estas características biológicas y comportamentales son lo que constituyen la O de la ecuación. Se refiere a características físicas del tipo estado de nutrición o condiciones cerebrales, etc., así como a habilidades que el sujeto posee respecto de las que hacen falta para resolver dichas emociones negativas. Nos referimos a habilidades sociales del tipo comportamiento asertivo, habilidades de autorregulación, cognitivas, etc. Es lo que, actualmente, conocemos como condiciones personales en el último caso y condiciones biológicas en el primero. En función de estos componentes el individuo emite una respuesta (R) que, en el caso que nos ocupa, se trataría de una respuesta agresiva. A dicha respuesta agresiva le siguen consecuencias (C) que, en caso de ser positivas para el individuo, actuarán de reforzadores, por lo que la próxima vez que el niño se encuentre en situaciones de conflicto, el recuerdo de dichas consecuencias y las expectativas de volver a poseerlas servirán de estímulo para la emisión de nuevas conductas agresivas.

Cuando utilizamos esta ecuación para evaluar la conducta decimos que estamos utilizando el método de análisis conductual. Mientras que otros sistemas se enfocan primordialmente en las características de las personas (por ejemplo personalidad pasiva-agresiva), el método de análisis conductual hace hincapié en la interacción entre las respuestas del individuo y las situaciones de estímulo.

Pasemos a ver más detenidamente cada uno de esos elementos de la ecuación E-O-R-C, así como medios de que disponemos para evaluarlos.

Para evaluar la conducta agresiva es necesario cubrir una serie de fases. Hablamos de fases a fin de clarificar nuestra exposición, sin embargo, deseamos dejar claro que en muchos casos no es preciso, ni siquiera posible, llevar a cabo una evaluación secuencial, sino que, a veces, trabajaremos al mismo tiempo en varias fases, incluso otras veces lo haremos en un orden diferente al aquí expuesto. Sea cual sea el orden a seguir en el resto de las fases, es imprescindible pasar, en primer lugar, por la primera fase que vamos a indicar a continuación. Sin embargo, insistimos, el resto no tiene por qué ajustarse a un orden secuencial.

### 3.1. Definición topográfica de la conducta

La primera fase consiste en identificar y definir las conductas que hacen pensar que el niño se comporta agresivamente. Es decir, aquellas conductas que posteriormente desearemos modificar. Veremos, por tanto, si el comportamiento del niño consiste en dar patadas, gritar, empujar, tirar objetos, etc. Asimismo, veremos cuál es la frecuencia, duración e intensidad de esas conductas. Una vez evaluados estos aspectos tendremos una definición topográfica de la conducta agresiva. Sean cuales sean las conductas implicadas que nos hacen pensar que el niño se comporta agresivamente, debe quedar enunciada de tal forma que sea reconocible por cualquier observador.

### 3.2. Definición funcional de la conducta

Posteriormente debemos realizar una evaluación funcional de la conducta. Es en este momento cuando intentaremos identificar los antecedentes (E) y los consecuentes (C) del comportamiento agresivo. Como antecedentes, nos referimos a factores de la situación in-, mediata que se producen antes de que el niño emita la conducta i agresiva. Para identificar los antecedentes es útil intentar contestar a preguntas tales como ¿en qué momento del día ocurre la conducta agresiva?, ¿ante quién la emite?, ¿qué tipo de conflicto ha surgido inmediatamente antes?, ¿sabe el niño con toda seguridad que conseguirá lo que quiere antes de emitir la conducta agresiva?

Las consecuencias se refieren a lo que ocurre inmediatamente después de que el niño emita la conducta agresiva. Por supuesto, puede ocurrir que el niño que se comporta de manera agresiva no lo haga de forma constante y persistente en todas las situaciones ambientales. Si esto es así, es que hay una serie de factores responsables del mantenimiento de la conducta en un ambiente que no están presentes en otro u otros ambientes. Ni que decir tiene que para modificar dicho comportamiento es preciso previamente identificar cuáles son esos factores responsables para poder manipularlos.

Para identificar las consecuencias, podemos intentar responder a preguntas tales como: ¿cómo responden el profesor o los padres a la conducta agresiva?, ¿cómo reaccionan los otros compañeros? Veamos algunos ejemplos de los antecedentes y consecuentes que podrían darse junto a la conducta agresiva de un niño:

— *Antecedente*: Fernanda se ha sentado en una silla pequeña en la sala de espera del pediatra. Es precisamente la silla que segundos después quiere su hermana más pequeña, Carmen.

— *Respuesta*: Carmen da patadas a Fernanda.

— *Consecuente*: La madre de Fernanda le dice a ésta que se levante y deje la silla a su hermana. Fernanda se levanta no muy contenta y Carmen se sienta.

— *Antecedente:* Luis, un niño de tres años, está participando durante el recreo en un juego de baja organización.

— *Respuesta:* Empuja bruscamente a otros niños que participan en el juego, hasta el extremo en que un niño se cae y se hace daño.

— *Consecuente:* Se le envía a clase. Allí sólo pinta con tizas de colores en la pizarra hasta que se termina el recreo para sus compañeros.

- *Antecedente:* Durante la comida en el colegio.

- *Respuesta:* Lanza objetos.

- *Consecuente:* Los compañeros de mesa se ríen.

- *Antecedente:* Los padres envían a la cama al niño después de cenar.

- *Respuesta:* Protesta, grita y se tira al suelo diciendo que quiere continuar viendo la televisión.

- *Consecuente:* Los padres permiten que se quede un rato más a pesar de que tiene que madrugar al día siguiente.

- *Antecedente:* Los compañeros le piden que pelee por ellos.

- *Respuesta:* El niño pelea.

- *Consecuente:* Sus compañeros le felicitan por lo fuerte que es. Incluso le animan para que golpee más fuerte.

- *Antecedente:* En el parque, Carmen quiere deslizarse por un tobogán, algunos niños se le adelantan, sus padres le dicen que les empuje para que no se le cuelen los demás niños.

- *Respuesta:* Empuja.

- *Consecuente:* Consigue ponerse en el primer puesto de la fila.

### **3.3. Evaluación de la variable organismo**

Por último, al evaluar el elemento «O» de la ecuación, principalmente, evaluaremos si el niño posee las habilidades cognitivas y conductuales necesarias para responder a las situaciones conflictivas que puedan presentársele. Por ejemplo, podríamos ver si Carmen ha aprendido a pedir las cosas por favor y expresar sus deseos. En el ejemplo expuesto anteriormente, si fuese así, en lugar de empujar a su hermana, le pediría «por favor» que le dejase un rato la silla, incluso podría negociar con ella para compartir el tiempo de sentarse. Es más, incluso podría inventar un juego para que las dos pudiesen disfrutar de la misma silla y pasárselo bien. Lógicamente, esto sólo podría hacerlo si en su repertorio conductual contase con conductas asertivas y de cooperación.

Igual ocurriría con la niña del tobogán. Si supiese hacerlo, podría pedir «por favor» que le dejasen pasar, en lugar de empujar al resto de los niños.

También podríamos evaluar qué tipo de mediación verbal utiliza el niño que se comporta agresivamente cuando se encuentra ante una situación conflictiva, pues como vimos en el

capítulo anterior, parece ser que un déficit en mediación verbal de la conducta puede afectar al comportamiento agresivo del niño.

Al evaluar «O» también deberemos conocer cómo interpreta el niño una situación. Pues un mismo tipo de situación puede provocar un comportamiento u otro en función de la intención que el niño le adjudique. Es cierto que son muchas las ocasiones en que, objetivamente, una situación es frustrante o aversiva para el niño. Sin embargo, también es cierto que otras muchas situaciones dependen de cómo las interprete el niño. Un empujón accidental en la fila, puede ser simplemente una consecuencia de que todos los niños tienen prisa. Sin embargo, alguno puede interpretarlo como intencionado por el compañero. Lógicamente, en el primer caso, no es normal que esperemos una agresión por parte del niño que ha sido empujado. Sin embargo, en el último caso, si además no posee en su repertorio conductual conductas asertivas, la respuesta que tiene mayor probabilidad de ocurrir es un comportamiento agresivo. Incluso puede ocurrir que el chico sepa cómo debiera comportarse y, sin embargo, no convierta ese conocimiento en acción.

Todo ello nos permite conocer las condiciones personales del niño que pueden tener una relación funcional con el comportamiento agresivo. Evaluamos así si el niño presenta deficiencias en el procesamiento de la información, pues es posible que perciba e interprete incorrectamente los mensajes verbales y no verbales de otros niños. También al evaluar «O», debemos indagar acerca del estado emocional o grado de activación fisiológica del niño ante situaciones conflictivas, y cuál es la habilidad del mismo para modular conductas y cogniciones bajo esa condición emocional. Por ejemplo, cómo reacciona el niño ante un empujón de los compañeros en un juego de grupo (Silva y Moro, 1994).

Al evaluar las condiciones biológicas del niño evaluaremos también la existencia de alguna lesión del tipo de disfunción cerebral, entre otras, así como estado de nutrición, etc.

Una vez superadas todas las fases indicadas, estamos en disposición de conocer qué condiciones ambientales actuales, así como qué condiciones personales se relacionan funcionalmente con el comportamiento agresivo del niño en cuestión.

### **3.4. Estrategias de evaluación**

Para evaluar, el comportamiento agresivo del niño podemos utilizar técnicas directas, como observación natural, observación análoga y autorregistro, y técnicas indirectas, como entrevistas, cuestionarios contestados por padres y maestros y autoinformes.

*La entrevista* sirve para obtener información que permite formular alguna hipótesis tentativa sobre las variables que controlan la conducta, y para seleccionar estrategias de evaluación adicionales. En este sentido la entrevista es el primer paso en el proceso de

evaluación (Ollendick y Meador, 1984). Distingamos entre la entrevista con padres y maestros y la entrevista con los niños.

De acuerdo con Silva y Moro (1994), las principales tareas de la entrevista con adultos son proporcionar información y motivar, recoger información y elaborar un plan de acción.

Es preciso dar información y motivar por el mero hecho de que los padres y maestros van a participar tanto en el proceso de evaluación como en el de intervención. Mediante la información se intenta educar al adulto respecto de la prevalencia de la agresividad infantil, así como de posibles explicaciones de la misma. También suele recomendarse bibliografía sencilla sobre el tema. Para motivar al adulto puede planificarse el plan de intervención conjuntamente y pedirle tareas sencillas de realizar.

Para recoger información durante la entrevista, se comienza formulando preguntas generales y abiertas acerca del problema. Por ejemplo, ¿qué problema tiene su hijo en este momento? Puesto que el objetivo es convertir una descripción posiblemente ambigua en una más precisa y detallada, puede pedírsele al adulto que nos describa el último incidente agresivo del niño. También se hacen preguntas acerca de la frecuencia, duración e intensidad de la conducta.

Además, a lo largo de la entrevista, se busca información sobre variables ambientales que pueden controlar la conducta. Así, se pregunta acerca de qué pasa antes y después de que el niño emita una conducta agresiva. Con el «antes y después» nos referimos a contextos en que se da la conducta, así como a actividades que llevan a cabo las personas que estén presentes en el momento de la emisión de la misma. También puede recogerse información acerca de variables fisiológicas.

Es importante recoger información relacionada con cómo le gustaría al adulto que se comportara el niño en esa situación y en qué ocasiones conflictivas no reacciona agresivamente.

Por último, el plan de acción se elabora conjuntamente entre el niño, los padres, los maestros y el psicólogo. Consta de dos fases:

- a) Identificación de conductas, que consiste en definir el problema y objetivos en términos operacionales.
- b) programación de todos los pasos a llevar para conseguir los cambios deseados. Por ejemplo, situaciones en que se va a aplicar la intervención, sistemas de reforzamiento, etc.

La entrevista con los niños suele llevarse a cabo después de realizar la de los adultos (Silva, 1987). Los objetivos, en este caso también, consisten en informar y motivar, recopilar

información, relacionada especialmente con el tipo de reforzadores que prefiere y con cómo percibe el niño su problema, y por último se elabora el plan de acción.

*Las escalas y cuestionarios* también pueden utilizarse con padres, maestros y niños. Algunos de estos cuestionarios son:

La *Batería de Socialización*, que contiene un conjunto de escalas diseñadas para evaluar dimensiones de la conducta social. La BAS-1 está dirigida a profesores, la BAS-2 a los padres, y la BAS-3 a los niños (Silva y Martorell, 1987). La BAS-3 consta de 75 ítems, 65 relacionados con aspectos tanto facilitadores como negativos de la interacción social y 10 que constituyen una *Escala de Sinceridad*. Las alternativas de respuesta son «nunca o casi nunca», «a veces», «a menudo» y «siempre o casi siempre». Arroja información sobre factores positivos como consideración con los demás, liderazgo, autocontrol en la relaciones sociales; y sobre factores negativos como ansiedad social, timidez, retraimiento social y agresividad.

Algunos de los cuestionarios dedicados especialmente para niños son la *Escala de Conducta Antisocial* (ASB), adaptada de Allsopp y Feldman (1976), y la *Escala de Asertividad* (AS), basada en la escala *Children's Action Tendency Scale* de Deluty (1979). Esta escala mide asertividad, agresividad y pasividad-sumisión.

Un tipo de cuestionario para padres que puede interesarnos son las *Escalas de Refuerzos* de Cautela, Cautela y Esonis (1983) y Clement y Richard (1976).

Otro cuestionario de refuerzos que puede ser interesante es el adaptado por Silva, (IR, *Inventario de Refuerzos*). Consta de 83 preguntas que se contestan eligiendo una de tres alternativas (no me gusta, me gusta poco, me gusta mucho). Todas las preguntas se relacionan con relaciones sociales, manualidades, actividades reforzantes relacionadas con el estudio y la familia, actividades artístico-culturales, actividades deportivas, actividades al aire libre.

Otro método de evaluación es el *sociograma*, con el cual se realiza una evaluación a través de otros niños. No resulta conveniente con niños menores de diez años ni con niños que presenten deterioro intelectual (Silva y Moro, 1994).

*La observación natural* pueden hacerla en el hogar y en la escuela los padres y maestros. Es una de las formas más habituales de evaluar la conducta agresiva. Feindler (1979) diseñó un sistema continuo de observación directa para evaluar la frecuencia, gravedad y topografía de las conductas agresivas que ocurren en momentos específicos. El *Sistema de Observación de la Conducta Agresiva* (SOCA) incluye siete categorías de conducta agresiva: molestar, discutir, amenazar, golpear, comenzar peleas, pelea cuerpo a cuerpo y daño a la propiedad. Cuando se utiliza el SOCA se registra la frecuencia y la gravedad de

cada conducta en una escala de tres puntos (1 = leve, 2 = moderado, 3 = grave). De este modo la escala proporciona información acerca de la gravedad del problema y una medida general de la frecuencia de la conducta agresiva. Como ejemplo mostramos a continuación definiciones, según el SOCA, de algunas de estas categorías.

*Molestar:* Frases provocativas dirigidas a otro chico o adulto. Incluyen ridiculizar, llamar por apodos, mofarse, burlarse o cualquier otra forma de importunar o provocar respuestas verbales. Es importante excluir las bromas amistosas y otras frases acompañadas por sonrisas o risas de ambos chicos. No incluir amenazas de dañar a la otra persona o a la propiedad de otro. Ejemplos de conducta de «molestar» serían: «Ja, ja, estás metido en un buen lío» o «Chico, eres un llorón».

*Discutir:* Una secuencia de tres frases negativas de provocación verbal. Anotar en esta categoría si se observan o escuchan voces o gritos que implican a dos o más chicos entre los que se encuentra el chico objetivo. Incluir cualquier secuencia de provocación verbal, tales como molestias, afirmaciones de propiedad, negativas y otras respuestas verbales de afecto y significado negativo. Excluir las amenazas, las discusiones en broma y los verdaderos debates. Son ejemplos: «Piérdete», «No me da la gana», «Hago lo que me da la gana», «Mentiroso, lo has robado de mi habitación», «Niñato».

*Golpear:* Conductas agresivas hacia otra persona que pueden producir dolor o herida. Es necesario que se tome contacto físico con una parte del cuerpo de la persona agredida, o con algún objeto con el que esté en contacto. Anotar únicamente si se observa directamente el acto agresivo. Incluye empujar, abofetear, dar puñetazos, patadas o pellizcos, lanzar objetos, etc. Excluir los contactos amistosos o las bromas que ocurren en un contexto positivo (risas). Si ocurren varias conductas en una secuencia rápida, anotarlas como un episodio, pero con una calificación de gravedad más alta. Si las conductas están separadas por 10 o más segundos, anotarlas como dos episodios. Si la víctima responde y el agresor golpea de nuevo, no anotarlas en esta categoría, sino en la de pelea. Conductas de «golpear» serían una patada en el trasero, varios puñetazos en el brazo, una sucesión rápida de golpes dirigidos a la cabeza con el puño.

*Amenazar:* Frase verbal o gesto de herir a otra persona o destruir algo que pertenece a otro. Las frases verbales deben incluir un referente conductual de respuesta agresiva, tal como «voy a romperte el brazo». Los gestos pueden incluir agitar el puño, alzar un palo, etcétera. Si se llega al contacto físico con la otra persona o propiedad, marcar en las categorías de amenaza y golpear o dañar. Por ejemplo: «Te partiré la cara como lo hagas», «Te voy a matar».

*La observación análoga* consiste en observar al niño ante estímulos presentados experimentalmente y que son análogos o similares a los que se encuentran en el contexto natural. En el contexto de evaluación de la conducta agresiva, se utiliza, especialmente, para evaluar las HHSS del niño. Estos procedimientos análogos consisten en proporcionar a los sujetos una ocasión para agredir verbal y directamente a otro individuo, permitir el ataque físico a objetos inanimados, o permitir la agresión física directa contra otras personas. Suele hacerse mediante *role play* o juego de roles. El *role play* consiste en la presentación mediante narración o vídeo de situaciones interpersonales específicas. Se pide al niño que actúe como si se encontrara ante esa situación descrita y se observan y registran algunas conductas predeterminadas. El inconveniente de esta estrategia es que algunos niños se sienten incómodos con este tipo de análogos (Silva y Moro, 1994). Su utilidad es limitada por cuanto los resultados están relacionados con la conducta agresiva que se produce fuera del ambiente real.

*El autorregistro* es un procedimiento de evaluación que, actualmente, se utiliza con mayor frecuencia en el ámbito infantil a causa de las ventajas que presenta (Gardner y Colé, 1988). Es un método que permite obtener datos acerca de duración, frecuencia, intensidad y latencia de la conducta, se pueden registrar antecedentes y consecuentes de la conducta, y se pueden medir conductas encubiertas. Por estas ventajas, si se utiliza adecuadamente, es un método muy útil de evaluación (Ollendick y Greene, 1990). El procedimiento más habitual de autorregistro en la población infantil es marcar cruces en una tarjeta cuando ocurre la conducta. Antes de que el niño lleve a cabo el autorregistro es preciso entrenarlo. Dicho entrenamiento varía en función del desarrollo cognitivo del niño y la edad. Puede variar desde instrucciones verbales a programas más detallados que incluyen instrucciones verbales, modelado, práctica guiada, retroalimentación y refuerzo (Silva y Moro, 1994).

Tabla 3.1  
*Métodos de evaluación del comportamiento agresivo*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>—Entrevista.</li><li>— Escalas y cuestionarios.</li><li>— Observación natural.</li><li>— Observación análoga.</li><li>— Autorregistro.</li></ul> |
|--|

### 3.5. Proceso de evaluación

Podemos elegir de entre todas las estrategias de evaluación citadas aquellas que resulten más útiles para el caso particular.

Como dijimos al comenzar este capítulo, para evaluar la conducta agresiva es preciso realizar un análisis topográfico y un análisis funcional.

Para el análisis *topográfico*, después de la entrevista, podemos elegir el método de observación en el ambiente natural. Para ello puede utilizarse un método estandarizado como el SOCA, citado anteriormente, o bien puede realizarse una observación asistemática a fin de recoger el abanico de comportamientos que los padres o profesores califican como agresivos. Una vez detectados, pueden indicarse las diferentes conductas en que ha quedado operacionalizada la conducta agresiva en una hoja de registro. Esta ficha es la que posteriormente utilizarán los adultos para registrar cada una de las emisiones de la conducta. De esta forma, obtenemos información acerca del tipo de conducta que el niño emite, así como de su frecuencia.

Una vez que hemos determinado que el niño se comporta agresivamente es importante identificar las *situaciones* en que el comportamiento del niño se ha juzgado como agresivo. Para ello contamos con:

- a) El mismo procedimiento de *observación* que el utilizado para registrar la frecuencia, incluso pueden observarse ambos aspectos a la vez.
- b) *Escalas* que arrojan información acerca de varias situaciones problemáticas para los chicos. Algunas de esas escalas son:

— *Escala de Evaluación de Conducta Social* (SBA, *The Social Behavior Assessment*) de Stephens (1981).

— *Escala de Taxonomías de Situaciones Sociales Problemáticas para Niños* (TOPS, *Taxonomy of Problematic Social Situations for Children*) de Dodge y otros (1985a). Consta de 44 ítems que se agrupan alrededor de seis tipos de situaciones: entrada en el grupo de los compañeros, respuesta a la provocación de los compañeros, respuesta al fracaso, respuesta al éxito, expectativas sociales y expectativas por parte del profesor. En esta escala se le pregunta al profesor acerca de la tasa con que una situación dada resulta problemática para el niño. Se le enseña al profesor a evaluar las situaciones sociales en términos de qué probabilidad hay de que el chico responda de una manera inapropiada. Entendiendo por manera inapropiada golpear a los compañeros, agredir verbalmente, gritar, interrumpir el grupo, retirarse, llamar al profesor para pedirle ayuda, o comportarse de manera inmadura, inaceptable e ineficaz. Algunos de los ítems que contiene la TOPS son los siguientes:

1. Cuando el niño está trabajando en un trabajo de clase que requiere colaboración.
2. Cuando un compañero realiza mejor un juego que él.
3. Cuando el profesor le pide al chico que realice una tarea larga y difícil (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985b).

También puede llevarse a cabo la evaluación de situaciones en que aparece la conducta agresiva mediante *role play*. El *Test Conductual de Competencia Intcrpersonal en Chicos* (BTICC, *The Behavioral Test of Interpersonal Competence for Children*) de Hughes y Boodoo, 1987; Hughes y Hall, 1985) presenta a chicos en 18 situaciones sociales problemáticas en vídeo. Estas situaciones requieren, o bien respuestas asertivas positivas (como ayudar a otros, expresar sentimientos positivos), o bien respuestas asertivas negativas (por ejemplo, rechazar una petición poco razonable, echarse la culpa, responder a una broma).

Para finalizar la evaluación de los determinantes ambientales actuales, además de evaluar las situaciones, personas, momentos, etcétera, en que se presenta la conducta agresiva, es preciso evaluar las *consecuencias* que le siguen. Se trata de identificar los eventos ambientales que mantienen la conducta agresiva y sus concomitantes, así como los eventos ambientales que reducen la probabilidad de que el sujeto ponga en práctica alternativas prosociales a la conducta agresiva. Esta evaluación *se* lleva a cabo generalmente por medio de un análisis funcional de las interacciones entre el cliente y otras personas significativas. Aunque la *observación directa* es el medio más completo de realizar esta evaluación, los procedimientos más indirectos, tales como las *entrevistas* clínicas y las *escalas* de estimación, pueden ser útiles en sí mismas y como ayuda para centrar la observación. Durante la *entrevista*, el terapeuta pide a los padres, maestros o niños que describan con detalle una experiencia positiva reciente en que el niño controló su cólera, un conflicto reciente que dio lugar a una conducta agresiva, o una acción disciplinaria reciente. Un medio útil de conseguir que la persona se acostumbre a hacer descripciones y abandone las generalidades consiste en pedir al entrevistado que imagine en detalle qué ocurrió.

Las *escalas* de evaluación conductual (Martin, Hooper y Snow, 1986) pueden ser útiles para centrar las entrevistas y observaciones:

- La escala CT, *The Conflict Tactics Scales* (Straus, 1979) puede proporcionar información sobre las pautas de interacción intrafamiliar que rodean al conflicto.
- El *Inventario de Conducta Infantil* (*Child Behavior Checklist*, CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983) incluye conductas agresivas y otras conductas que están bajo control de estímulos inadecuados, además de conductas controladas por muchos estímulos, como la conducta de retirada y la ansiedad. Los mismos autores han elaborado un formulario de informe para profesores (CBCL-TRF), y un formulario de observación directa (CBCL-DOF) que acompaña al CBCL.

También en este caso podemos evaluar las consecuencias que siguen a la conducta mediante *observación análoga*. Abramovitch, Konstantareas y Sloman (1980) describieron un procedimiento de observación análoga de juego libre para niños de cinco a siete años de edad. Patterson y sus colegas (Loeber y Schmalings, 1985; Patterson y Bank, 1986; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984) describen procedimientos de observación análoga y directa para evaluar las contingencias mal manejadas relacionadas con la conducta agresiva.

Mediante cualquiera de estos procedimientos se puede obtener información relevante acerca de si los padres o maestros reprenden, amenazan y sermonean como reacción a conductas agresivas tanto triviales como significativas, o si utilizan formas de castigo físico como pegar o golpear un objeto, o bien si se da la ocurrencia de castigos impredecibles y violentos.

Llegados a este punto evaluamos la *variable «O»*, dado que puede ayudarnos a explicar en su totalidad la conducta del niño, ya que, como dijimos anteriormente, el comportamiento agresivo está influenciado por las consecuencias inmediatas, así como por las habilidades cognitivo-conductuales del niño.

En «O» evaluamos, por un lado, la cualidad de *comunicación* del niño. Es preciso determinar las habilidades de comunicación y los patrones de comunicación defectuosa que están relacionados con la conducta agresiva. En este caso contamos con *escalas* para evaluar los conflictos familiares y los patrones de comunicación.

Algunas son:

— *Escala de Tácticas ante los Conflictos (CT, Conflicts Tactics Scale)* de Starus (1971). Esta escala fue elaborada para evaluar tres modos primarios de abordar los conflictos intrafamiliares: razonamiento, agresión verbal y violencia. La escala mide las tácticas de resolución de problemas entre todas las posibles diadas familiares. Para cada ítem, el sujeto debe indicar con qué frecuencia se comportó de esa manera durante el año anterior, con qué frecuencia lo hizo el otro miembro de la diada y si la conducta había ocurrido previamente en la historia de la relación diádica.

— *Sistema de Codificación en la Interacción de la Diada Padres-Hijos (DPICS, Dyadic Parent-Child Interaction Coding System)* de Robinson y Eyberg (1981). Consta de 29 conductas observadas mientras suceden y se registran en períodos de 5 minutos. Las categorías de conducta maternal son: elogios, críticas, órdenes totales directas e indirectas, órdenes inoportunas en las que el niño no tiene ocasión de obedecer y órdenes directas. Las categorías del niño son desviación infantil y desobediencia. Con esta prueba, en la situación los padres dirigen la interacción, eligen el juego e incitan al niño a jugar. Los resultados de estas observaciones proporcionan sugerencias específicas de intervención para mejorar los patrones de interacción y comunicación.

También en «O» evaluamos el grado de *competencia social* del niño. Para ello algunos autores proponen un modelo de procesamiento de información. Según este modelo la competencia social incluye habilidades de procesamiento de información social (Dodge y Murphy, 1984), por lo que son varios los estadios necesarios a cubrir para la emisión de un comportamiento en una situación social. Estos estadios son: codificación de estímulos, interpretación de las señales sociales del ambiente, generación de respuesta (que incluye la búsqueda en la memoria de posibles respuestas, la valoración de la respuesta adecuada y la selección de la respuesta) y puesta en práctica de las mismas (implicando la puesta en práctica de habilidades verbales y motoras).

Desde este modelo es lógico pensar que los errores en uno de esos estadios afecte al estadio siguiente. Por ejemplo, si un chico atribuye una intención hostil a una provocación accidental de un compañero, el chico probablemente genere una respuesta agresiva en lugar de una respuesta pro-social, como respuesta a esa provocación. Por otra parte, no puede decirse, a partir de observar el intento ineficaz de un niño por entrar en un grupo de chicos que están jugando, si es que el niño no tiene suficientes conocimientos acerca de estrategias eficaces para entrar en el juego o si es que tiene dificultades para convertir en acción el conocimiento que posea.

Al evaluar la competencia social desde el modelo de procesamiento de la información pueden separarse y medirse de forma independiente cada uno de los pasos implicados en el proceso. Dodge (1986) presenta un procedimiento de evaluación basado en este modelo. Permite mantener constante cada paso precedente al evaluar los diferentes procesos componentes. Básicamente consiste en presentar al chico vídeos en los que se exponen dilemas sociales hipotéticos y hacerle preguntas relacionadas con los diferentes pasos implicados en el modelo de procesamiento de la información.

Puesto que se considera que el modelo de vídeos propuesto por Dodge no es fácilmente transportable a la escuela, algunos autores han adaptado este procedimiento básico consistente en presentar dilemas sociales al chico y hacerle preguntas basadas en el esquema de toma de decisiones. Una de estas adaptaciones es la realizada por Hughes y Hall (1987). Este modelo consiste en una entrevista semiestructurada cuyo propósito es recoger información relevante para el modelo de toma de decisiones. El formato de entrevista recomendado está estructurado alrededor de contextos sociales que se consideran problemáticos para el chico (por ejemplo, jugar, resolución de conflictos, etc.). En primer lugar, el evaluador describe una situación social particular. Después se le hacen una serie de preguntas acerca de la intención o propósito de la historia para obtener información acerca del procesamiento de información secuencial del chico. Las preguntas que se hagan y el orden de las mismas depende de las respuestas que dé el chico. La información recogida en la entrevista facilita establecer una hipótesis acerca de habilidades cognitivas y conductuales. Una vez que se tiene este conocimiento se deben utilizar instrumentos

específicos para medir habilidades sociales cognitivas y conductuales de modo que se obtenga más información relevante. Un ejemplo de preguntas para cada uno de los estadios sería:

- a) Estadio de codificación e interpretación: ¿De qué trata la historia? ¿Qué quiere el niño? ¿Por qué quiere eso? ¿Qué piensan los otros chicos?
- b) Estadio de generación de respuestas: ¿Cómo puede conseguir el chico lo que quiere? ¿Qué otra cosa podría hacer? ¿Qué puede ocurrir si lo hace? ¿Cuál sería la mejor forma de hacerlo.
- c) Estadio de puesta en práctica: ¿Podrías hacerlo? ¿Qué tal lo harías? ¿Puedes mostrarme cómo lo harías?

Los resultados de esta entrevista arrojan información acerca de las habilidades cognitivas y conductuales del niño. Es el momento de pasarle otras pruebas más concretas para medir habilidades cognitivas y conductuales. La elección de las pruebas dependerá del resultado de la entrevista. Por ejemplo, si el niño genera pocas soluciones eficaces para la provocación de un compañero se le puede administrar la escala *Medida de Solución de Problemas para los Conflictos* (PSMC) de Lochman y Lampión (1986).

Con este modelo (Hughes y Hall, 1987) se puede delinear los posibles errores y combinaciones de errores que pueden resultar en la conducta considerada como incompetente. Los resultados tienen implicaciones terapéuticas. Por ejemplo, un chico con déficits únicamente en un estadio requiere una intervención mucho más breve que el chico que tenga déficits en todos los estadios implicados. Una vez realizada esta evaluación se une la información obtenida con la de la evaluación situacional para desarrollar un modelo de intervención adaptada al caso en cuestión.

Para evaluar la competencia social podemos utilizar escalas, entrevistas y *role play*. Algunas escalas de evaluación de HHSS en niños son:

— *Subescala de Competencia Social* del CBCL (Achenbach y Edelbrock, 1983) citado anteriormente para evaluar las consecuencias. Incluye dos escalas, una de competencia social general y otra de problemas de conducta).

— *Escala de Evaluación de Ajuste Escolar (Classroom Adjustment Rating Scale)* (CARS) de Lorien, Cowen y Caldwell, 1975).

— *Escala de Conducta Asertiva de Niños. Versión profesores (Children's Assertiveness Behavior Scale-Teacher)* (CABS-T) (Shapiro, Lentz y Sofman, 1985).

— El *Inventario de Habilidades del Estudiante (Student Skill Check-lists)* y el *Inventario de Habilidades del Profesor (Teacher Skills Checklist)* para niños (McGinnis y Goldstein, 1984) identifican áreas específicas de habilidades que necesitan tratamiento. Estas habilidades son: habilidades para desenvolverse en clase, habilidades para hacer amigos,

habilidades para afrontar sentimientos, habilidades alternativas a la agresión y habilidades para afrontar situaciones estresantes.

— *Taxonomía de las Situaciones Sociales Problemáticas para Niños (Taxonomy of Problematic Social Situations for Children)* (TOPS) de Dodge y otros (1985a). Es una escala de valoración compuesta por 44 ítems para maestros. Valora seis factores: entrada en el grupo de iguales, respuesta a las provocaciones (especialmente problemáticas en niños rechazados y agresivos), respuesta al fracaso, respuesta al éxito, expectativas sociales y expectativas del profesor. Es una medida que identifica contextos situacionales de la incompetencia social de los niños, además de déficits en los subcomponentes de las habilidades (Goldstein y Keller, 1991).

— *Valoración de Habilidades Sociales de Jóvenes Matson Evaluation of Social Skills with Youngsteers, MESSY*) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Consta de un autoinforme de 62 ítems y de un informe del profesor de 64 ítems. La escala de autoinforme proporciona cinco factores: habilidades sociales adecuadas, asertividad inadecuada, impulsividad/obstinación, exceso de confianza y recelo/retirada. El informe del profesor proporciona dos factores, asertividad/impulsividad inadecuada y habilidades sociales apropiadas. Esta escala correlaciona con las valoraciones independientes que tanto padres como profesores hacen sobre habilidades sociales en los niños.

Al evaluar cómo *interpreta* el niño los estímulos externos, se intenta determinar qué eventos situacionales interpreta el niño como aversivos, así como cuáles son las bases de esas interpretaciones. Dicha evaluación puede hacerse mediante:

— *Entrevista*: Se le presenta al niño acontecimientos específicos recientes, y el evaluador indaga como interpretó esos sucesos. Evaluaremos si los interpretó como un insulto, una amenaza, o como un intento de dañarle.

— *Muestreo de pensamiento in vivo*. En este caso se elaboran hojas de registro para que el niño anote sus atribuciones a los acontecimientos que provocan conducta agresiva, o sus propias autoverbalizaciones. Con niños muy pequeños que apenas saben escribir, los maestros y padres modifican las hojas de registro haciendo que los niños dibujen escenas de los sucesos y que expresen los afectos que les provocan.

— *Escalas*. Entre éstas contamos con la *Escala Infantil de Tendencia a la Acción* (CATS, *Childrerís Action Tendency Scale*) de De-luty (1979) y el *Cuestionario de Afectos* (*Affect Questionnaire*, AQ) de Garrison y Stolberg (1983). Ambas escalas son dos medidas particularmente útiles con niños.

— La CATS está diseñada para niños de 6 a 12 años. Consta de 30 ítems que representan situaciones problemas, en las que se pide al niño que elija entre respuestas alternativas, como agresión física, agresión verbal, aserción y sumisión en un formato de comparación emparejada.

— El AQ mide la afectividad autoinformada en un conjunto de 53 situaciones emocionales. Se le lee al niño una corta historia con un tema emocional y se le pregunta cómo se sentiría

en esa situación. Se le pide que haga una elección forzada dividiendo diez fichas entre cuatro emociones determinadas (miedo, cólera, felicidad y tristeza). La administración de cada una de estas escalas lleva entre 15-20 minutos.

Por último, en «O» debemos evaluar el grado de *activación emocional* ante las situaciones conflictivas. La tarea básica al evaluar este componente es determinar qué acontecimientos situacionales conducen a una activación elevada. Quizá el procedimiento más útil sean las escalas de evaluación, ya sea de autoevaluación o de evaluaciones realizadas por parte de padres y maestros. Para niños puede utilizarse la CATS y AQ ya mencionadas, pues son quizá las escalas más globales. Otro instrumento útil para niños es la técnica desarrollada por Vondracek, Stein y Friedrich (1973). Se trata de una técnica no verbal para niños de preescolar. Consta de 18 conjuntos de secuencias de dibujos, cada uno con tres dibujos de alternativas de respuesta que representan la agresión, la evitación y la conducta prosocial.

Una vez cubierto todo el proceso de evaluación hasta aquí indicado estamos en condiciones de elegir el tratamiento idóneo para modificar el comportamiento agresivo. Y es que, aun cuando el tipo de comportamiento emitido por dos niños sea idéntico, tal y como hemos visto, puede ocurrir que el porqué del mismo sea diferente para cada uno de ellos. Por ejemplo, puede ocurrir que calificuemos a dos niños como agresivos. Sin embargo, podría ocurrir que la conducta agresiva de uno de ellos sea el resultado de una distorsión sistemática de indicios sociales relevantes para inferir las intenciones de los otros. Como resultado de este sesgo o predisposición sistemática, percibe erróneamente que los otros actúan con intenciones hostiles hacia él, y responde con agresión. Sin embargo, puede ocurrir que el segundo niño utilice la agresión como un medio eficaz para conseguir sus objetivos, y, por tanto, utilice la agresión selectivamente en sus interacciones con sus compañeros para obtener sus propios objetivos. Con toda seguridad ambos niños responderán mejor a intervenciones diferentes. Quizá el primero se beneficie de un entrenamiento en toma de perspectiva y en atender a la mayor cantidad posible de indicios sociales disponibles (por ejemplo, indicios faciales, postura corporal, así como las experiencias pasadas). Mientras que el segundo quizá se beneficie de un programa de control de contingencias y de discusiones que se centren en las consecuencias no inmediatas de la agresión.

Tabla 3.2

*Instrumentos para evaluar el comportamiento agresivo*

- *Batería de Socialización* (Silva y Martorell, 1987).
- *Escala de Conducta Antisocial* (ASB) (adaptada de Allsopp y Feldman, 1976).
- *Escala de Asertividad* (AS) basada en la escala *Children's Action Ten-dency Scale* (Deluty, 1979).
- *Sistema de Observación de la Conducta Agresiva* (SOCA).
- *Escala de Evaluación de Conducta Social* (SBA) (Stephens, 1981).
- *Escala de Taxonomías de Situaciones Sociales Problemáticas para Niños* (TOPS) (Dodge y otros, 1985).
- *test Conductual de Competencia Interpersonal en Chicos* (BTICC) (Hughes y Boodoo, 1987).
- *The Conflict Tactics Scales* (Straus, 1979).
- *Inventario de Conducta Infantil* (CBCL) (Achenbach y Edelbrock, 1983).
- *Sistema de Codificación en la Interacción de la Diada Padres-Hijos* (DPICS) (Robinson y Eyberg, 1981).
- *Medida de Solución de Problemas para los Conflictos* (PSMC) (Lochman y Lampión, 1986).
- *Escala de Evaluación de Ajuste Escolar* (CARS) (Lorion, Cowen y Cald-well, 1975).
- *Escala de Conducta Asertiva de Niños. Versión profesores* (CABS-T) (Shapiro, Lentz y Sofman, 1985).
- *Inventario de Habilidades del Estudiante* (McGinnis y Goldstein, 1984).
- *Inventario de Habilidades del Profesor* (McGinnis y Goldstein, 1984).
- *Valoración de Habilidades Sociales de Jóvenes Matson* (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).
- *Escala Infantil de Tendencia a la Acción* (CATS) (Deluty, 1979).
- *Cuestionario de Afectos* (AQ) (Garrison y Stolberg, 1983).
- *Escalas de Refuerzos* (Cautela, Cautela y Esonis, 1983).
- *Inventario de Refuerzos* (IR) adaptado por Silva.

**Resumen**

Se propone cómo evaluar el comportamiento agresivo, basándonos en la ecuación E-O-R-C, donde «E» se refiere a los eventos antecedentes del comportamiento agresivo, «O» a la variable sujeto, «R» es la respuesta que emite el individuo y «C» se refiere a las consecuencias del comportamiento. Hemos desarrollado el proceso de evaluación. Este proceso recorre varias fases que implican definir topográfica y funcionalmente la conducta y evaluar la variable orgánica. Se indican algunas de las estrategias de evaluación que se pueden utilizar. Éstas son la entrevista, las escalas y cuestionarios, la observación natural, la observación análoga y el autorregistro. Por último, se indican cuáles pueden resultar más útiles en función del componente que evaluemos en un momento dado.

## *4. Tratamiento del Comportamiento agresivo*

Tratar la conducta agresiva no implica simplemente su reducción o eliminación, sino que también es necesario fortalecer comportamientos alternativos a la agresión. Por tanto, al hablar de cómo tratar la agresión, resulta imprescindible hablar también de cómo incrementar comportamientos alternativos.

Son varios los procedimientos con que contamos para ambos objetivos.Cuál o cuáles elegir para un niño concreto dependerá del resultado de la evaluación. De modo que nuestra intervención será diferente en el caso de un niño cuya conducta agresiva está especialmente controlada por sus consecuencias que en el de otro niño que claramente presenta un déficit en HHSS. A continuación pasamos a describir cada uno de los procedimientos disponibles. Veremos cómo van cubriendo los diferentes eslabones de la ecuación E-O-R-C que hemos utilizado para explicar el comportamiento agresivo.

Podemos diferenciar entre procedimientos:

- a)* de control de antecedentes;
- b)* de control de consecuencias;
- c)* de entrenamiento en HHSS;
- d)* de mediación verbal;
- e)* para superar los déficits de codificación e interpretación de la información;
- f)* para controlar el nivel de activación, y
- g)* procedimientos de autorregulación.

Nunca se elegirán los procedimientos con un criterio excluyente, sino que más bien la intervención será multicomponente, en el sentido de que resultará necesario el uso de varias estrategias para producir el cambio deseado.

#### **4.1. Procedimientos para controlar los antecedentes**

Controlamos los antecedentes manipulando los estímulos ambientales que elicitán la conducta agresiva, así como aquellos que elicitán conductas alternativas. Algunas formas de manipulación de antecedentes son las siguientes:

##### **4.1.1. Reducción de estímulos discriminativos**

Son varios los estímulos que pueden indicar al niño que sí emite una conducta agresiva, ésta será reforzada. Por ejemplo, el hecho de que durante el recreo del colegio no estén presentes los profesores puede indicar que cuando Daniel pegue a su compañero de juego, nadie le regañará ni castigará. Simplemente conseguirá que el niño agredido deje a Daniel jugar en primer lugar. Podemos controlar los antecedentes eliminando la presencia de estímulos discriminativos. Por ejemplo, incrementando la supervisión por parte del profesor durante el recreo. O en casa, no dejando durante mucho tiempo solos a dos hermanos cuando suele ocurrir que uno de ellos suele agredir al otro.

#### 4.1.2. Modelamiento de comportamiento no agresivo

Podemos facilitar la emisión de comportamientos alternativos a la agresión exponiendo al niño a modelos que tengan prestigio para él, manifestando conductas alternativas a la agresión. Y no sólo mostrando esas conductas alternativas, sino mostrando también cómo dicho comportamiento es recompensado.

#### 4.1.3. Reducir la exposición a modelos agresivos

Puesto que hemos visto que observar cómo las personas se comportan agresivamente puede incrementar la probabilidad de que el niño imite ese comportamiento, un procedimiento útil para reducir la frecuencia de emisiones agresivas consiste en que, especialmente, los padres y maestros no modelen este tipo de comportamientos. Así pues, cuando intentemos regañar al niño por algo que ha hecho, intentaremos no modelar conductas agresivas.

#### 4.1.4. Reducción de estimulación aversiva

Puesto que el comportamiento agresivo puede ser instigado por la presencia de diversos estímulos aversivos como conflictos, expresiones humillantes o carencia de cuidados necesarios durante la infancia, un modo de reducir el comportamiento agresivo consiste en reducir la presencia de este tipo de estimulación.

Tabla 4.1  
*Procedimientos para controlar los antecedentes*

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>— Reducir estímulos discriminativos.</li><li>— Modelar comportamientos no agresivos.</li><li>— Reducir la exposición a modelos agresivos.</li><li>— Reducir la estimulación aversiva.</li></ul> |
|---|

#### 4.2. Procedimientos para controlar las consecuencias

Para eliminar el comportamiento agresivo controlando las consecuencias que le siguen contamos con una serie de procedimientos que podríamos agrupar en:

- a) procedimiento de extinción;
- b) procedimientos de castigo, y
- c) procedimiento de reforzamiento de conductas alternativas.

Los dos primeros tienen como objetivo reducir el comportamiento agresivo. El último tiene como objetivo incrementar comportamientos alternativos a la agresión. Los procedimientos de castigo pueden ser positivos o negativos. Hablamos de castigo negativo cuando el individuo deja de estar en contacto con un evento positivo, tras haber emitido la conducta inadaptada. Puede tratarse del procedimiento de «Coste de Respuesta» o del procedimiento

de «Tiempo Fuera». Hablamos de castigo positivo cuando aplicamos una consecuencia aversiva tras emitir la conducta agresiva. Son muchas las formas que puede tomar dicha consecuencia. Por ejemplo, puede tratarse de un azote o cualquier otro estímulo físico, o de una reprimenda o un grito, o de un gesto de desaprobación, etcétera.

#### 4.2.1. Extinción

Se basa en la idea de que una conducta que se mantiene gracias a las recompensas que recibe, puede desaprenderse si deja de ser recompensada. Es decir, si una conducta dada ya no produce los efectos esperados, su influencia tiende a disminuir. Si el niño emite una conducta agresiva y no sucede nada, se dará cuenta de ello y abandonará ese modo de comportarse. Por tanto, el procedimiento de extinción consiste simplemente en suprimir los reforzadores que mantienen la conducta agresiva. Por ejemplo, provocando que Carmen en la sala de espera de la consulta del pediatra no consiga que su hermana Fernanda se levante de la silla, o no comprándole a Jorge los caramelos que nos exige en el supermercado gritando o dándonos patadas, o no cediendo el primer puesto en la fila, o dejando de prestar atención a la conducta, aunque ese modo de prestar atención consista en reprender al chico. En definitiva, impidiendo que la conducta sea reforzada. De este modo el niño termina aprendiendo que sus conductas agresivas dejan de ser exitosas.

Eliminando así las consecuencias reforzantes conseguimos, finalmente, que la conducta decaiga. Se han llevado a cabo varias intervenciones en guarderías. Estas intervenciones consisten en controlar la atención por parte del profesor como respuesta a la agresión emitida por niños en edad preescolar. Simplemente se ignora al agresor, mientras que se presta atención y se protege a cualquier niño que sea atacado por él. En estos casos el comportamiento agresivo del niño disminuye hasta un nivel aceptable.

Para aplicar la extinción adecuadamente es preciso tener en cuenta algunos aspectos. A saber:

*a)* El curso temporal de la extinción. Nos referimos al hecho de que en las primeras fases de su puesta en práctica la conducta tiende a incrementarse. Puede ocurrir que el niño no conozca otro modo de conseguir el refuerzo, lo que provocará que insista durante mucho tiempo hasta darse cuenta de que su comportamiento es ineficaz. Sin embargo, si las personas encargadas de retirar las recompensas son consistentes, acaba por extinguirse la conducta.

*b)* La consistencia en el comportamiento por parte de los adultos. Con «consistencia en el comportamiento» nos referimos tanto a consistencia intraindividual como interindividual. Dada esa aceleración de la conducta en las primeras fases de intervención, es necesario un autocontrol riguroso para no ceder a las demandas del agresor, puesto que si el responsable del tratamiento persiste en su nueva postura, la conducta acabará por disminuir, incluso por

desaparecer. Y es muy importante mantener en mente este aspecto porque podría ocurrir que el padre más que extinguir reforzase intermitentemente la conducta agresiva. ¿Cómo?, aplicando el procedimiento de extinción unos días y no otros. Por ejemplo, en el supermercado la madre de Jorge se ha propuesto que, aunque el niño grite, no le comprará los caramelos. Sin embargo, el tercer día observa que, cerca de ella, se encuentra una persona conocida ante la cual no quiere dejar la impresión de que su hijo es un maleducado. Por esta razón en el momento en que Jorge intenta dar la primera patada, la madre «corre» a por el paquete de golosinas. Con esta actuación se está reforzando intermitentemente la conducta, y es, precisamente, el modo en que se dan las condiciones ideales para mantener un comportamiento.

Por otro lado, imagine que usted no le compra al niño los caramelos, pero sí lo hace su marido porque «no quiere que el niño llame la atención y la gente se fije en ustedes». De nuevo estamos sometiendo la conducta a un proceso de reforzamiento intermitente. Por ello es tan importante dicha consistencia en el comportamiento de todos los individuos que se relacionen con el niño.

*c)* Combinar la extinción con reforzamiento positivo de conductas adaptativas. A veces se presentan nuevas conductas inadaptadas en búsqueda de la atención o cualquier otra recompensa que previamente se recibía por la agresión. Si esto es así, tendríamos que pasarnos todo el tiempo extinguiendo conductas inadaptadas. Una rabieta que está siendo desatendida, con toda seguridad, aumentará hasta hacerse insoportable, y las demandas de dependencia inicialmente suaves pueden culminar, si se ignoran, en una fuerte patada en las espinillas, de modo que la conducta negativa para conseguir atención asumirá formas cada vez más absurdas si se ignora consistentemente. Este posible problema lo evitamos si recompensamos con atención u otro tipo de reforzador la conducta adaptativa, en este caso, conductas alternativas a la agresión. Así se incrementan las probabilidades de que una conducta aceptable reemplace a la conducta agresiva. Este efecto ha quedado demostrado cuando en guarderías se ha pedido al profesor que ignore la agresión al tiempo que recompense las conductas de cooperación. Pues bien, cuando los profesores han ignorado consistentemente las acciones agresivas y concurrentemente han prestado atención a las conductas deseadas, los niños han mostrado un sustancial incremento en las formas positivas de interacción con los otros niños.

*d)* A veces la extinción, incluso combinada con el reforzamiento positivo de conductas adaptativas, no es el método adecuado para suprimir la conducta. Veamos algunas de las razones por las que hemos de considerar otros procedimientos alternativos a la extinción. Si bien es cierto que al no prestar atención a los ataques verbales, los actos molestos y las conductas de oposición podemos conseguir que no sean tan eficaces como lo estuviesen siendo hasta el momento de tratarlos, puede ocurrir que si se trata de un agresor tenaz consiga lo que quiera mediante la fuerza física, independientemente del interés que muestren sus víctimas (Bandura, 1973). Por ello no se pueden ignorar aquellos casos en que la conducta agresiva pudiera extenderse o violarse gravemente los derechos de los demás. Resulta evidente que cuando la conducta agresiva acarrea consecuencias dolorosas a otras

personas, un procedimiento que consiste en no prestar atención a esta conducta no es del todo aconsejable. Además también pudiera darse el riesgo de que el no actuar del adulto en contra de esa agresión pueda interpretarse como señal de aprobación o falta de preocupación por sus actos agresivos. En estos casos es preciso considerar el castigo como una técnica de intervención alternativa. Por último, no hacerle caso a la conducta agresiva sólo lleva a la extinción cuando la recompensa está siendo la atención. Por ello hemos de estar convencidos antes de que ése es realmente el factor que está manteniendo la conducta. Sin embargo, cuando el reforzamiento para la conducta agresiva procede del acto mismo (por ejemplo, pelear y ver una expresión de dolor en la cara de la víctima), de nuevo se hace preciso considerar otras tácticas alternativas.

Es muy importante que se tenga en cuenta que a veces los padres y maestros han intentado aplicar la extinción a comportamientos inadaptados y, transcurrido un cierto tiempo, se han desalentado y han abandonado. Pues bien, está demostrado que no tienen éxito porque no tienen en cuenta las precauciones anteriores. De ahí que los esfuerzos por «extinguir» la conducta agresiva se extinguen en ellos mismos. El procedimiento de extinción puede ser una ayuda valiosa para la conducta que nos ocupa, siempre y cuando se utilice adecuadamente.

#### **4.2.2. Procedimientos de castigo**

Castigamos una conducta aplicando consecuencias aversivas o eliminando eventos positivos una vez que el niño ha agredido. En el primer caso se trata de castigo positivo. En el segundo de castigo negativo. Son procedimientos de castigo negativo el procedimiento de Tiempo Fuera y el procedimiento de Coste de Respuesta.

##### *4.2.2.1. Tiempo Fuera*

Cuando un niño emite una conducta agresiva en presencia de otros niños, por lo general es difícil para el maestro o para los padres evitar que los compañeros o los hermanos den una respuesta que posiblemente tenga el efecto de un reforzador. El método más factible para evitar que estas consecuencias reforzadoras estén a disposición del niño agresivo es el retiro, contingentemente a la respuesta de dicho niño, de la situación y, por ende, de la oportunidad de recibir reforzamiento. En esto es en lo que consiste el procedimiento de Tiempo Fuera. Es un procedimiento mediante el cual el niño que se comporta de modo agresivo es apartado físicamente de todas o muchas de las fuentes de reforzamiento durante un período de tiempo. Igual que con la extinción, el propósito es reducir la conducta agresiva. Pero se diferencian en que la extinción supone la supresión del refuerzo, mientras que en el Tiempo Fuera el niño es apartado de la situación reforzante.

Dependiendo de la naturaleza del estímulo reforzador identificado, el Tiempo Fuera puede consistir en aislar al niño por un tiempo breve en una esquina de la sala en que se haya dado la conducta, o puede ser necesario que se retire físicamente al niño de dicha sala, también por un breve período. Por ejemplo, en el ámbito escolar el Tiempo Fuera ha adoptado tres formas: *a)* de aislamiento, que requiere que el niño sea apartado físicamente de la clase y llevado a un lugar de «tiempo fuera»; *b)* de exclusión, que es un método menos restrictivo, mediante el cual se pide al niño que vaya a una esquina de la clase; *c)* de no exclusión que es la variante menos restrictiva y requiere que el niño se siente y mire en la periferia de las actividades de la clase, observando las conductas apropiadas de otros niños.

Ahora bien, un breve retiro del niño de la oportunidad de obtener reforzamiento positivo de sus compañeros no tiene que confundirse con los períodos largos de aislamiento social punitivo. De hecho, los períodos breves de «tiempo fuera» son más efectivos que los largos.

Para que el Tiempo Fuera no sea contraproducente es preciso tener en cuenta algunas consideraciones:

- a)* Sólo debemos ponerlo en práctica si concluimos que no resulta pertinente, por la intensidad del comportamiento agresivo, un tratamiento de extinción y reforzamiento de conducta incompatible.
- b)* *Es* un procedimiento recomendado para niños entre dos y doce años, ya que para chicos mayores no es adecuada, ni siquiera acertada, incluso a veces es imposible establecer, la separación física.
- c)* *Es* preciso controlar el lugar donde vayamos a apartar al niño. Por una parte, debe tratarse de un sitio seguro y bien iluminado, donde no haya peligro para él. Por otro lado, puesto que intentamos apartarle de posibles reforzadores, es imprescindible que en el lugar destinado a Tiempo Fuera no tenga acceso a ningún reforzador posible. Por ello debe tratarse de un lugar donde no encuentre objetos atractivos ni oportunidades de distracción. En definitiva, debe tratarse de un lugar aburrido.
- d)* La eficacia del Tiempo Fuera depende de la inmediatez, de la consistencia y de los esfuerzos que realice la persona responsable de aplicarlo, a fin de minimizar la existencia de reforzadores posibles. Ello implica que es preciso explicar al niño, con antelación, en qué consiste el procedimiento, así como indicarle que «tan pronto comience a emitir la conducta se le dará una señal, ante la cual, si no deja de emitirla inmediatamente, será puesto en situación de Tiempo Fuera». Por esta razón el lugar debe encontrarse lo más cercano posible, para que no transcurra mucho tiempo desde la emisión de la conducta hasta la aplicación del castigo. Al hacerlo no debemos pararnos en dar largas explicaciones, sino que simplemente se indicará cuál ha sido la conducta inadecuada. Además, el TF debe aplicarse sin enfado por parte del modificador y sin necesidad de utilizar la fuerza física. Con «consistencia» nos referimos al hecho de que los resultados se optimizan si las

distintas personas que se relacionan con el niño como profesores, padres, etc., actúan en el mismo sentido.

*e)* Dado que utilizamos el procedimiento como castigo, partimos de la base de que resulta aversivo para el niño. Por tanto, su liberación, es decir, el momento en que el niño deja de estar en TF, tiene un valor positivo. Este evento positivo puede reforzar la conducta que en ese momento esté emitiendo el niño. Si se aplica el Tiempo Fuera aislando al niño del contacto con sus compañeros, que son potencialmente reforzadores, conviene considerar lo que el niño está haciendo en el momento en que se termina el aislamiento y se le permite regresar con sus compañeros. Si el niño estuviera renegando, gritando o dando patadas a la puerta de la habitación durante el «tiempo fuera», serían estas respuestas las que se reforzarían. Por otra parte, si el niño estuviese tranquilo en ese momento, es probable que se reforzara la conducta tranquila. Esta consideración lleva a recomendar que la liberación del Tiempo Fuera sea contingente a la conducta que entonces se esté haciendo y no a algún período fijo y predeterminado. Por otra parte, puede ocurrir que si la situación en la que se inicia el «tiempo fuera» es una situación aversiva o aburrida, entonces el «tiempo fuera» actúe como reforzador negativo, con lo que se obtendrían efectos opuestos a los deseados, pues se le ayuda a escapar de la situación.

*f)* Los períodos muy breves de «tiempo fuera» pueden ser efectivos, a condición de que se utilice consistentemente una duración dada (MacDonough y Forehand, 1973). Si se mezclan períodos más largos de «tiempo fuera» con períodos más cortos, estos últimos perderán su eficacia probablemente, debido a que, en contraste con los períodos más largos, se les percibe como poco importantes. Es mejor comenzar con períodos muy breves, aumentando la duración del tiempo sólo cuando estos períodos resulten deficientes. Una vez que se han establecido períodos más largos, no parece factible volver a períodos más cortos. Las magnitudes del «tiempo fuera» debieran ser de cinco minutos si el niño tiene cinco años o menos; de diez minutos si tiene entre seis y diez años y de quince minutos si tiene entre once o doce años.

*g)* A veces cuando el padre o el profesor comienzan a aplicar el TF, contingentemente a la conducta agresiva, tienden a generalizar esta consecuencia a cualquier otro tipo de comportamiento inadaptado. Si embargo, esto es un error, ya que debe aplicarse sólo a aquella conducta que previamente hayamos indicado al niño. Es decir, en ningún caso podemos aplicarlo «por sorpresa».

*h)* De la misma manera que debe hacerse con toda intervención diseñada para reducir la frecuencia de una conducta indeseable, es indispensable que se hagan simultáneamente esfuerzos explícitos para establecer y fortalecer las conductas deseables alternativas. Para ello el Tiempo Fuera puede incluirse junto con un programa de Reforzamiento Diferencial de Otra Conducta (RDO).

Por todo lo dicho hasta aquí, la puesta en práctica del TF no es sencilla y tiene que utilizarse con considerable grado de prudencia. Los psicólogos que tratan con padres que, rutinariamente, recurren a causar dolor físico para tratar de corregir la conducta agresiva de

su hijo, a menudo se inclinan por indicar a estos padres que sustituyan las zurras por procedimientos de TF. Puede ser contraproducente hacer esto sin determinar previamente cuáles son los reforzadores de la conducta inaceptable y sin vigilar cuidadosamente el procedimiento. Los padres que ven que el Tiempo Fuera no funciona, a menudo reanudan sus formas antiguas de manejar la conducta de su hijo. Como esta conducta, por el hecho de haber sido reforzada, puede haberse vuelto más frecuente o intensa, los padres pueden ahora causar más dolor a su hijo de lo que le causaron antes de la intervención fallida.

Son muchos los casos de agresión infantil tratados con este procedimiento. Es frecuente encontrar informes de intervenciones con niños de tres y cuatro años en guarderías a los que se aplicó el TF contingentemente a agresiones físicas como dar patadas, golpear, pegar, empujar y destruir las pertenencias de los compañeros. Los resultados han mostrado siempre una disminución en dicho comportamiento. Otro ejemplo interesante de la eficacia del uso del TF es un caso tratado por Hawkins y otros (1966). Se trataba de un niño que demandaba de forma agresiva una constante atención. Se dieron instrucciones a la madre para que se ocupara de sus habituales tareas hogareñas y, siempre que su hijo se comportara de manera agresiva, debía mandarle parar o encerrarle en su habitación durante un breve período. Por el contrario, debía mostrar interés y aprobación cuando el niño se comportara adecuadamente. Pues bien, las nuevas pautas de reforzamiento mostraron una considerable reducción de la conducta agresiva.

Puesto que aplicar el TF a un niño permite que los compañeros aprendan las consecuencias del comportamiento agresivo, también se produce una reducción en este comportamiento en niños que simplemente han observado su puesta en práctica con un compañero.

#### 4.2.2.2. *Coste de respuesta*

Consiste en retirar algún reforzador positivo contingentemente a la emisión de la conducta agresiva. Es especialmente eficaz cuando se combina con reforzamiento de conductas apropiadas. De tal modo que lo que el niño pierde por emitir la conducta inapropiada es parte de lo conseguido por emitir la conducta apropiada. Por lo general, se utiliza dentro de un contexto de economía de fichas que explicaremos más adelante, en el que se ganan puntos por emitir la conducta adecuada. También puede consistir el CR en pérdida de privilegios como no ver la televisión o no salir al recreo.

Algunas de las precauciones que deben tomarse al tratar la conducta agresiva mediante «costo de respuesta» son las siguientes: *a)* es preciso asegurarse de que el estímulo que se retirará es realmente importante para el niño; *b)* el niño debe conocer perfectamente qué es lo que debe dejar de hacer, es decir, debemos darle, en primer lugar, una instrucción cuando empiece a emitir la conducta agresiva. Si no la cumple, avisaremos de las contingencias que

seguirán a la conducta, y se le vuelve a dar la instrucción. Si tampoco hace caso se pasa inmediatamente a aplicar el «costo de respuesta»; *c*) también debe conocer el niño cuánto cuesta emitir una conducta agresiva; *d*) es conveniente que se le informe constantemente de lo ganado y lo perdido; *e*) no debemos caer en el error de aplicar el «costo de respuesta» a conductas que no se hayan advertido; *f*) debemos ignorar cualquier reacción como llorar, discutir, pedir perdón, etc., que el niño tenga como consecuencia de aplicarle el costo de respuesta; *g*) por último, hemos de cuidar que el niño no pierda todos los reforzadores hasta el punto de que no tenga nada que perder.

#### 4.2.2.3. *Castigo físico*

Al aplicar el castigo físico tendríamos que dar, por ejemplo, un azote una vez que el niño se ha comportado agresivamente. Si bien ocurre que es una de las tácticas que con mayor frecuencia utilizan los padres antes de conocer los principios de modificación de conducta, nos sentimos en la obligación de insistir en que, concretamente en el caso del comportamiento agresivo, es la técnica menos indicada por lo contraproducente que puede llegar a ser. Y es que ocurre que el castigo físico puede tener una serie de efectos colaterales que lo contraindican. De hecho, es el método menos efectivo para cambiar la conducta del niño. Veamos más detenidamente algunas de las razones por las que no aconsejamos el castigo físico para este trastorno:

1. En primer lugar, imagínese la contradicción que representa el padre que da un azote a su hijo para decirle que deje de pegar al hermano. ¡Está modelando precisamente la conducta que desea eliminar! Posiblemente el niño aprenda que el ataque físico es un medio legítimo de conseguir lo que se quiere y de controlar a los otros igual que lo hace su padre. Se le enseña que la agresión está permitida con tal que el agresor sea mayor y más fuerte que la víctima. Por ello es conveniente reducir el contacto con modelos agresivos, ya que, de lo contrario, se puede facilitar la imitación de la conducta agresiva. Por el contrario, un intento de reducir el contacto del niño con modelos agresivos puede disminuir la probabilidad de la conducta de imitación.
2. Los métodos físicos de castigo suelen conducir a la hostilidad a muchos de los niños a quienes se les aplica.
3. Si son los padres quienes aplican castigo físico constantemente puede ocurrir que estén enseñando al niño a que les tema y le desagraden, ya que cualquier estímulo asociado con el castigo tiende a convertirse en algo desagradable.
4. Si es el maestro quien aplica el castigo físico de forma constante: *a*) pueden provocar que intenten evitar la clase, e invente excusas para no ir al colegio; *b*) puede evitar su presencia porque la atmósfera que el maestro crea es amenazadora; *c*) puede mostrar ansiedad hacia la clase.

5. En los dos casos anteriores se consigue que el niño sienta antipatía, miedo y desconfianza de quien le castiga. Como resultado, es improbable que el niño aprenda del ejemplo del adulto que le castiga, escuche cuidadosamente sus instrucciones o sea reforzado por sus atenciones y afectos. Por tanto, los adultos que castigan pierden la capacidad de enseñar a los niños una conducta prosocial.

6. Otra consideración a tener en cuenta respecto del castigo es que éste puede suprimir momentáneamente la conducta agresiva, pero los efectos a largo plazo son menos atractivos. Se ha demostrado que los delincuentes han sido normalmente víctimas de más ataques de adultos que los no delincuentes. En este sentido ya desde hace muchos años Sears y otros (1959) encontraron que las madres que castigaban con dureza tenían hijos más agresivos que las madres que castigaban con ligereza. Un castigo físico severo estaba asociado a un alto grado de agresividad. De manera que el castigo es ineficaz a largo plazo como técnica para eliminar el tipo de conducta a que se aplica.

7. Además, el problema con las bofetadas es que son demasiado fáciles de dar y se convierten en una costumbre. No requieren ningún esfuerzo mental y funciona a corto plazo. Una bofetada termina con los gritos o con las patadas del niño durante, al menos, unos pocos minutos, por lo que ello aumenta la probabilidad de que le vuelva a pegar en circunstancias parecidas. Puede convertirse con demasiada facilidad en un modo de entender la vida.

8. La persona que utiliza el castigo físico está mostrando pocas habilidades para resolver conflictos.

Podríamos decir que una bofetada o un azote ocasional en una atmósfera familiar cariñosa y acogedora no ocasionará mucho daño. Pero esto sólo ocurre en el caso en que el castigo no es demasiado abrumador y existan conductas alternativas a la agresividad. De ahí que dar unos azotes deba considerarse quizá un recurso en última instancia.

En definitiva, no es aconsejable la aplicación sistemática de castigo porque sus efectos son generalmente negativos: se imita la agresividad, aumenta la ansiedad del niño, y se incrementan las conductas de evitación, como mínimo.

#### 4.2.2.4. *Reprimendas*

Otra forma menos contraproducente de aplicar castigo positivo es mediante estímulos verbales como reprimendas o gritos. Puesto que las reprimendas no causan daños físicos es un tipo *de* castigo menos censurable que el castigo físico. Si se utiliza sistemáticamente puede resultar una técnica eficaz para reducir la conducta agresiva. La reprimenda puede consistir en un simple ¡No! Para que resulte eficaz: *a)* debe darse cada vez que se emita la conducta agresiva; *b)* la persona que suministra la reprimenda debe estar cerca físicamente del niño, y especificarle claramente cuál es la conducta por la que se le reprende; *c)* debe

mirar al niño a los ojos, emplear una voz firme y sujetarle firmemente mientras le reprende, y *d*) debe ser seguida de elogios por comportarse adecuadamente después de la reprimenda. Un factor muy importante a tener en cuenta es el volumen de voz con que se reprenda al niño. Si se hace en voz baja son más eficaces que en voz alta, pues esta última forma puede llamar la atención reforzadora de los compañeros o hermanos e incrementarse la conducta.

#### 4.2.2.5. *Sobrecorrección*

Esta técnica tiene como fin corregir las consecuencias de la conducta agresiva y facilitar que el agresor asuma la responsabilidad de tal conducta. Resulta útil en los casos en que ni la extinción, ni el costo de respuesta, ni el tiempo fuera, ni el reforzamiento de conductas incompatibles ha tenido efecto. La Sobrecorrección puede aplicarse en forma de sobrecorrección restitutiva o en forma de práctica positiva o ambas juntas. Normalmente antes de aplicar la sobrecorrección se da una reprimenda («No pegues»), una descripción de la conducta inadaptada («Estás insultando a tu hermana») o la manifestación de una regla («No insultes a la gente»).

La *sobrecorrección restitutiva* requiere que el niño restituya el daño que ha originado y sobrecorrija o mejore el estado original de las cosas. Por ejemplo, por pegar a alguien, se le puede exigir al niño que acaricie el área lastimada durante treinta segundos y que después pida disculpas diez veces después de cada incidente. Este modo de actuar ante la conducta agresiva se conoce también como entrenamiento en el respeto a otros.

La *práctica positiva* consiste en la repetición de una conducta deseable. Por ejemplo, si el niño ha dado patadas a los juguetes tendrá que colocar el juguete tirado en su lugar y, además, ordenar todos los juguetes presentes aunque no los haya tirado.

Sea cual sea la forma de sobrecorrección que imponemos al niño, si las instrucciones no son suficientes para inducir al niño a ponerla en práctica se puede utilizar una ayuda física, amable pero firme. Parece ser que los efectos de la sobrecorrección son rápidos, pues cambian la conducta tan sólo en unas pocas sesiones, y duraderos. Ahora bien, para que sea efectiva: *a*) debe estar topográficamente relacionada con la conducta (es decir, no pediremos al niño que recoja los juguetes si la conducta que ha emitido ha sido una patada); *b*) debe suministrarse inmediatamente; *c*) mientras está realizando el niño la sobrecorrección debemos impedirle el acceso a otros reforzadores ya sean materiales o atención por parte de nosotros; *d*) la duración debe ser moderada: al principio debe tener una duración de 364 minutos que se puede aumentar si se muestra ineficaz; *e*) al considerar su aplicación, el padre o el maestro debe estar preparado para soportar las protestas del niño, así como posibles agresiones.

Por último, es preciso indicar que tiene valor pedagógico dado que permite corregir los propios errores y practicar conductas adecuadas.

Tabla 4.2  
*Procedimientos para controlar las consecuencias*

— Extinción.	— Castigo físico.
— Tiempo Fuera.	— Reprimendas.
— Coste de respuesta.	— Sobrecorrección.

#### 4.2.3. Algunas consideraciones sobre el castigo en general

Cuando hablamos del castigo físico hicimos una serie de consideraciones. En este momento consideramos pertinente hacerlas al castigo en general con la intención de favorecer una correcta aplicación. Primero, debe utilizarse de manera racional y sistemática para hacer mejorar la conducta del niño y no para proporcionar efectos catárticos en el agente que aplica el castigo. Es decir, no debe depender el uso del castigo de nuestro estado de ánimo, sino de la conducta emitida. La finalidad es que el niño experimente el resultado desagradable pero natural o lógico de sus propios actos. Segundo, al aplicar el castigo no lo hagamos regañando o gritando, porque esto indica que nuestra actitud es vengativa y con frecuencia refuerza las conductas inaceptables. Tercero, una vez que se le ha indicado al niño la regla de comportamiento y la consecuencia que tendrá su conducta agresiva, debe experimentar las consecuencias desagradables de dicha conducta. Por tanto, no debemos aceptar excusas ni promesas. Tampoco debe resultarle posible al niño escapar de las consecuencias desagradables de su conducta. El que aceptemos explicaciones sólo sirve para fomentar la irresponsabilidad social y personal. Cuarto, hay que dar al niño una advertencia o una señal antes de que se le aplique el castigo. La advertencia puede eliminar la necesidad del castigo. Incluso cuando la advertencia no resulte eficaz añade un elemento de justicia a lo que sigue. En aquellas ocasiones en que la advertencia no logra disuadir la conducta inaceptable, no es apropiado razonar extensamente puesto que la atención dada por el padre o por el maestro tiende a reforzar esa conducta inaceptable. Quinto, el tipo de castigo y el modo de presentarlo debe evitar el fomento de respuestas emocionales fuertes en el niño castigado. Sexto, cuando el castigo consista en una negación no es conveniente comenzar con negaciones que van haciéndose, cada vez, en voz más alta. En vez de ello es conveniente hacerlo desde el principio con una negativa firme y definitiva. Séptimo, debe aplicarse conjuntamente el castigo con el reforzamiento de conductas alternativas. Y es que una cosa está clara respecto del cambio de comportamientos: que los niños aprenden más rápidamente si se combina el castigo con reforzamiento que si se aplica sólo castigo. Esto es así porque si bien el castigo indica al niño qué es lo que no debe hacer, el reforzamiento indica qué es lo que sí debe hacer. En un caso indicamos qué es lo que está mal. En el otro, qué es lo que está bien. Consecuentemente, el niño está más informado que cuando sólo se

le indica lo que no debe hacer. Por ejemplo, ante una situación conflictiva, se puede castigar la conducta de golpear a otros, pero hay que reforzar el comportamiento asertivo, pues es un modo de ayudar al niño a distinguir las conductas aceptables ante una situación dada. Octavo, ya que cuando el niño emite la conducta agresiva no sólo emite una respuesta, sino un conjunto de respuestas agresivas, es preciso saber que se obtienen efectos más rápidos si comenzamos a aplicar el castigo al principio de esa cadena de respuestas que en una fase posterior, ya que los niños que son castigados al principio desarrollan mayor resistencia a la frustración que los que consiguen acabar su conducta agresiva. Noveno, cuando el niño es mayor conviene utilizar el castigo en el contexto de un contrato conductual, puesto que ello ayuda a que desarrolle habilidades de autocontrol al proporcionarle oportunidades para cierto número de elecciones y que pueda experimentar las consecuencias de sus actos. Décimo, es conveniente que la aplicación del castigo requiera poco tiempo, energía y molestias por parte del profesor o de los padres, ya que, de no ser así, tenderán a no aplicarlo porque les resulte molesto en vez de porque el niño ya no emite la conducta agresiva. Por ejemplo, dejar al niño sin recreo cuando el maestro debe no dejarle sólo puede resultar tan duro para el niño como para el maestro. O castigarlo sin excursión durante el fin de semana puede resultar tan duro para el niño como para los padres.

#### **4.3. Reforzamiento diferencial**

Consiste en reforzar otras conductas emitidas por el niño excepto la que deseamos eliminar, en este caso la conducta agresiva.

Son dos las modalidades de reforzamiento diferencial que resultan útiles para el tratamiento de la conducta agresiva: *a)* reforzamiento de omisión, y *b)* reforzamiento de conductas alternativas o incompatibles.

Mediante el *reforzamiento de omisión* reforzamos al niño cuando lleva un tiempo sin emitir la conducta agresiva. En el *reforzamiento de conductas incompatibles* reforzamos al niño por emitir precisamente una conducta incompatible con la agresión. Incompatible quiere decir que no pueda darse al mismo tiempo que la conducta agresiva. Una conducta incompatible a la agresión ante una situación conflictiva sería una conducta de cooperación, o asertiva, o cualquier otro tipo de interacción no agresiva.

Ambos procedimientos permiten superar algunas de las consecuencias negativas que podría tener el uso de la extinción. Puesto que con extinción el niño deja de recibir la atención que hasta entonces recibía por la conducta agresiva, al aplicar el reforzamiento diferencial continuamos atendiendo al niño, sólo que ahora lo hacemos por comportarse adecuadamente. Además si combinamos el reforzamiento de conductas incompatibles con alguna de las técnicas anteriormente vistas, no sólo le indicamos al niño lo que está mal,

sino que también le decimos qué es lo que debe hacer, al tiempo que nos encargamos de incrementar la probabilidad de ocurrencia de la conducta adecuada.

Cuando en el capítulo 2, hablábamos de las posibles causas del comportamiento agresivo, describimos el proceso de reforzamiento y los posibles reforzadores que pueden utilizarse: materiales, sociales y de actividad. Pues bien, los padres y maestros pueden utilizar cualquiera de esos posibles reforzadores para reforzar las conductas incompatibles a la agresión. Daremos ejemplos concretos más adelante. Ahora bien, para que el reforzamiento sea adecuado deben cumplirse una serie de normas. Algunas de ellas son:

*a)* Debemos identificar cuáles son los eventos que realmente agradan al niño a fin de utilizarlos como posibles reforzadores. Para ello es preciso evaluar correctamente los efectos de los diferentes reforzadores que puedan utilizarse. Posiblemente en dos de nuestros hijos intentamos reforzar conductas alternativas a la agresión dejándoles un rato para leer libros, y ocurre que mientras a uno de ellos le encanta leer, al otro le supone un castigo a pesar de que se trate de una novela para niños. O dar un chicle por comportarse adecuadamente ante una situación conflictiva a un niño al que no le gusta tener cosas blandas en la boca, no sirve precisamente de reforzador. Más bien todo lo contrario.

*b)* El reforzamiento debe ser contingente. Es decir, debe quedar clara la conexión entre la conducta y el reforzador. Si el evento social que proporcionamos al niño consiste en una expresión acerca de su persona («eres un buen chico» o «eres el niño más hábil que he conocido») en lugar de hacerlo acerca de su conducta, difícilmente podrá establecer la conexión necesaria, o lo que es lo mismo, la relación de contingencia necesaria. En este caso lo adecuado sería decirle: «bien, has colaborado con tu hermano» o «bien has resuelto adecuadamente el conflicto» o «has resuelto muy bien el problema del balón». Además ocurre que cuando el elogio se dirige frecuentemente al niño en vez de a sus actos, no aprende cómo y cuándo felicitar a sí mismo y puede volverse demasiado dependiente de las felicitaciones proporcionadas por otras personas.

*c)* Debemos reforzar inmediatamente, sobre todo al principio *de* la intervención. Y es que ocurre que un evento positivo refuerza a la conducta de la que se encuentra más cercana. Imaginemos que el niño ha emitido una conducta incompatible con agresión, nosotros demoramos el momento de refuerzo, y durante ese intervalo, el niño ha cometido una conducta que, aunque no agresiva, es inadaptada. En este caso estamos reforzando esta conducta inadaptada y no la conducta incompatible con la agresión. Además, en especial con niños agresivos, la demora debe ser muy breve porque éstos tienen normalmente dificultades para demorar su satisfacción. Sin embargo, se puede prolongar paulatinamente el intervalo conforme el niño adquiere controles más adecuados de su conducta. Poco a poco, el niño desarrollará una capacidad para demorar su satisfacción.

*d)* Sería conveniente que no sólo la madre o el padre reforzasen la conducta adecuada. Se consigue mayor éxito si lo hacen la mayoría de las personas representativas para el niño. Es decir, tanto el padre como la madre, el maestro, hermanos mayores, etc.

e) En un principio, deberemos recompensar el comportamiento adecuado del niño con tanta frecuencia como sea posible, pues cuánto más frecuentemente se recompense, más rápido será el aprendizaje. Por ejemplo, el niño que habitualmente se comporta de modo agresivo y da una respuesta amistosa cooperativa o no agresiva hacia un compañero de clase o hacia su hermano, o cualquier otra persona, deberá recibir una recompensa cada vez que lo haga así. Recompensarlo una o dos veces no es suficiente. En los primeros intentos por fortalecer una conducta debemos reforzar todas las emisiones de esa conducta. Es lo que conocemos como programa de reforzamiento continuo. Y lo haremos así hasta que tengamos la certeza de que ha incrementado la frecuencia de conductas de cooperación con otros. Pasado un tiempo, ya no será necesario darle recompensas con tanta frecuencia. De hecho será mejor recompensarle de modo intermitente, es decir, de cuando en cuando, puesto que este proceso de reforzamiento intermitente hace que esa conducta se mantenga. Y es que una vez que se haya adquirido una conducta, el problema está en el mantenimiento de la misma y ésta es la forma de conseguirlo.

f) Es preciso controlar la cantidad de reforzamiento. Por un lado, debemos tener cuidado de que el niño no se sacie de un reforzador concreto. Y esto puede ocurrir tanto porque siempre demos el mismo reforzador (si siempre damos caramelos, y sólo caramelos, el niño podría quedar harto de golosinas), como porque diésemos el reforzador en cantidades desproporcionadas. Si proporcionamos grandes cantidades el niño puede acabar saciado, y no preocuparse por trabajar de la forma adecuada que le permita obtener ese reforzador concreto.

g) Relacionado con el tema de la saciedad, está la variedad de los reforzadores, ya que resulta más difícil que el niño se sacie cuando los reforzadores son variados que cuando no lo son. Por ello, debemos tener en cuenta que podemos elegir entre reforzadores tangibles, sociales y de actividades. Algunas de las recompensas tangibles que pueden utilizarse son puntos, dulces, chucherías, cuentos, etc. Reforzadores sociales pueden ser alabanzas, sonrisas, un guiño, una expresión de interés, cierta proximidad física, mostrar aprobación, etc. Reforzadores de actividades pueden ser un rato más para jugar, ver televisión, hacer una excursión en bicicleta, dibujar, hacer un crucigrama, etc. Las recompensas tangibles deben utilizarse con más cautela que las sociales. Sobre todo deben utilizarse cuando el niño es indiferente a los reforzadores sociales o son escasas las actividades que le gustan. Si al mismo tiempo que se le ofrece estas recompensas tangibles se le ofrece también recompensas de tipo social, gradualmente esa persona será más importante para el niño de modo que transcurrido un cierto tiempo sólo será necesario reforzar mediante reforzadores sociales. En ese momento ya se está en condiciones óptimas para mantener el cambio que se haya producido en la conducta.

h) Puesto que, de todos los reforzadores disponibles, el que más fácilmente puede estar presente en la vida diaria y el que resulta más fácil de proporcionar, una vez que hemos aprendido, es el reforzador de tipo social, es conveniente que incluso cuando reforcemos al niño materialmente o con acceso a actividades como ir al parque a jugar, o ver la televisión, le reforcemos también mediante eventos sociales. Además, progresivamente debemos

eliminar los primeros hasta que sólo reforcemos con eventos sociales. Precisamente con el reforzador social es más difícil que se cause saciedad, ya que son muy diversas las formas en que podemos reforzar socialmente. Desde un gesto de aprobación, hasta una sonrisa, o una palmadita en la espalda, o una mirada, o muchos tipos de expresiones verbales. Además el uso frecuente de este tipo de recompensas resuelve muchos problemas de conducta e incrementa el aprecio del niño por sí mismo y por otras personas.

Hemos indicado antes que un tipo de reforzador que podemos dar al niño consiste en puntos. Cuando damos puntos como reforzadores, podemos trabajar bajo un sistema de *Economía de Fichas*. Una Economía de Fichas consiste en proporcionar reforzadores tales como puntos, tarjetas, fichas, etc., a los que asignamos un cierto valor. Los puntos que reúna el niño pueden ser canjeados por diversos reforzadores materiales o privilegios a los que también hemos asignado un valor. Esos reforzadores por los que se pueden canjear los puntos se llaman reforzadores de apoyo. El niño puede acumular los puntos que gane a fin de conseguir un reforzador valioso, o, si lo prefiere, puede canjearlos a diario por reforzadores más económicos en lo que respecta a su valor en puntos. Al decir «reforzador valioso» no nos referimos a objetos caros monetariamente hablando. El mayor o menor valor depende de lo reforzante que le resulte al niño un elemento concreto. Así, los reforzadores de apoyo pueden tratarse de canicas, golosinas, pipas, lápices, cuentos, sacapuntas, etc. Si el valor asignado por el niño en cuanto a grado de preferencia fuese en el orden en que acabamos de indicar aquí, el primero valdría, por ejemplo, 2 puntos y el último, 15 puntos. Sólo hemos de vigilar que no haya un salto desproporcionado en el valor de un reforzador de la lista y el siguiente. Normalmente, como ya hemos indicado, suele utilizarse el sistema de «Economía de Fichas» en programas que combinan el Reforzamiento Diferencial con el Coste de Respuesta de la conducta agresiva.

Si bien es cierto que mediante reforzamiento diferencial podríamos eliminar la conducta agresiva, también es cierto que en los casos en que el niño tiene una tendencia muy marcada a emitir conductas agresivas y son conductas que están muy asentadas en el repertorio de conductas del niño, puede convertirse en un proceso demasiado lento. En este caso deberá esperarse un tiempo demasiado largo para que aparezcan las conductas alternativas. Sin embargo, el proceso de cambio puede facilitarse utilizando procedimientos de *modelamiento* diseñados para transmitir, elicitar y mantener esas otras respuestas alternativas. De hecho son muchos los estudios en los que se ha utilizado el modelamiento simbólico para modificar las reacciones agresivas de los niños frente a la frustración. Parece ser que el uso combinado del modelado y refuerzo es el método más eficaz para transmitir, elicitar y mantener conductas sociales.

Como ya dijimos en otro capítulo, el aprendizaje vicario o modelamiento se da cuando el individuo aprende al observar el comportamiento y sus consecuencias en otro individuo, cuando el individuo es expuesto a un modelo que emite unas determinadas conductas. En el

modelamiento, principalmente lo que se hace es mostrar las conductas adecuadas por las que se obtendrán recompensas y/o las inadecuadas, que serán ignoradas o castigadas. De este modo el niño puede adquirir conductas de cooperación. También pueden incrementar o disminuir su tendencia a comportarse de una manera concreta. Por ejemplo, el niño que ve que se castiga al hermano por emitir una conducta agresiva, tiende, en consecuencia, a reducir sus propias conductas agresivas. Asimismo, cuando ve que se recompensa en el hermano el comportamiento agresivo, tiende a incrementar el suyo.

La propensión a la influencia del modelado social se determina entre otros factores por las características del modelo. Las características del modelo incluyen la competencia o la experiencia que se percibe en el modelo, su prestigio o posición, su firmeza, su edad, su amabilidad y su sexo entre otras. Así los niños se identifican más fácilmente con los hermanos mayores.

#### **4.4. Entrenamiento en Habilidades Sociales (HHSS)**

Cuando una de las razones del comportamiento agresivo del niño es un déficit en HHSS la estrategia adecuada consiste en ayudarlo a superar este déficit. Para ello se somete al niño a un entrenamiento en determinadas HHSS. Este tipo de intervención se ha utilizado con éxito en niños que mostraban altos niveles de conducta agresiva ante los padres, y que parecían incapaces de reaccionar a las frustraciones de una manera apropiada. Y es que ocurre que muchas veces los niños agresivos carecen del repertorio de conductas prosociales que son necesarias para establecer relaciones de cooperación con los compañeros u otras personas.

Son numerosos los programas que se han desarrollado para el Entrenamiento en Habilidades Sociales. Sea cual sea el programa, siempre a través de ellos, se intenta entrenar al niño a interactuar de forma más efectiva con los demás en cierto tipo de situaciones. Por ejemplo, el entrenamiento asertivo en forma de oposición asertiva aumenta la competencia del niño para manejar situaciones en que otros tratan de aprovecharse de él o acallar su derecho a expresarse. El entrenamiento en habilidades de juego cooperativo trata de aumentar la pericia de los niños para hacer amigos cuando interactúan con sus compañeros de actividades.

##### **4.4.1. Componentes de las habilidades**

Dependiendo del tipo de habilidad que se considere que el niño debe adquirir, se entrena una serie de conductas u otras. Por ejemplo, cuando se entrena en habilidades de juego cooperativo en niños, los componentes básicos son los siguientes: iniciación social, preguntar y responder, saludos a los compañeros, jugar o participar en la tarea, proximidad, cooperar/compartir, responsividad afectiva y elogio a los compañeros (Kelly, 1992).

*Iniciación social* se refiere a conductas verbales o no verbales utilizadas para entrar en juegos o interacciones conversacionales con otros niños. Normalmente se trata de conductas verbales, en general acompañadas de un acercamiento, que el niño utiliza para empezar a interactuar. Pueden consistir en invitar a otro a participar en alguna actividad o en participar uno mismo en las actividades de los demás. En cualquier caso, sirven para iniciar el contacto con los otros e incrementar las oportunidades de participación social. Ejemplos de iniciaciones sociales adecuadas podrían ser: «Hola Luis, ¿quieres jugar al parchís conmigo?». «¿Puedo jugar en vuestro equipo de fútbol?». «¿Por qué no te subes en el monopatín y yo te empujo?». Son expresiones que, aunque estén formuladas en forma de pregunta, principalmente sirven para transmitir el interés del niño por iniciar alguna actividad en común con otro. Es frecuente que vayan acompañadas de conductas motoras como enseñar el parchís, o darle al amigo el monopatín.

*Preguntar y responder* son conductas por medio de las cuales se aporta y obtiene información sobre intereses y actividades al interactuar con los iguales. En definitiva, son conductas conversacionales que facilitan el desarrollo de las relaciones con los compañeros. Las preguntas conversacionales ideales son preguntas abiertas, en el sentido de que suscitan una respuesta más amplia que las de sí o no que serían preguntas cerradas. Por ejemplo, preguntar «¿Has ido de vacaciones?» provoca una respuesta cerrada, pues se puede responder perfectamente con un «sí» o con un «no». Sin embargo, si se pregunta «¿Qué hiciste durante las vacaciones?» facilita que el interlocutor dé una respuesta abierta. Del mismo modo, las respuestas a preguntas deben ser elaboradas y transmitir información acerca de las aficiones, actividades, etc.

*Saludos a los compañeros* consiste en señales verbales positivas de reconocimiento cuando se establece contacto visual con los iguales o cuando se comienza a participar en sus actividades. Son expresiones que preceden a una interacción e indican, de una manera positiva, que el niño reconoce al compañero. Los saludos verbales no tienen que ser necesariamente muy largos y elaborados. Simplemente han de ser señales positivas de que el niño ha advertido la presencia del otro. Por ejemplo, se puede decir: «Hola Javier, ¿qué tal como te fue?».

*Jugar o participar en la tarea* se refiere a atender y participar con los otros cuando se lleva a cabo una actividad común. Pone de manifiesto una activa interacción del niño con sus compañeros en el contexto de alguna actividad o tarea compartida. En el juego cooperativo, dos o más niños toman parte en una tarea común que implica reciprocidad de conductas motoras y verbales, y por tanto interacción. El juego en sí puede variar mucho. Puede tratarse de jugar al escondite, o de jugar a las cartas, o colaborar en un trabajo de clase, o leer un cuento, o hacer teatro. Todos son ejemplos de juego cooperativo, puesto que los niños interactúan unos con otros durante el mismo.

*Proximidad y orientación* es la cercanía física del niño a los demás y orientación visual hacia ellos. Resulta evidente que si un niño se encuentra físicamente distanciado de los demás, es imposible cualquier forma de interacción con ellos. Por otro lado, si el niño se echa encima del compañero molestándole, creará un conflicto entre ellos. Por tanto, en una conducta de juego se considera que hay proximidad si el niño se sienta con los otros y se orienta hacia su actividad.

*Cooperar/compartir* se refiere a hacer turnos y compartir algo durante el juego o durante la tarea, o durante una conversación. Este componente hace referencia específicamente a actuar por turnos, ofrecer ayuda, compartir un objeto con otro niño, acatar las reglas del juego. Por ejemplo, se comparte cuando el niño deja la goma de borrar al compañero con el que está realizando un trabajo escolar. O cuando le ofrece su ayuda para pegar correctamente el adhesivo del mural que están haciendo.

*Responsividad afectiva* se refiere al talante emocional del niño durante su interacción con otros. Consiste en risas, sonrisas y contacto físico positivo apropiado durante la interacción social. Si un niño juega con otro, pero no da muestras emocionales de estar pasándolo bien, no mostraría responsividad afectiva.

*Elogio a los compañeros* son elogios dirigidos a los compañeros con quienes interactúa tras haber hecho algo bien. Por ejemplo, el niño utiliza el elogio cuando dice a su compañero de mesa: « ¡Me gusta la cartera que te han regalado por tu cumpleaños!» o «Es muy bonita la camiseta de Tintín que llevas puesta».

Si lo que se entrena es el *comportamiento asertivo*, concretamente el de *oposición asertiva*, se deben entrenar las siguientes conductas básicas: contacto visual, afecto adecuado, volumen de la voz, expresiones gestuales, expresión de comprensión y expresiones del problema, desacuerdo y petición de un cambio o propuesta de solución. Veamos qué entendemos por cada una de estas conductas.

*Por contacto visual* se entiende el porcentaje de tiempo habla/tiempo de escucha en que el niño mira al interlocutor a los ojos.

*Volumen de la voz* indica el volumen de voz suficiente para ser claramente oído.

*Expresiones gestuales* son los movimientos de brazos o manos adecuados a la situación que enfatizan los comentarios que se estén haciendo.

*Expresiones de comprensión y expresión del problema* se refiere a frases que ponen de manifiesto la comprensión del problema por parte del niño, pero no su acuerdo con la postura del oponente. También se refiere a comentarios sobre el origen del conflicto.

*Desacuerdo* son expresiones que transmiten específicamente resistencia, oposición o desacuerdo con el oponente.

*Petición de un cambio o propuesta de solución* se refiere a una petición explícita al antagonista para que cambie su conducta inaceptable, o propuesta por parte del niño de una nueva solución para la situación conflictiva.

#### 4.4.2. Técnicas a utilizar

Son varias las técnicas utilizadas en el entrenamiento de HHSS. Las más comunes son:

a) *Instrucciones*, para indicar al niño cómo debe comportarse ante una situación conflictiva. Mediante las instrucciones se dedica un período breve de tiempo a informar y discutir sobre el componente conductual que va a recibir atención durante la sesión. El objetivo es enfocar la atención del niño hacia un determinado aspecto de la competencia social. Es importante que se presente la información con un estilo y un lenguaje apropiados para la edad y el nivel verbal del niño. Si se trata, por ejemplo, de una sesión en la que se va a trabajar el componente de cooperar y compartir, se le pregunta al niño en primer lugar por sus actividades de ese día en el colegio y luego se ilustra de forma específica cómo se puede cooperar y compartir cosas con los demás durante esas actividades. Se puede pedir al niño ejemplos de ocasiones en que haya compartido algo con otro, ocasiones en que otros hayan compartido algo con él; también puede explicársele por qué es bueno compartir cosas.

b) *Modelamiento*, mediante el cual se muestra el comportamiento socialmente adecuado. El modelado puede hacerse en vídeo o en vivo. Cuando se hace mediante vídeo suele mostrarse un modelo que tenga aproximadamente la misma edad del niño. Se presenta la situación en que va a ser preciso emitir la conducta con que se esté trabajando y la conducta en cuestión. Por ejemplo, si se trabaja la conducta de compartir los juguetes, puede presentarse una situación en que un niño esté jugando con un camión, y cerca de él otro niño, el modelo, pensando que también le gustaría jugar con ese mismo camión. En este momento se presenta la conducta modelada consistente en expresar el deseo de compartir el camión, y realizarlo, jugando, por ejemplo a ser uno el transportista y otro la persona encargada de que el camión esté a punto para su uso. De este modo no sólo se muestra la conducta, sino también las consecuencias. En este caso son consecuencias positivas para ambos niños, ya que dan muestras de forma verbal y no verbal de estar pasándose bien.

c) *Ensayo de la conducta*, a través del cual el niño pone en práctica lo que se le ha indicado a través de las instrucciones y el modelamiento. La condición que debe cumplir la práctica de la conducta es que debe simular aquellas situaciones reales en que el niño experimenta problemas con sus compañeros. El interlocutor en este caso suele ser, bien otros niños de su misma edad, o el terapeuta o una variante utilizada muchas veces por Kelly que consiste en marionetas de guante. Cuando se utiliza como interlocutor una

marioneta de guante, el niño se pone una que le representa a él mismo, y el terapeuta una o más que representan a otros niños.

d) *Feedback*, por el que informamos al niño de lo adecuado de su ejecución, así como la forma en que debe corregir los fallos cometidos.

e) *Reforzamiento* para incrementar la probabilidad de ocurrencia de la conducta que está aprendiendo.

#### 4.4.3. ¿Cómo proceder?

Generalmente se procede de la siguiente manera: se evalúa al niño en las diferentes conductas implicadas en habilidades para responder al conflicto; una vez evaluado se entrena mediante las técnicas indicadas cada una de las conductas deficitarias. El entrenamiento se realiza presentando al niño una situación conflictiva e indicándole mediante instrucción y modelamiento la forma de actuar adecuada y alternativa a la agresión. Tras la repetición por parte del niño se le informa acerca de cómo lo ha hecho y por fin se le refuerza. Una vez que el niño ejecuta la conducta adecuadamente se pasa a entrenar otra de las conductas deficitarias. Quizá en un niño agresivo resulte adecuado entrenar el contacto visual al responder a un conflicto, el tono de la voz y el modo de hacer peticiones. En este caso se entrena primero en una conducta, después en otra, posteriormente en la tercera y, por último, en la aplicación conjunta de las tres.

Normalmente se utilizan todas las técnicas mencionadas. Sin embargo, son varios los estudios que han demostrado que incluso un entrenamiento tan simple como modelado de la conducta adecuada socialmente hablando, puede producir la adquisición de la misma. Estas sesiones formales de entrenamiento suelen llevarse a cabo con un terapeuta experimentado. Una vez que el niño presenta las conductas en el ambiente restringido de la clínica, suele entrenarse en ambientes más naturales como el colegio y el hogar a fin de conseguir una generalización del comportamiento aprendido. No obstante, como veremos en un capítulo posterior, los padres y profesores también podemos impulsar en el niño la adquisición de este tipo de comportamientos prosociales.

Para promover la generalización, se crean a partir del momento en que el niño muestra la conducta ensayada, oportunidades de utilización de esas nuevas conductas en el ámbito natural. Para ello es preciso establecer una estrecha colaboración entre el terapeuta y los padres o los maestros. Esta colaboración consiste en que tras practicar en la sesión del entrenamiento con el terapeuta una conducta concreta, los padres y los maestros sean informados e intenten crear en la escuela y en el hogar situaciones en que sea necesario emitir dicha conducta. Por ejemplo, el maestro puede dar la oportunidad en clase para llevar a cabo un juego cooperativo, o los padres pueden pedir al niño y sus hermanos que colaboren conjuntamente<sup>1</sup> en una tarea. Lógicamente, cuando los padres o maestros provoquen estas situaciones deben tener cuidado de que los otros niños están dispuestos a

aceptar al niño en cuestión, ya que, si no es así, podría ocurrir que los primeros intentos de cooperar llevados a cabo en la vida real sean castigados por los compañeros. Esto podría ocurrir si precisamente colocamos al niño en clase para que juegue con otros niños agresivos que aún no hayan sido entrenados.

No sólo hemos de promover la generalización, sino también el mantenimiento de la conducta aprendida. Un factor que influye en el mantenimiento de la nueva conducta adquirida es el reforzamiento que reciba el niño por emitirla. Si bien es cierto que con forme el niño incrementa las emisiones de la conducta adecuada, éste se verá recompensado por el simple hecho de cooperar en el juego con otros niños, es preciso que se lleve a cabo otro proceso de reforzamiento más sistemático al menos al principio. Los encargados de reforzar al niño por las emisiones de las nuevas conductas serán en este momento los padres y los maestros. Para ello ambos elogiarán al niño inmediatamente después de emitir la conducta aprendida. Ahora bien, hay que tener cuidado con el momento en que se da dicho elogio. Se ha demostrado que cuando se elogia al niño en la mitad de una interacción, lo más que consigue el elogio es interrumpir dicha interacción. De ahí que debe ofrecerse de tal modo que no interfiera con la conducta interactiva.

#### **4.5. Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas**

Dado que a veces la conducta agresiva puede ser el resultado de un déficit en habilidades para solucionar los problemas interpersonales por parte del niño agresivo, el Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas intenta ayudar al niño a superar este déficit. Se le enseña a desarrollar los pasos necesarios para dar soluciones alternativas a la agresión en diferentes situaciones interpersonales. Podemos decir que se enseña a pensar o a desarrollar una serie de competencias cognitivas que regulen su comportamiento. Se intenta, con el entrenamiento, darle un arma al niño para que pueda resolver una amplia serie de situaciones en su vida. Más que enseñar estrategias concretas, el objetivo principal consiste en enseñar una manera general de actuar ante esas situaciones conflictivas. La idea subyacente al Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas es que enseñar al niño a evaluar los problemas por ellos mismos y tomar decisiones de un modo riguroso y serio, puede incrementar su sentido de eficacia personal y quizá su habilidad para solucionar problemas más independientemente en su vida posterior (Clabby y Elias, 1986).

Si existen procedimientos para enseñar habilidades de solución de problemas es porque no se conceptualizan dichas habilidades como rasgos de personalidad o como facetas de la inteligencia general, sino que se las considera como un conjunto de habilidades sociales aprendidas a través de la experiencia directa y vicaria con otras personas, especialmente con individuos significativos (en el caso de los niños los padres o los educadores). El grado en que el niño que va desarrollándose aprende estas habilidades refleja normalmente el grado en que las personas adultas de la casa modelan distintas habilidades de solución de

problemas. El modo en que los modelos adultos significativos afrontan los problemas reales probablemente juegue un papel clave en la adquisición por parte del niño de las capacidades para la solución de problemas.

#### 4.5.1. Fases a cubrir

El niño que aprende estrategias de resolución de problemas aprende a poner en práctica una serie de pasos. Estos pasos son los siguientes.

En primer lugar debe saber *reconocer* cuándo existe un problema y en qué consiste. Se considera que existe un problema cuando hay una discrepancia entre lo que el niño desea y la situación real. Por ejemplo, existe un problema cuando Pilar quiere el mismo color que está utilizando su compañera de mesa y ésta no se lo deja.

Posteriormente se induce al niño a que *genere* posibles *alternativas* para solucionar el problema, así como que considere las *consecuencias* posibles que pueden derivarse de esas soluciones. La *generación de alternativas* es hacer que estén disponibles tantas soluciones como sea posible, con el fin de poder elegir de entre ellas la que se considere más adecuada. Por ejemplo, María puede hacerse el siguiente razonamiento: «Si le pego a Rosa para recuperar mi muñeca, la maestra se enfadará, me castigará y no podré jugar durante el recreo. Sin embargo, si me controlo y le pido a la maestra que me ayude a recuperar la muñeca, no se enfadará conmigo y podré jugar. Por último, si negocio con Rosa y le propongo que juguemos a que yo soy la mamá de la muñeca y ella la pediatra a quien llevo a mi hijita porque tiene fiebre, podré jugar y además me sentiré bien porque he resuelto yo sólita el problema. Además, así no juego yo sola y será más difícil que me aburra».

Una vez generadas las alternativas posibles, debe *elegir* qué alternativa poner en práctica teniendo en cuenta las consecuencias.

En una fase posterior se le pide que ponga en *práctica* la alternativa seleccionada. Y, por último, debe *valorar* el éxito o fracaso de la alternativa puesta en práctica. Si hecha esta valoración, se concluye que no se ha conseguido el objetivo que la niña en este caso quería alcanzar, puede probar con otra alternativa diferente. Sin embargo, si lo ha conseguido, se sentirá contenta por haber puesto en práctica una estrategia adecuada.

Para facilitar en los niños el proceso de solución de problemas se les ayuda a identificar su conducta agresiva y a reconocer las condiciones que la provocan y la mantienen. Un modo de hacerlo es pidiendo al niño, si su edad lo permite, que autorregistren sus actos agresivos, junto con las circunstancias en que ocurrió y las consecuencias que tuvo. Esta información se utiliza para mostrar al niño la relación entre su conducta y las condiciones que la controlan. Una vez que se tiene un ejemplo de estas conductas, se analiza la situación en

todos sus componentes y entonces se muestra la puesta en práctica de las estrategias de solución de problemas para llegar a una solución adecuada.

#### **4.5.2. Veamos algún ejemplo**

Uno de los programas más representativos para el Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas en niños es el llevado a cabo por Shure y Spivack (1978). El programa se presenta en forma de lecciones de entrenamiento específico, compuestas de actividades estructuradas y de discusión sobre cada una de las habilidades implicadas. Por ejemplo, el programa de entrenamiento para preescolares (Spivack y Shure, 1974) consiste en una secuencia de 46 lecciones, actividades y juegos cortos, durante 20-30 minutos diarios, dirigidos por el profesor de preescolar. El programa, primero, implica enseñar a experimentar una serie de habilidades que son necesarias para solucionar problemas. Son conceptos lingüísticos como «igual-diferente» y «si-entonces», así como la habilidad para identificar emociones básicas como felicidad, enfado, miedo, tristeza. El resto del programa trata de una serie de situaciones interpersonales problemáticas reales e hipotéticas y se divide en tres partes: 1) enumerar soluciones; 2) enumerar consecuencias, y 3) asociar soluciones específicas con consecuencias específicas. Se utiliza la demostración por parte del profesor y juego de marionetas para ilustrar los conceptos que se entrenan y, siempre que resulta posible, se aplican los métodos de solución de problemas a los problemas reales que ocurren entre los chicos en la escuela mediante un diálogo entre profesor y niño, en el que se utiliza el modelo de solución de problemas.

#### **4.6. Procedimientos de autocontrol**

Dijimos al describir el proceso de la conducta agresiva que ante una situación conflictiva, el niño presenta una emoción determinada que le induce a responder agresivamente. Pues bien, se han ideado técnicas útiles para controlar este tipo de emoción negativa. El entrenamiento en relajación es una técnica muy útil para controlar el estado afectivo del niño ante situaciones conflictivas. Otra técnica muy eficaz para que los niños aprendan a controlar sus emociones negativas ante situaciones conflictivas es la técnica de la tortuga.

##### **4.6.1. Procedimiento de relajación**

Los procedimientos de relajación son útiles para contrarrestar la alta excitación y la tensión que se da como respuesta a algunas situaciones conflictivas. Existen diversos procedimientos de relajación.

Nosotros vamos a describir aquí el procedimiento de relajación progresiva basado en el procedimiento de relajación propuesto hacia los años treinta por un fisiólogo llamado Jacobson. Básicamente, el entrenamiento en relajación progresiva consiste en aprender a tensar y luego relajar, secuencialmente, varios grupos de músculos, mientras que, al mismo tiempo, se dirige la atención cuidadosa y rigurosamente a las sensaciones asociadas con los

estados de tensión y relajación. Es decir, además de enseñarle al niño cómo relajarse, también le estimularemos a aprender a reconocer y discriminar la tensión y relajación tal y como aparecen durante las sesiones de entrenamiento y en las situaciones de cada día.

Al enseñar a un niño la habilidad de relajación, debemos mantener en mente que es igual que aprender cualquier otro tipo de habilidad como nadar, montar en bicicleta, etc. Lo que implica que para aprender a relajarse debemos conseguir que el niño practique esta habilidad, en la misma medida que practicaría el resto de habilidades. Si bien es cierto que simplemente indicando las fases de tensión y distensión, pueden aprender fácilmente los niños mayores; sin embargo, en el caso de niños más pequeños podemos tener cierta dificultad. Cuando éste sea el caso, podemos recurrir a procedimientos de relajación en los que se incluye el uso de la imaginación. De este modo pedimos al niño que imagine una escena concreta que le ayude a tensar o a relajar más fácilmente.

Cuando se trata de niños pequeños, antes de iniciar el entrenamiento en relajación hemos de estar seguros de que posee cierto tipo de habilidades que son necesarias para el aprendizaje. En caso de que no las posea debemos entrenarle en dichas habilidades previamente.

Cautela y Groden (1978) presentan una relación de las habilidades previas al entrenamiento en relajación de niños pequeños. Las clasifican en tres grupos: habilidades básicas, habilidades de imitación y habilidades para seguir instrucciones sencillas.

Dentro de las *habilidades básicas* proponen la habilidad de permanecer quieto el niño durante cinco segundos y la habilidad de mantener el contacto ocular con el entrenador durante cinco segundos al menos. Para evaluar si el niño posee dichas habilidades, primero, se le pide que se sienta en una silla durante cinco segundos, con los pies apoyados sobre el suelo, la espalda recta y las manos sobre los muslos, sin moverse ni vocalizar. En segundo lugar, se le pide que mantenga la mirada durante cinco segundos. Debe responder en un plazo máximo de cinco segundos.

Para comprobar si el niño posee en su repertorio las habilidades de imitación, el entrenador muestra tres tipos de conductas, una cada vez, y se pide al niño que haga lo mismo que él. Estas conductas son poner la mano sobre la cabeza, poner la mano sobre la mesa y tocarse el pecho. La instrucción por parte del entrenador consiste en decir: «haz esto» al tiempo que realiza dichas conductas. Cada una de estas imitaciones debe hacerlas el niño en un plazo máximo de cinco segundos.

Por último, para evaluar si sabe obedecer órdenes sencillas se le dan tres órdenes, una cada vez. Son «levántate», «siéntate» y «ven aquí». De nuevo el niño debe hacerlo en un plazo máximo de cinco segundos.

El criterio de ejecución que Cautela y Groden proponen es de tres ensayos consecutivos correctamente realizados para cada una de las conductas. Si el niño alcanza el criterio, podemos pensar que está en condiciones de ser entrenado en el procedimiento de relajación. En el caso de que no posea dichas habilidades, el primer paso consiste en conseguir que las adquiera. Esto se consigue mediante procedimientos de moldeamiento de la conducta. Según este procedimiento, se refuerzan en el niño aproximaciones cada vez más parecidas a la ejecución final. Para ello debemos utilizar el modelamiento, mostrándoles la conducta que deseamos que emita, instigadores que pueden consistir en ayudas físicas por nuestra parte, como levantarle la mano cuando la tiene que poner sobre la cabeza, y reforzamiento después de la ejecución. El objetivo es conseguir que el niño realice la conducta sin necesidad de ayuda.

Los grupos de músculos que se pueden trabajar son los siguientes:

1. Mano y antebrazo dominante. Se pide al niño que apriete el puño fuertemente. En este momento es preciso hacer hincapié en el estado de tensión que tiene el niño en ese grupo de músculos. En las instrucciones indicaremos también que note lo mal e incómodo que se siente cuando está tenso. Posteriormente, se le pide que deje el puño suelto y relajado y se le insiste en que se concentre en lo bien que se encuentra cuando está relajado y en lo diferente que es el estado de tensión del estado de relajación. Estas indicaciones las debemos hacer en cada uno de los siguientes grupos de músculos. *Es* conveniente realizar dos ensayos de cada grupo de tal modo que en el primer ensayo la fase de tensión tenga una duración de entre 5-7 segundos, y la fase de distensión entre 30-40 segundos la primera vez y de 45-60 segundos la segunda vez. Ambos ciclos de tensión y distensión se repiten con cada uno de los grupos de músculos.
2. Bíceps dominante. Se le pide al niño que doble el brazo y empuje con el codo contra su cuerpo o contra el brazo del sillón si se da el caso.
3. Mano y antebrazo no dominante. Igual que para la mano y antebrazo dominante.
4. Bíceps no dominante. Igual que para el brazo dominante.
5. Frente. Se pide al niño que levante las cejas tan alto como pueda, generando tensión en la frente y hacia arriba, en la zona de la cabeza. Luego se pide que vuelva a la posición normal y deje la frente suelta y relajada.
6. Parte superior de las mejillas y nariz. Se pide al niño que arrugue fuertemente la nariz y, si *le* resulta posible, que bizquee. Después se le pide que deje esa zona suelta y relajada.
7. Parte superior de las mejillas y mandíbulas. El niño debe apretar los dientes y llevar las comisuras de los labios hacia atrás tanto como le resulte posible. Después del ciclo de tensión debe dejar la boca suelta y relajada.
8. Cuello y garganta. O bien simplemente se pide al niño que tense los músculos del cuello, o, en caso de que le resulte difícil, se le pide que eleve sus hombros como si intentase tocar con ellos sus orejas. Por último, se pide que deje el cuello suelto y relajado.

9. Pecho, hombros y parte superior de la espalda. Se le pide al niño que doble los brazos de modo que las manos queden a la altura del pecho y lleve los hombros hacia atrás, intentado juntar los omoplatos. Debe sentir la tensión en la zona del pecho, hombros y parte superior de la espalda.

10. Región abdominal o estomacal. Se le pide, o bien que saque el estómago hacia fuera poniéndolo duro, o bien que lo introduzca hacia dentro como si quisiese tocar su espina dorsal.

11. Pierna dominante. El niño debe estirar la pierna y dirigir los dedos del pie hacia su rodilla como si intentase tocarla.

12. Pierna no dominante. Igual que con la pierna dominante.

No resulta conveniente intentar entrenar al niño en una única sesión en la tensión y distensión de todos los grupos de músculos. Lo adecuado es avanzar despacio, quizá a una tasa según la cual no se introduzca más de tres grupos de músculos por sesión. Sin embargo, ésta es una decisión que sólo podremos tomar viendo el avance de cada niño. Tampoco es conveniente que se canse en la sesión de entrenamiento, ya que conseguiríamos de este modo que le resultase aversivo.

Una vez que el niño domina las fases de tensión y distensión de todos los músculos indicados, en posteriores sesiones se pueden agrupar, de modo que el número de grupos es menor al tiempo que se amplía la cantidad de músculos que se tensa cada vez. En un primer agrupamiento, podemos pedir al niño que tense conjuntamente los músculos de las manos, antebrazos y brazos; los pertenecientes a las tres zonas de la cara por otro lado, es decir, la frente, la nariz y mandíbula; en otro grupo cuello, hombros y estómago, y, por último, ambas piernas a la vez. De este modo vamos progresando hasta que el niño pueda tensar todos los músculos a la vez.

Una vez que el niño domina esta fase, se le enseña a relajar los músculos sin necesidad de tensarlos previamente. Y en último lugar, resulta conveniente condicionar una palabra al estado de relajación. Esto se consigue pidiendo al niño cuando se encuentra relajado que diga primero en voz alta una palabra que indique tranquilidad. Por ejemplo puede ser la palabra «calma». Posteriormente, en otros ensayos, se le pide que diga la palabra en voz baja, y así avanzamos progresivamente hasta que se la diga para sí mismo de modo encubierto, es decir, de modo que no se oiga. Una vez que a lo largo de varias ocasiones se ha asociado la palabra calma a un estado de relajación, resultará posible que en los momentos en que el niño necesite calmarse porque empiece a notar que se está alterando ante una situación conflictiva, se diga para sí mismo «calma» al tiempo que intenta inducir un estado de relajación muscular.

Tabla 4.3

*Grupos musculares a entrenar en el procedimiento de relajación*

- Mano y antebrazo dominante.
- Bíceps dominante.
- Mano y antebrazo no dominante.
- Bíceps no dominante.
- Frente.
- Parte superior de las mejillas y nariz.
- Parte superior de las mejillas y mandíbulas.
- Cuello y garganta.
- Pecho, hombros y parte superior de la espalda.
- Región abdominal o estomacal.
- Pierna dominante.
- Pierna no dominante.

Para aquellos casos en que al niño le resulte difícil tensar y relajar siguiendo simplemente las instrucciones del entrenador, como dijimos anteriormente, resulta de gran utilidad recurrir al recurso de la imaginación. Por ejemplo, para el momento en que debe tensar el cuello elevando los hombros se le puede decir que imagine que es una marioneta y que unas cuerdas tiran de sus hombros hasta el punto en que éstos tocan sus orejas. Para la fase de distensión del mismo grupo de músculos se le puede decir que imagine que de repente alguien ha cortado esas cuerdas.

Algunos autores han desarrollado instrucciones muy precisas de imaginación para ayudar a los niños a realizar las tareas implicadas en el entrenamiento de relajación profunda. A continuación transcribimos las instrucciones que desarrolló Koeppen en 1974 para estos casos.

*Manos y antebrazos.* «Imagina que tienes un limón en tu mano izquierda y tratas de exprimirlo intentándole sacar el máximo jugo posible. Centra tu atención en tu mano y en tu brazo cuando están apretando. Ahora deja caer el limón y nota cómo están tus músculos cuando están relajados. Bien. Volvamos a exprimir el limón. Ahora imagina que aprietas el limón con mucha más fuerza que antes. Nota lo tensos que tienes tu mano y tu brazo. Relájalos de nuevo. Fíjate en cómo ahora tu mano y brazo están mejor que antes cuando los tenías tensos.» Luego se repite el proceso para la mano derecha.

*Brazos y hombros.* «Imagina que eres un gato peludo y perezoso que quiere estirarse. Para ello estira tus brazos hacia el frente y súbelos por encima de la cabeza, todo lo que puedas. Siente el tirón en tus hombros. Levanta aún más los brazos. Ahora deja que tus brazos

caigan al lado del cuerpo. Bien, gatito, estírate de nuevo. Estira tus brazos al frente y súbelos por encima de tu cabeza. Llévalos atrás, más atrás, tira mucho. Ahora déjalos caer rápidamente. Bien. Nota cómo tus hombros están más relajados. Esta vez tienes que conseguir aún estirarte más. Trata de alcanzar el cielo. Estira los brazos al frente, súbelos por encima de la cabeza, ponlos atrás, más atrás. Nota la tensión y dureza en tus brazos y hombros. Estupendo. Ahora deja caer los brazos rápidamente y nota qué bien se encuentra uno cuando está relajado. Te sientes bien, contento y a gusto.»

*Hombros y cuello.* «Ahora imagina que eres una tortuga. Estás sentada sobre una roca, en una charca tranquila y agradable, relajándote bajo el calor del sol. Aquí te sientes bien, calentito y fuera de peligro. ¡Oh, oh! Notas que hay peligro. Pones tu cabeza dentro de tu caparazón. Tratas de poner tus hombros junto a tus orejas y de poner tu cabeza más abajo de tus hombros. No es fácil ser una tortuga dentro de un caparazón. El peligro ha pasado. Puedes salir fuera al calor del sol, relajarte y sentir ese calorcito. ¡Cuidado de nuevo! ¡Vuelve el peligro! Deprisa, pon tu cabeza dentro de tu casa y estáte muy apretadito. Tienes que estar muy apretado para protegerte a ti mismo. Bien, puedes relajarte de nuevo. Vuelve a relajar tu cabeza y tus hombros. Nota cómo te sientes de bien ahora, en comparación con cómo te sentías cuando estabas rígido y tenso. Una vez más ¡Peligro! mete tu cabeza. Pon tus hombros junto a tus orejas y mantente rígido. No permitas que ni siquiera una mínima parte de tu cabeza se vea por fuera de tu caparazón, mantente firme. Nota la tensión en tu cuello y hombros. Bien. De nuevo puedes salir. De nuevo estás a salvo. Relájate y recreáte en tu seguridad. Ya no hay más peligro. Nada te preocupa. No tienes miedo a nada. Te sientes bien.»

*Mandíbula.* Tienes un chicle gigante en tu boca. Es duro de mascar. Mastícalo. ¡Duro! Haz que te ayuden los músculos del cuello. Ahora relájate. Deja tu mandíbula colgando, suelta. Nota qué bien te sientes ahora que tu mandíbula está suelta. Bien. Ataca de nuevo al chicle. Mastícalo fuerte. Apriétalo con tus dientes. Bien, ahora es cuando has conseguido partir el chicle. Ahora relájate de nuevo. Deja que tu mandíbula caiga aún más que antes. Siente lo bien que estás ahora que no tienes que luchar con tu chicle. Bien. Una vez más. Vamos a intentar partirlo del todo esta vez. Aprieta fuerte tus dientes. Tan fuerte como puedas. Más fuerte, ¡estás trabajando duro! Bien, relájate de nuevo, relaja todo tu cuerpo. Has conseguido derrotar al chicle. Quédate tan suelto como puedas.

*Cara y nariz.* Aquí viene un moscardón molesto. Se ha posado en tu nariz. Trata de deshacerte de él sin utilizar tus manos. Así, arruga tu nariz. Frúncela tanto como puedas. Bien. Lo has ahuyentado. Ahora puedes relajar tu nariz. ¡Uf! aquí viene de nuevo. ¡Échalo fuera! Arruga tu nariz. Apriétala tanto como puedas. Bien. De nuevo ha echado a volar. Puedes relajar tu cara. Nota que cuando arrugas fuertemente tu nariz, tus mejillas, tu boca, tu frente y tus ojos te ayudan y entonces también se ponen tensos. Por tanto, cuando relajas tu nariz, toda tu cara se relaja también, y entonces tú te sientes bien. ¡Oh, oh! Vuelve de

nuevo el moscardón. Pero esta vez se posa en tu frente. Pues frúncela. Trata de atraparlo entre todas las arrugas de tu frente. Agárralo fuerte. Ahora. Bien, puedes soltarlo. Se ha ido para siempre. Ahora puedes relajarte. Deja que tu cara se quede lisa, no la arrugues nada. Tu cara se siente bien, suelta y relajada.

*Estómago.* ¡Eh! Aquí viene un lindo elefantito. Pero no mira dónde va. No ve que estás en el césped y está casi a un paso de tu estómago. No te muevas. No tienes tiempo de irte de su camino. Prepárate para detenerlo. Pon tu estómago duro. Aprieta fuertemente los músculos de tu estómago. Mantente así. Mira cómo se va por otro camino. Ahora puedes relajarte. Deja suelto tu estómago. Siente lo relajado que estás. Esto te hace sentir mucho mejor. ¡Oh!, vuelve de nuevo. Prepárate. Endurece tu estómago. Ponlo muy duro. Si él pisa sobre ti cuando tu estómago está duro se lastimará. Haz que tu estómago sea por dentro como una roca. Bien. Se está moviendo de nuevo. Ahora puedes relajarte. Ponte cómodo y relájate. Nota la diferencia entre un estómago duro y un estómago relajado. Así es como nosotros queremos sentirnos: bien, sueltos y relajados. Tú has conseguido sentirte así. ¡Pero esta vez vuelve a tu camino y no se da la vuelta. Viene de cabeza hacia ti! Ponte tenso. Más duro. Aquí viene. Es él. Ahora se va para siempre. Puedes relajarte completamente. Estás a salvo. Todo está bien y tú puedes sentirte tranquilo y relajado.

Ahora imagina que quieres pasar por una estrecha valla y los tablones tienen astillas. Tienes que hacerte muy delgado si quieres pasar al otro lado. Para ello tienes que meter tu estómago hacia dentro. Trata de apretarlo junto a tus costillas. Intenta hacerte tan fino como puedas. Lo has atravesado. Ahora relájate. No es preciso que continúes estando estrecho. Relájate y siente cómo tu estómago se encuentra bien y suelto. Bien. Trata de atravesar la valla de nuevo. Pon tu estómago hacia dentro, como si quisieras tocar tu espalda. Ponte tan estrecho como puedas. Ponte tenso. Ya la has cruzado. Ahora puedes relajarte. Sepáralo de tu espalda y ponlo en su sitio. Ahora puedes sentirte muy bien. Te sientes muy bien.

*Piernas y pies.* Ahora pretendes estar derecho (de pie) descalzo sobre un gran charco de barro. Aprietas tus dedos del pie contra el barro. Intenta que tus pies lleguen al fondo de la charca de barro. Quizá necesites que le empujen tus piernas. Empuja, separa los dedos y nota cómo el barro pasa entre ellos. Ahora pisa fuera del barro. Relaja tus pies. Deja sueltos tus dedos y nota lo bien que te encuentras. Siente lo bien que te encuentras cuando estás relajado. Vuelve a la charca de barro. Introduce dentro los dedos del pie. Deja que los músculos de las piernas ayuden a los dedos a empujar. Empuja, fuerte. Bien. Sal fuera de nuevo. Relaja tus piernas, tus pies y los dedos de los pies. Nota lo bien que se está relajado. Notas una especie de tranquilidad y hormigueo.

Koepen aconseja que las sesiones de entrenamiento no duren más de quince minutos y que no se incluyan en cada sesión más de tres grupos de músculos. Asimismo, aconseja que se realicen dos o tres sesiones a la semana a fin de facilitar un rápido aprendizaje.

Sea con imaginación o sin ella, la sesión de entrenamiento no debiera pasar nunca de 15-20 minutos.

Sea cual sea el procedimiento, siempre hemos de iniciar el entrenamiento dando al niño unas instrucciones generales en las cuales se le dice en qué consiste la relajación, qué pretendemos conseguir con ella y, asimismo, se hace hincapié en que respire lenta y pausadamente.

Otro modo en que el niño puede controlar su activación emocional es realizando una serie de respiraciones lentas y profundas. Para ello se le entrena al principio en dos o tres ciclos de inspiración-espriación y progresivamente se aumenta hasta cinco o seis. Cuando el niño tiene práctica en este tipo de respiración, no tiene más que realizarla en los momentos clave.

#### **4.6.2. Técnica de la tortuga**

La «técnica de la tortuga» es un método muy útil para eliminar respuestas agresivas y de rabietas en niños. Incluye técnicas de relajación y de solución de problemas como las que hemos visto anteriormente. Es una técnica fácil de utilizar en el aula con todos los alumnos de la clase, o a nivel individual por los padres. Con ella se enseña, como en el caso de la técnica de relajación, un medio de autocontrol por parte del niño.

La técnica, puesta en práctica en el aula, consta de cuatro partes: 1) la respuesta de la tortuga; 2) relajación; 3) solución de problemas; 4) apoyo de los compañeros. Tiene como objetivo principal enseñar a los niños a reaccionar ante los impulsos de agresión según los siguientes pasos:

- a) Imaginando que son tortugas que se esconden en su caparazón, juntando los brazos a su cuerpo, inclinando la cabeza y cerrando los ojos.
- b) Relajando sus músculos para hacer frente a las tensiones emocionales.
- c) Utilizando la técnica de solución de problemas para buscar respuestas alternativas adecuadas socialmente para solucionar los problemas.
- d) Siguiendo el apoyo de los compañeros.

Las circunstancias en que deberán poner en práctica los niños la técnica de la tortuga son las siguientes: 1) cuando el niño perciba que va a dar una respuesta agresiva contra otro compañero; 2) cuando el niño se sienta frustrado o enfadado y esté a punto de iniciar una rabieta; 3) siempre que el maestro o los padres digan la palabra «tortuga».

Veamos cómo se le enseña al niño a poner en práctica la respuesta de la tortuga. Para ello es preciso recorrer una serie de fases.

En primer lugar, se le narra al niño un cuento sobre Tortuguita, que es una tortuga de seis años de edad que había comenzado a ir al colegio y se le hacía muy pesado todo lo relacionado con la escuela, pues había muchas cosas que la encolerizaban y le hacían gritar y patallar, y luego se sentía mal por haberse comportado de esa manera. Sólo quería correr y jugar o pintar en su cuaderno de dibujo con lápices de colores. Nunca quería colaborar con los demás. No le gustaba recordar que no debía pegarse con los demás. Cada día cuando iba hacia la escuela se decía a sí misma que iba a intentar no tener jaleos ese día. Sin embargo, siempre enfurecía a alguno y se peleaba con él, o rompía en pedazos todos sus papeles. Luego siempre se sentía muy mal.

Un día se encontró con una tortuga de 200 años que quería ayudarla y le dijo: «Voy a contarte un secreto. ¿No comprendes que tú llevas sobre ti la respuesta a tus problemas?» —Tortuguita no sabía de qué le estaba hablando—. « ¡Tu caparazón! Para eso tienes una coraza. Puedes esconderte en su interior siempre que te sientas colérica. Cuando te encuentres en el interior de tu concha, dispondrás de un tiempo de reposo y pensarás qué debes hacer. Así pues, la próxima vez que te irrites métete inmediatamente en tu caparazón». Tortuguita aplicó el método al día siguiente en que algo le salió mal en la escuela y ya iba a perder el control, cuando recordó lo que le había dicho la tortuga vieja. Encogió sus brazos, piernas y cabeza y los apretó contra su cuerpo, permaneciendo quieta hasta que supo lo que necesitaba hacer. Fue delicioso para ella encontrarse tan cauta y confortable dentro de su concha, donde nadie podía importunarla. Cuando salió fuera encontró a su maestra que le miraba sonriente y le decía que estaba orgullosa de ella. Tortuguita siguió aplicando la técnica durante todo el curso y acabó sacando muy buenas notas. Todos le admiraban y se preguntaban maravillados cuál sería su secreto mágico.

En segundo lugar, tras la narración se da una sesión práctica en la que se enseña a toda la clase o al niño en cuestión a que imite la respuesta de la tortuga. Respuesta que consiste en apretar los brazos contra el cuerpo e inclinar la cabeza de tal modo que el mentón apoye contra el pecho.

En tercer lugar, la maestra hace que cada niño practique la técnica en varias situaciones simuladas o imaginarias que causan frustración.

Por último, se lleva un registro diario y se refuerzan positivamente las respuestas correctas ante situaciones conflictivas.

Las técnicas de relajación y solución de problemas ya las hemos descrito anteriormente. Sólo indicaremos aquí cómo se introduce dentro de la técnica de la tortuga.

La razón fundamental del uso de la relajación se expone a los niños mediante una continuación del cuento anterior donde Tortuguita se va a buscar a la Tortuga sabia porque

siente que «en su estómago queda todavía un sentimiento de rabia» a pesar de que usa apropiadamente la respuesta de la tortuga. Entonces se les enseña el procedimiento de relajación tal y como hemos indicado anteriormente. Una vez que se ha practicado este ejercicio por separado y se domina, se incorpora dentro de la respuesta de la tortuga. Cuando el niño se encuentra en la postura de la respuesta de la tortuga, va tensando todos sus músculos según un conteo de uno hasta diez, luego el cuerpo se relaja repentinamente. Esta condición de laxitud debe mantenerse tanto tiempo como resulte necesario; por lo general sólo unos momentos.

Hasta aquí la palabra clave «Tortuga» ha estado bajo el control de la maestra o de los padres. Sin embargo, desde este momento, es preciso incitar a los niños a iniciar por sí mismos la respuesta de la tortuga y la relajación cuando se encuentren ante situaciones de frustración.

La técnica de «solución de problemas» es preciso introducirla en algunas ocasiones, porque si bien es cierto que los pequeños reaccionan bien desde el principio ante la técnica de la tortuga, está claro que algunos no gozan de la habilidad suficiente para encontrar una conducta apropiada después de la terminación de la respuesta de la tortuga. Para enseñar a los niños a superar esta dificultad se les enseña entonces estrategias de solución de problemas como la indicada anteriormente.

Cuando se entrena en el aula, el profesor lleva a cabo sesiones diarias de una duración de entre 10 y 15 minutos, en las cuales se presentan como material para las actividades de resolución de problemas las situaciones problemáticas que hayan ocurrido recientemente. Posteriormente, se incorpora la técnica a la respuesta de la tortuga, haciendo que los pequeños empleen el tiempo de la fase de relajación en imaginar alternativas conductuales y en deducir sus consecuencias. Esta etapa es muy importante porque el niño tiene ahora la oportunidad de escoger entre varias respuestas opcionales, mientras que antes se encontraba encasillado en un tipo de respuesta impulsiva. Esta facultad para elegir le da al niño una fuerza que antes no poseía.

El mantenimiento a largo plazo de la técnica de la tortuga requiere que el entorno social apoye y recompense a los niños por el uso del procedimiento. Esto se consigue mediante un programa de ayuda del compañero. Desde que se comienza con el entrenamiento de la Tortuga, se refuerza a los compañeros por ayudar al pequeño que está haciendo la tortuga. Para ello se les enseña a utilizar las alabanzas, y también se les enseña a decir la palabra tortuga cuando intuyen que el niño agresivo está a punto de empezar a tener un problema. Una vez que han sido entrenados, los compañeros que ayudan al niño a emitir la respuesta de la tortuga son también reforzados de la misma manera que el niño que está emitiendo la respuesta.

#### 4.7. Autoinstrucciones

Una autoinstrucción es un comentario verbal que uno se hace a sí mismo y mediante el cual el propio individuo impulsa, dirige, mantiene o se prohíbe una conducta. Puede hacerse en voz alta, en voz baja o en silencio.

Parece ser que los niños que se comportan agresivamente, especialmente los niños pequeños, presentan un déficit en este tipo de actividad que regula la conducta. Cuando sea éste el caso, el niño puede beneficiarse de un entrenamiento que le enseñe a producir verbalizaciones que dirijan su comportamiento. Se ha observado que un entrenamiento de este tipo reduce la conducta agresiva al tiempo que se da un incremento en la conducta prosocial.

Con el entrenamiento en autoinstrucciones se intenta tanto enseñar el contenido de las autoverbalizaciones que inhiban la conducta agresiva, como impulsar el uso espontáneo de tal tipo de autoinstrucciones cuando el niño se enfrente a situaciones conflictivas. Se enseña al niño formas de enfrentarse a un problema. Por tanto, se utiliza el enfoque antes descrito de solución de problemas, pero junto con un procedimiento de enseñanza en el uso de autoinstrucciones. Concretamente se le enseña: *a)* a definir el problema con preguntas del tipo ¿Cuál es mi problema? o ¿Qué es lo que tengo que hacer?; *b)* a guiar una respuesta posible con preguntas del tipo ¿Cómo puedo resolverlo? o ¿Cómo tengo que hacerlo?; *c)* a evaluar cómo lo está haciendo y en función de ello autorreforzarse o autocorregirse. Por ejemplo, en el primer caso, la expresión adecuada sería del tipo «Lo estoy haciendo bien» y en el segundo caso la expresión sería del tipo «Me he equivocado, bueno, no pasa nada puedo corregirlo así».

El procedimiento suele comenzar con un modelado de las estrategias apropiadas para la resolución de problemas y, seguidamente, se instruye al niño en la utilización de las mismas. Concretamente, las fases por las que discurre el entrenamiento son las siguientes:

1. *Modelado.* El entrenador o cualquier otra persona que actúa • de modelo realiza una tarea de resolución de problemas, describiendo la estrategia en voz alta para sí mismo y para el niño. También puede servir de modelo el personaje de alguna historieta que lleva a cabo una tarea. Sea como sea, se muestra en voz alta el discurso apropiado para una correcta solución del problema. Como hemos indicado antes, el guión de esta autoconversación se centra en la repetición de las instrucciones de la tarea, en la formulación de un plan de ataque y en el enfoque paciente e ingenioso de los errores.
2. *Guía externa en voz alta.* En esta fase, el entrenador instruye al niño sobre cómo realizar la tarea, mientras éste intenta hacerla. La tarea es la misma que la del ejemplo propuesto anteriormente por el modelo. Sólo que ahora debe hacerlo bajo las instrucciones

del entrenador. El entrenador repite las mismas preguntas que en la fase anterior: ¿Qué problema tengo? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿Cómo lo he hecho?

3. *Autoinstrucciones en voz alta.* El niño lleva a cabo la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta, dándose a sí mismo las mismas autoinstrucciones que en las fases anteriores.

4. *Autoinstrucciones en voz baja.* El niño lleva a cabo la tarea de nuevo mientras cuchichea las instrucciones para sí mismo. Éste es un paso más para progresar desde la autoconversación manifiesta hasta una autoconversación encubierta.

5. *Autoinstrucciones encubiertas.* El niño guía su propio comportamiento mediante autoinstrucciones internas. De nuevo se repite el diálogo de las fases anteriores. Esta forma de autoconversación, encubierta, es socialmente más apropiada que una autoconversación en voz alta, pues el hacerlo en voz alta puede sorprender a las personas que rodean al niño, lo cual puede provocar que no lo ponga en práctica en las situaciones conflictivas. Ésta es la razón por la que se asientan las bases para progresar desde la autoconversación en voz alta a la encubierta, pues así podrá ponerlo en práctica en cualquier situación, sin miedos a posibles vergüenzas.

Veamos el ejemplo de un tratamiento que se llevó a cabo con chicas impulsivas y agresivas. Uno de los problemas consistía en las reacciones agresivas que tenían cuando las educadoras del centro las llamaban por la mañana temprano para que se despertaran. Para corregir este comportamiento con el método de autoinstrucciones, el modelo verbalizaba en voz alta los pasos a seguir para resolver esta situación. Se decía a sí misma: *a)* «¿Qué problema tengo en este momento? Que debo levantarme y, sin embargo, me apetece continuar en la cama. Si me levanto no tendré problemas. Sin embargo, si me quedo aquí, la educadora probablemente me castigue por llegar tarde a clase», *b)* «¿Cómo puedo resolverlo? Primero tengo que abrir los ojos e incorporarme lentamente en la cama, luego me pongo en pie y me dirijo al baño», *c)* «Bueno, ya lo he hecho. De este modo estaré preparada a tiempo.»

Posteriormente se realizan los pasos restantes.

Se ha demostrado que en el caso de niños agresivos este tipo de intervención consigue que las autoinstrucciones enlentezcan la acción y, por tanto, se actúe de una manera más reflexiva.

Como señalan Gelfand y Hartmann (1989), el uso eficaz de este tipo de autoinstrucción se basa en una fuerte motivación, por parte de la persona a quien se le enseña, para conseguir un cambio de conducta. Sin embargo, puede darse el caso de que muchos niños carezcan de esa motivación y necesiten recompensas extrínsecas por obedecer y alguna forma de castigo benigno por desobedecer, acompañados de una rutina autoinstructiva. Un ejemplo del uso conjunto de autoinstrucciones y control de contingencias lo encontramos en un programa de terapia cognitivo-conductual de Kendall y otros (1981). Este programa intenta

tratar a niños que muestran una conducta impulsiva, no controlada. Requiere de doce sesiones de tratamiento de 50 minutos de duración a razón de dos sesiones semanales. En el programa el terapeuta utiliza demostraciones de modelado para enseñar al niño a utilizar procedimientos autoinstructivos cuando realiza distintas tareas de resolución de problemas, comenzando con problemas fáciles, impersonales, tales como completar secuencias incompletas de formas y números y concluyendo con hipotéticos problemas sociales tales como «Tú estás viendo la televisión y tu hermano pequeño cambia el canal» o «Das una respuesta equivocada en clase y la persona que está detrás de ti se empieza a reír». A través del entrenamiento, el terapeuta proporciona una guía verbal y demuestra la manera apropiada de tratar los problemas. Para motivar al niño a realizar las tareas se le da un reforzamiento consistente en alabanzas y fichas por las respuestas correctas y un coste de respuesta por las incorrectas. Después de un error se le explica al niño lo que hizo incorrectamente y, de nuevo, se le enseña cómo debe hacerlo. Al final de cada sesión de entrenamiento, el niño utiliza sus fichas para canjearlas por reforzadores de apoyo que pueden consistir en chucherías, o lapiceros o pinturas, o bien puede reservarlas todas o parte de ellas para más adelante, retrasando el logro de premios como bolígrafos o pequeños libros. Parece conveniente utilizar este tipo de incentivos, ya puede resultar costoso cuando están ausentes las recompensas.

Un programa representativo del entrenamiento en autoinstrucciones es el desarrollado por Camp (1977) conocido como el «Programa de Pensamiento en voz alta». El programa incluye elementos del entrenamiento en solución de problemas y en autoinstrucciones. Corresponde a un intento por aplicar un modelo mediacional para decrecer la conducta agresiva e incrementar la conducta prosocial de DS niños. Los autores demostraron que los chicos agresivos presentaban un déficit de ejecución en lo referente a solución de problemas no verbales, más impulsividad y una mayor cantidad de verbalizaciones irrelevantes para la tarea que los chicos no agresivos (Camp, 1977). Desde este hallazgo, Camp y otros concluyen que las intervenciones con esa población debiera no sólo inhibir la conducta agresiva, sino también establecer ejecuciones deseables alternativas. Para alcanzar estos objetivos Camp diseñó un programa de entrenamiento psicoeducativo para que lo pusiesen en práctica los profesores. La intención era que sirviese para fines terapéuticos y de prevención. Las lecciones comienzan con un juego que prepara al niño a imitar al profesor mientras éste pone en práctica estrategias relevantes de solución de problemas. En las siguientes lecciones, el profesor utiliza el juego en un amplio rango de tareas para modelar la estrategia de solución de problemas y estrategias de afrontamiento a los errores. Una vez presentado el modelo adulto de solución de problemas se ayuda al niño para que emplee verbalizaciones manifiestas que guíen su ejecución. El uso por parte del niño de verbalizaciones manifiestas, así como la participación del profesor van desvaneciéndose gradualmente hacia niveles encubiertos. Por último, se le pide al niño que ponga en práctica la estrategia de solución de problemas en una variedad de contextos a fin de promover la generalización. Para ello, comienza el programa con problemas cognitivos simples, tales

como puzzles y laberintos, y progresivamente se hace más complejo hasta utilizar problemas cognitivos complejos y sociales. Los objetivos iniciales del programa incluyen conseguir que el niño agresivo inhiba las respuestas iniciales a una situación problema y desarrolle una aproximación de solución de problemas organizada y amplia. Con él se intenta mejorar la comprensión del niño de los conceptos de causa y efecto e incrementar su repertorio de respuestas alternativas, así como las habilidades de evaluación. Se prepara al niño para aplicar esas habilidades a problemas cognitivos/impersonales y a problemas sociales/interpersonales (Camp y Ray, 1981).

Este programa ha sido sujeto a varios estudios controlados experimentalmente. Según el conjunto de estudios realizados (Camp y Ray, 1984), el programa consigue cambios cognitivos a nivel de solución de problemas, así como reducir hasta niveles normales los comportamientos agresivos. En clase se da una menor frecuencia de conductas agresivas. Según el autor, los niños que utilizan el programa de pensamiento manifiesto canalizan los impulsos agresivos en menor cantidad de actos socialmente disruptivos.

Por último, deseamos dejar claro que las autoinstrucciones o autoverbalizaciones específicas encubiertas para dirigir la conducta observable, no sólo pueden consistir en enunciados que indican estrategias específicas para resolver tareas concretas como lo que hemos visto hasta aquí. También pueden consistir en instrucciones generales como «detente y piensa» o respuestas de afrontamiento relevantes para la respuesta emocional como «voy a mantenerme' tranquilo». La condición es que se trate de un tipo de instrucción que medie o afecte a cómo reacciona el chico ante una situación conflictiva. Por tanto, puede tratarse de cualquier verbalización que le ayude a prepararse para los sucesos que suscitan agresividad, para recordarle los controles conductuales que ha aprendido y para reducir la intensidad de la respuesta emocional al tiempo que se incrementa el autocontrol.

#### **4.8. Procedimientos de autorregulación**

Una vez que se haya modificado la conducta agresiva del niño, podemos recurrir a algunas estrategias para que se mantenga dicho cambio. Son estrategias de autorregulación de la conducta. En este caso se enseña al niño a autorregistrar su conducta, a autoevaluarse y a suministrarse a sí mismo una consecuencia según haya actuado adecuada o inadecuadamente.

También estos procedimientos se enseñan mediante técnicas que incluyen instrucciones verbales, modelado, ensayo de la conducta, retroalimentación y reforzamiento.

Una manera de enseñar a los niños la autorregulación de su conducta agresiva es la siguiente: primero, se le muestra mediante modelamiento e instrucciones la manera adecuada de responder a las situaciones conflictivas; en segundo lugar, se evalúa y se

refuerza en el niño la imitación correcta de tales conductas; en tercer lugar, gradualmente, va haciéndose responsable el niño de evaluar su propia conducta al tiempo que las personas mayores le refuerzan por su ejecución; en cuarto lugar, una vez que tenemos muestras de que el niño se autoevalúa correctamente, él comienza a reforzarse a sí mismo también; y, finalmente, se va eliminando gradualmente el reforzamiento externo de modo que quede reemplazado por auto-reforzamiento cognitivo. Este autorreforzamiento cognitivo puede consistir en sentimientos de orgullo consigo mismo o en autoelogios. Una manera de entrenar al niño en el uso del autorreforzamiento cognitivo consiste en pedirle que se imagine a sí mismo ejecutando una serie de conductas que son consideradas como alternativas prosociales a la agresión en una situación conflictiva. En varios momentos a lo largo de la secuencia se le dan instrucciones para que imagine algo que previamente ha identificado como reforzante, de tal modo que la conducta alternativa que ha imaginado es reforzada mediante su propio proceso de pensamiento. Posteriormente, él utiliza estas imágenes para reforzar su ejecución de la conducta alternativa en las situaciones naturales.

Por otro lado, la manera más adecuada para entrenar al niño en autorregistro de su conducta consiste en pedir al niño que se autorregistre al mismo tiempo que lo hace un adulto. Posteriormente, se compara ambos registros y se informa al niño del grado de acuerdo. Se continúa con el mismo procedimiento hasta que no haya diferencias en el registro.

Por supuesto, es preciso que se tenga en cuenta que las destrezas de autorregulación no se aprenden fácilmente y para ello es preciso que nos armemos de una gran dosis de paciencia y que se establezcan las condiciones ideales para el aprendizaje.

#### **4.9. Intervenciones basadas en el modelo de procesamiento de la información**

En el capítulo de evaluación mencionamos que algunos autores (Dodge, 1986) han propuesto como explicación de la conducta agresiva un modelo de procesamiento de la información. Vimos que el modelo identifica una secuencia de cinco operaciones cognitivas que son necesarias para una ejecución competente en una situación en la que es necesario resolver un problema social. Estas operaciones cognitivas son las siguientes:

*Codificación:* Lo primero que es preciso realizar en cualquier situación es la codificación de los indicios sociales del ambiente. Esta codificación implica poner en marcha un proceso de búsqueda con el fin de elegir, atender y almacenar la información social relevante (por ejemplo, atender a las expresiones faciales de un compañero para conseguir información acerca de sus intenciones). Los niños agresivos buscan menos indicios que los no agresivos antes de determinar las intenciones del compañero. Esta búsqueda tan rápida de indicios puede indicar que los niños agresivos tienen un cierto déficit en sus habilidades de búsqueda de indicios. Las situaciones sociales son inherentemente ambiguas. Por ello, para hacer una interpretación adecuada de la situación es preciso que el chico atienda a una gran

variedad de indicios sociales. Imaginemos el niño que es empujado en la fila del comedor del colegio. Para inferir las intenciones de quién le ha empujado, el chico que ha recibido el empujón debe atender a la expresión facial del protagonista (por ejemplo, un gesto de extrañeza puede indicar un propósito accidental), la velocidad del empujón (una alta velocidad puede indicar un propósito agresivo), indicios situacionales relevantes (el comedor está lleno de niños y hay una gran cantidad de empujones), así como experiencias anteriores con el protagonista (es corriente que actúe agresivamente). Además también es preciso que el niño conozca las costumbres sociales (por ejemplo, que la gente normalmente dice «perdón» cuando empuja accidentalmente a alguien, o que los chicos empujan a otros como una forma de iniciar una interacción social). La lectura de los indicios sociales incluye tanto una comprensión superficial del acontecimiento (el qué de la situación social) como una comprensión más profunda, más causal (el por qué de la situación social). Sin embargo, los chicos agresivos atienden de forma selectiva y recuerdan indicios sociales consistentes con intencionalidad hostil versus no hostil. No utilizan todos los indicios sociales disponibles y recogen pocos elementos de información antes de hacer cualquier atribución a la intención del compañero en una situación que tiene como resultado una consecuencia negativa. Sin embargo, cuando se entrena a los chicos agresivos para que atiendan a todos los indicios sociales y demoren su decisión acerca de la intención del compañero no sobreatribuyen hostilidad (Dodge y Newman, 1981).

Para superar el estadio de codificación se entrena a los niños en que se fijen, en situaciones concretas para que infieran los sentimientos que se muestran en esa situación, o en que se fijen en todos los indicios tanto visuales como auditivos del que habla. En este caso se les pide que miren a la persona que está hablando y piensen acerca de lo que está diciendo. Suele utilizarse como técnica principal el modelamiento por parte del entrenador para que observen cómo éste centra su atención en la mayor parte de indicios posibles.

*Interpretación.* El segundo estadio, el proceso de interpretación implica integrar los indicios codificados con la memoria de experiencias pasadas e inferir el significado de los indicios a que se ha atendido. Pues bien, se ha comprobado que los niños agresivos tienen mayor tendencia a interpretar los actos de sus compañeros como hostiles. Es decir, suelen elaborar de modo defectuoso los estímulos sociales, entendiéndolos como hostiles o provocadores (Nasby, Hayden y DePaulo, 1980). Atribuyen con mucha mayor frecuencia que los chicos que no se comportan agresivamente, intenciones hostiles en los compañeros, en situaciones con resultados frustrantes en las que la intención de los compañeros es ambigua.

Como ocurre que los chicos responden al ambiente percibido no al real, el chico que se comporta agresivamente percibe un ambiente más aversivo. Por ello, la habilidad cognitiva esencial que debe adquirir es la de ver de modo diferente las situaciones provocadoras, a interpretarlas de modo diferente, con lo cual se modifican las interpretaciones que realiza

sobre la situación que provoca en él la respuesta agresiva. En definitiva, dado que lo más común es que interprete la situación conflictiva como una provocación, debe aprender a no interpretarla como tal, a producir pensamientos más constructivos. Por ejemplo, se le enseña a interpretar un simple empujón al jugar a «policías y ladrones», en vez de como una provocación, como un acto sin importancia. En este sentido, lo que hacemos es enseñarle a atribuir una importancia diferente a las situaciones que pueden provocar comportamientos agresivos. Por ejemplo, ante el citado empujón se le enseña a sustituir la expresión que suele decirse a sí mismo «éste se va a enterar» por otra del tipo «no se habrá dado cuenta». Para establecer este tipo de autoverbalizaciones se le enseña con el mismo procedimiento que hemos visto anteriormente en el entrenamiento de autoinstrucciones; esto es, a expresarlas en voz alta, y paulatinamente debe ir desvaneciendo la expresión oral para convertirlo en una expresión encubierta. La emisión de este tipo de afirmaciones tranquilizadoras contribuye a regular la activación emocional y le permiten emplear respuestas más adecuadas. Esta modificación de las atribuciones y valoraciones de los estímulos sociales se consigue mediante modelado y reforzamiento.

Los estadios restantes coinciden con los expuestos anteriormente en el proceso de solución de problemas. Estos son búsqueda de la respuesta, elección de una respuesta, puesta en práctica de la respuesta elegida y evaluación del resultado. Cuando el fallo se debe a alguno de estos últimos estadios, la intervención se basa en el entrenamiento en solución de problemas citado anteriormente.

Sin embargo, no quisiéramos dar por terminado este apartado sin hacer una mención breve a algún problema que puede ocurrir en la fase de puesta en práctica de la solución elegida, puesto que de surgir este problema, sería necesario considerar el entrenamiento en el niño de respuestas del tipo HHSS como las consideradas en su apartado correspondiente. Veamos, el éxito de la puesta en práctica de la solución elegida depende de la fluidez con que sean emitidas las conductas adecuadas de acuerdo con algún plan estratégico y de la habilidad para controlar con eficacia la ejecución (Hughes y Hall, 1987). El chico que ha sido empujado y que infiere (acertada o no acertadamente) intención hostil puede carecer de un repertorio conductual estratégico para responder a la provocación. Puede decidir que decirle al compañero «que se esté quieto» sea la solución más eficaz, pero, sin embargo, la ejecución de esta respuesta sea defectuosa. Por ejemplo, puede gemir, mirar a sus pies y hablar de un modo demasiado blando, con lo cual no está garantizado el éxito de su ejecución.

Por supuesto la utilidad clínica de este modelo de procesamiento de información depende de la capacidad del modelo para derivar hipótesis comprobables acerca de las razones por las que un niño presenta dificultades de competencia social.

No todas las técnicas que hemos visto aquí son aplicables a niños de todas las edades. Parece que para los más pequeños, lo más adecuado son procedimientos de control de contingencias y de autocontrol de la activación. Mientras que el conjunto de técnicas cognitivas como solución de problemas, autoinstrucciones, autocontrol, posiblemente sean más adecuadas para niños mayores. En este último caso, junto con estas técnicas cognitivas, se utilizan también los procedimientos de control de contingencias.

## **Resumen**

En este capítulo hemos visto los procedimientos que podemos utilizar para eliminar el comportamiento agresivo. En el tratamiento de este trastorno forma parte tanto la eliminación de la conducta agresiva como la adquisición o fortalecimiento de conductas alternativas a la agresión. Se describen procedimientos para manipular los antecedentes de la conducta, procedimientos para manipular sus consecuencias y procedimientos para modificar el repertorio de habilidades del individuo. Concluimos que de todos los procedimientos vistos aquí, los de control de antecedentes y consecuentes, junto con entrenamiento en relajación son los más indicados para niños pequeños. Los procedimientos cognitivos como entrenamiento en autoinstrucciones y en solución de problemas proporciona mejores resultados cuando se aplica a niños mayores. Lo cual en ningún caso nos impide utilizarlas con los pequeños. Eso sí, hay que establecer las condiciones de tal modo que se optimicen los resultados.

5.

*¿Que pueden hacer los padres  
Y los profesores para modificar  
El comportamiento agresivo  
Del niño?*

La mayoría de los padres tienden a atribuir el comportamiento agresivo de sus hijos a factores propios del desarrollo o evolutivos («le hemos mimado demasiado cuando era bebé») o a acontecimientos internos supuestamente presentes («algo marcha mal en su cabeza»).

Sin embargo, si para llegar a este capítulo ha leído previamente los anteriores, estamos convencidos de que ahora verá la conducta agresiva de su hijo, excepto que se trate de un caso excepcional de lesión cerebral, como una conducta aprendida y, por tanto, susceptible de modificación. Ya no considerará la conducta agresiva que manifiesta el niño como una característica inamovible de su personalidad, fruto de su herencia biológica. También ha podido aprender a lo largo de los capítulos anteriores que una conducta que no se posee puede adquirirse mediante procedimientos de aprendizaje. Ayudar al niño agresivo a dejar de serlo es sólo un objetivo más a alcanzar a lo largo de nuestro rol como educadores. Sólo es necesario disponer de las condiciones adecuadas para que se desaprenda la conducta inadecuada y, en caso necesario, se adquiera la conducta adaptativa.

Partiendo de la idea de que los intentos de modificación de conducta pueden ser especialmente eficaces si ocurren en el medio donde se emite la conducta problema, sería conveniente llevar a cabo también la intervención en el aula para aquellos casos en que la conducta agresiva se da no sólo en el hogar, sino también en el colegio, o viceversa.

Al implantar un programa es preciso tener en cuenta que los cambios no se dan de un día a otro, sino que lleva un tiempo. La conducta se aprende a pasos lentos. Usted puede necesitar varias semanas para que desaparezcan las conductas agresivas de su hijo.

Es importante que mantenga esta información en mente a fin de que no se desaliente cuando no observe un rápido descenso en la emisión del comportamiento agresivo, a partir del momento en que ha decidido «poner manos a la obra».

Para modificar la conducta agresiva del niño recorrerá una serie de fases que van desde la definición clara del problema hasta la evaluación de los resultados. Así, desde este momento, veamos concretamente qué estrategia puede elaborar para ayudar a su hijo.

### **5.1. Defina la conducta**

Primero, pregúntese qué es exactamente lo que su hijo está haciendo. Si su respuesta es confusa y vaga (se porta mal, o, como mucho, concluye que el problema de su hijo Daniel es «que es muy agresivo») es imposible planificar una estrategia para producir un cambio. Si, por el contrario, su respuesta es específica (tiene ataques de genio cuando insisto en que me dé el mando a distancia del televisor) entonces podrá elaborar un plan de intervención eficaz. Para poder especificar claramente de qué se trata la conducta que su hijo presenta,

debe recordar algunas ocasiones en que se dio la conducta que le hizo a usted pensar que «es muy agresivo». O bien, a partir de ahora puede observar atentamente esas «conductas agresivas» que usted quisiera cambiar. Ello le permitirá describir qué es lo que hace su hijo que le hace pensar que tiene ataques de genio. Quizá después de un rato pueda decir que patatea, aprieta los puños, da patadas a la mesa, etc. Pues bien, patatear, dar patadas a la mesa, apretar los puños son sus conductas objetivo. Observe que le resultará más factible cambiar conductas que se pueden observar directamente (da patadas, grita...) que una etiqueta global (agresividad). Por esta razón, sea práctico, y utilice definiciones que le permitan trabajar.

## 5.2. Determine la frecuencia de la conducta

Ahora que sabe cuáles son las conductas que a usted le hacen pensar que su hijo es agresivo, observe la frecuencia de esos ataques de genio. Cunte el número de rabetas, tal y como las ha descrito antes, que tiene en un día. O, si lo prefiere, también puede contar cuánto tiempo duran, e incluso puede registrar su intensidad. Hágalo durante una semana. Para que le resulte fácil, puede utilizar un método muy sencillo. Confecciónese unas tarjetas donde anotar cada vez que ocurre una de esas conductas. Puede ser como la que le mostramos en la tabla 5.1.

Tabla 5.1  
*Frecuencia de conductas agresivas emitidas en una semana*

	Lunes	Martes	Miérc.	jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Pega	////	//	///	////	///	//	/
Da patadas	//	///		///	////	///	////
Pellizca	/	////		/	///	////	/
Dice tacos			////	///	//	/	///
Otros				///		//	/
Total	7	9	7	14	13	13	11

Puede ver en esta tabla que hemos indicado cada uno de los días de la semana, y los diferentes modos en que nuestro hipotético niño manifiesta el comportamiento agresivo. Con «Otros» indicamos algunas conductas manifestadas durante el período de registro, que no hubiese emitido previamente y que pudieran considerarse agresivas. El registro es muy fácil, sólo hemos hecho una señal (/) cada vez que se daba un comportamiento. Luego hemos sumado el total de manifestaciones agresivas para cada día.

Usted debe poner las conductas que ya haya observado en su hijo. También en la casilla «Otros» registre alguna otra modalidad de conducta agresiva que no haya manifestado antes. Cuando sume el total de cada día como nosotros lo hemos hecho, tendrá una idea muy clara de con qué frecuencia se comporta agresivamente su hijo. Incluso puede pasar esta información a una gráfica.

### 5.3. Defina funcionalmente la conducta

No sólo anote la frecuencia, sino también qué ocurrió antes. Es decir, qué provocó el episodio. También indique qué ocurrió después. Por ejemplo, posiblemente algún episodio fue así: «Salíamos del colegio y me pidió una bolsa de gusanitos. A mí no me gusta que tomen algo inmediatamente antes de la hora de la comida, por lo que le contesté que no. Insistió y volví a decirle que no. Entonces comenzó a gritar en la calle y a darle patadas a los coches que estaban estacionados a nuestro lado. Incluso me daba patadas a mí. La gente se nos quedaba mirando y me dio tanta vergüenza que me acerqué al quiosco y le compré la bolsa de gusanitos. Él se quedó tranquilo y comenzó a comérselos. Yo estaba tan enfadada que le dije que se fuese preparando para cuando estuviésemos solos y no volví a decir ni una palabra. Cuando llegamos a casa le vi tan calmado que no comenté nada para no liarla».

El registro puede hacerlo en una tarjetita tan simple como la de la figura 5.2.

Una vez que tiene registros como el anterior, analícelos. En primer lugar analice los *antecedentes*. Es decir, qué ocurrió antes de que el niño gritase y diese patadas. Compare todos los registros y vea si puede sacar una idea generalizada. ¿Son parecidos los antecedentes registrados? Quizá concluya que su hijo tiene esos ataques cuando le pide algo y usted le dice que no y también cuando usted le pide que haga algo y no lo quiere hacer.

#### *¿Qué pueden hacer los padres y los profesores?*

Antecedente	Conducta	Consecuente
A la salida del colegio, al pasar por el supermercado, pide una chocolatina. Yo me niego a comprarla.	Da patadas a los coches y a mí.	Se la compro. Le digo que le regañaré en casa. Luego no lo hago.

Figura 5.2.—Registro de antecedentes, conducta y consecuentes.

Examine también los datos específicos de los ataques. Por ejemplo, observe en qué momentos son más frecuentes, ¿en algunos lugares?, ¿con ciertas personas? Quizá pueda contestar que son más frecuentes a la salida del colegio y cuando le ordena recoger los juguetes. También es posible que concluya que hay otras ocasiones, sin embargo, en que su conducta se muestra cooperativa.

Al registrar los antecedentes encontrará dos tipos: *a)* los que están presentes cuando el niño emite la conducta (estímulos discriminativos: salida del colegio, vista del supermercado), y *b)* los que evocan dicha conducta (estímulos elicitanes: una negativa por su parte).

Posiblemente, antes de hacer este tipo de registro, usted sólo tuviese claro que el niño se comportaba agresivamente, pero quizá no pudiese decir nada seguro acerca de cuáles son los acontecimientos que precipitan esa conducta. Ahora sí podría hacerlo.

Analice también las *consecuencias*. Los padres y, en su caso, los maestros deben dirigir su atención sobre las situaciones ambientales inmediatas que mantienen el comportamiento. De este modo podrán obtener información específica sobre el modo de responder los padres y otros educadores a esos comportamientos.

Por ejemplo, quizá se dé cuenta de que usted siempre cede porque es lo más fácil. Quizá incluso algunas veces usted ceda inmediatamente. Quizá en otras ocasiones sólo lo haga tras una larga discusión. De este modo usted conoce *por qué, cuándo y cómo* refuerza a su hijo. En el caso que nos ocupa, la madre ha reforzado la conducta que quería eliminar. ¿Que *cómo*? Pues muy fácil. En primer lugar, el niño se sale con la suya. En segundo lugar, la larga discusión implica una excesiva atención que por supuesto le resulta tremendamente reforzante a su hijo. ¿*Por qué*?, posiblemente porque le resulta a usted misma menos aversivo darle al niño lo que quiere que las miradas de la gente que pasa por la calle cuando el niño está dando patadas.

No olvide que incluso eventos que usted considera agresivos pueden actuar como reforzadores para el niño. Por ejemplo, la atención que usted le presta regañándole, criticándole o molestándole puede reforzar la conducta agresiva.

Después de realizar estos análisis quizá se dé cuenta de que en sus observaciones no sólo ha observado a su hijo, sino que también ha observado a los que rodean a su hijo. Ello implica que es imposible comprender la conducta de una persona sin fijarse en la influencia que tiene la conducta de los demás sobre él, y viceversa. Es decir, la conducta de su hijo, como la de cualquier otra persona, se da en un contexto social.

Además, al haber observado las situaciones en que se da la conducta agresiva de su hijo, podrá comprender que su comportamiento no es aleatorio, sino que la probabilidad de que

ocurra un acto específico depende de algunos indicios ambientales. La conducta del niño covaría con diferentes estímulos ambientales.

Ahora que sabe cómo ocurre todo, es cuando puede plantearse qué debe cambiar en su hijo para que no le parezca agresivo. Ahora bien, al indicarlo debe ser concreto. Debe tratarse de conductas específicas, observables y cuantificables. Por ejemplo, «deseo que, siempre que yo le diga no a una petición suya, no responda con ataques de rabia, o que cuando yo le ordene hacer algo no dé patadas, etcétera». Puede considerar que ha especificado claramente el objetivo que desea alcanzar cuando haya indicado:

1. La naturaleza de la conducta deseada (por ejemplo, «que pida adecuadamente el juguete que tiene su hermano»).
2. La situación en la que debe ocurrir (cuando quiera el mismo juguete que está utilizando el hermano).
3. El criterio para decidir si se ha alcanzado el objetivo planteado (hacerlo, al menos el 80 por 100 de las veces).

Asegúrese de no querer abarcar demasiado. Podría ocurrir que se planteasen metas excesivamente amplias y ambiciosas. Es mejor comenzar con exigencias mínimas, pues así es más fácil obtener éxito y a la larga se obtienen mejores resultados. Por favor, antes de iniciar su intervención, observe si su hijo posee conductas incompatibles con la agresión.

#### **5.4. Decida qué procedimientos va a utilizar para modificar la conducta de su hijo**

Ahora es el momento de elegir qué procedimientos puede comenzar a poner en práctica para que usted pueda dejar de pensar que tiene un hijo que se comporta agresivamente. Debe intentar dos objetivos: *a)* debilitar las respuestas agresivas, y *b)* reforzar respuestas alternativas deseables, como conductas de cooperación o colaboración. Usted puede debilitar la frecuencia de rabietas de su hijo al tiempo que incrementa su cooperación.

Su misión consistirá, esencialmente, en manipular en la medida en que le resulte posible, esos antecedentes y consecuentes de los cuales ha visto que depende el comportamiento agresivo de su hijo. En el capítulo anterior, le hemos indicado cuál es el amplio abanico de técnicas con que cuenta para ello. Nosotros aquí vamos a señalarle cuáles podrían ser las más indicadas, así como algunos consejos que debería tener en cuenta al utilizarlas.

Pineda y otros (1978) propusieron unas indicaciones, a nuestro modo de ver muy adecuadas, para las diversas manifestaciones de conducta agresiva. Estas indicaciones quedan reflejadas en la tabla 5.2.

Por supuesto, ustedes pueden elegir independientemente de esta propuesta, basándose en el capítulo anterior.

El problema de enfrentarse con situaciones como que Pedro pellizque a Luisa, o Juan le dé una patada al perro que tiene a su lado, o Carmen estropee la fiesta aterrizando a los otros niños, es que no hay un libro de recetas que puedan aplicarse a cualquier niño. Lo que va bien a un niño no va bien para otro. Por ello usted o un profesional deben decidir en último término qué procedimientos elegir para tratar estas conductas. Ahora bien, la idea general es la del corregir sin dañar. Podría ocurrir que hagamos daño al niño criticándole continuamente y dirigiéndole palabras duras. Veamos las propuestas de los autores antes citados en la tabla 5.2.

Tabla 5.2  
*Técnicas a elegir según el tipo de conductas*

Conducta	Técnicas
¿Llora, grita, lanza objetos, se tira al suelo, patalea o se revuelca cuando se le quita algún objeto, no se le da lo que pide o se le impide realizar determinada actividad por ser irrazonable?	-Estimular conductas positivas y extinción. -Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera.
¿Se pelea con sus hermanos u otras personas diciendo groserías, discutiendo, poniendo apodos, insultando, etcétera?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Costo de respuestas. -Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Se pelea con sus hermanos u otras personas diciendo groserías, discutiendo, poniendo apodos, insultando, y además, golpeando con hombros, caderas, cabeza, manos, pies, etc.?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Costo de respuestas. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Da patadas o pone la zancadilla a las personas?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Muerde o escupe a las personas?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y

	Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Pellizca, araña o tira del pelo a las personas?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Dice groserías o hace comentarios insultantes o de burla a las personas con las que convive o a personas extrañas?	- Estimular conductas positivas y extinción. - Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Prohíbe o amenaza a las personas que pretenden utilizar sus objetos personales?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Costo de respuestas. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Grita cuando pide las cosas?	- Estimular conductas positivas y extinción. - Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva.
¿Da patadas, lanza o desarma objetos suyos o de otras personas?	- Estimular conductas positivas y Tiempo Fuera. - Estimular conductas positivas y Costo de respuestas. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección de práctica positiva. - Estimular conductas positivas y Sobrecorrección restitutiva.

Al modificar las conductas agresivas de los chicos es importante evitar las respuestas que generalmente manifiestan los padres a causa de las agresiones de los hijos. Algunas de estas respuestas son las regañinas, el provocar vergüenza, los gritos, las zurras y los argumentos. Por el contrario, debe guardarse compostura y no permitir que los hijos obtengan una ganancia: la atención de los padres. A este respecto es bueno tener en cuenta la siguiente precaución: Si alguien encuentra a sus hijos peleando, no debe tratar de sentarlos y aclarar quién empezó la riña. Los dos chicos deben someterse a las mismas consecuencias. Con frecuencia resulta imposible determinar quién inició la pelea; así que no hay que intentar adivinar. Si el padre se equivoca, uno de los niños aprende a iniciar la disputa.

El modo más adecuado de actuar consiste en suprimir las consecuencias positivas que acompañan a la agresividad. Es lo que hemos conocido antes como *extinción* de las consecuencias. Cuando un niño da una patada a su hermano para conseguir el cuento que éste tenía, es incorrecto que el padre indique al hermano que se lo entregue para evitar la pelea. Con ello sólo conseguirá que este comportamiento se repita una y otra vez, pues el niño ha sido reforzado en su comportamiento agresivo.

Comentábamos en capítulos anteriores cómo los dos hermanos que se peleaban constantemente, habían aprendido, de ese modo, a atraer la atención de la madre. Pues bien, una manera de suprimir esas peleas es retirando el reforzamiento positivo que está manteniendo la conducta, esa excesiva atención prestada por la madre de manera contingente a las peleas. Y es que probablemente la madre de estos niños no se da cuenta de la medida en que presta atención a los argumentos y explicaciones de los niños. Probablemente tampoco se dé cuenta de que cuando se les regaña, su atención actúa de reforzador positivo para la conducta por la que les regaña. Pero es más, puede que no se dé cuenta, y esto es algo que suele ocurrir con demasiada frecuencia a los padres y maestros, de cuánto atiende a la conducta inadecuada, y sin embargo qué poco atiende a la conducta adecuada. Ello es porque a veces ni padres ni maestros son conscientes de que los niños anhelan la presencia física, el contacto y la presencia de los adultos. Pues bien, cuando ocurre que los adultos que se relacionan con el niño no atienden la conducta apropiada y sí lo hacen para la inapropiada, son muchos los problemas que pueden crearles a los niños. Si se nos presenta el caso de un niño agresivo al que continuamente atendemos cuando emite conductas agresivas y, sin embargo, cuando no lo hace decimos de él que seguro que está tramando algo nuevo, e incluso no le hacemos caso, estamos asegurando que este niño se comporte, cada vez con mayor frecuencia, agresivamente.

Son varios los estudios en los que se ha demostrado que las riñas y los castigos impuestos durante la excitación del enfado pueden perpetuar la espiral de frustración-resentimiento-rabia-agresión-con-traagresión. No sirve de nada intentar razonar con el niño cuando se encuentra en medio de una rabieta. Por ello, cuando la conducta que esté emitiendo el niño no sea muy peligrosa, lo mejor es alejarse de él, sin dar muestras de expresividad. También evite entrar en discusión con el niño. Cuando de nuevo esté tranquilo se le deberá decir por qué su conducta es inaceptable.

Para que tenga éxito en el momento de tratar la conducta agresiva de su hijo, debe, en primer lugar, estar seguro de haber identificado todos los reforzadores que mantienen dicha conducta. Una vez identificados, plantéese si usted ya está moralmente en posición para poder negar al niño el acceso a los mismos. Y también tenga en mente y no lo olvide en ningún momento el curso temporal de la extinción, ya que de no hacerlo así, es muy posible que usted se desanime al inicio del programa.

Las emisiones leves de conducta agresiva pueden remediarse con una atenta provisión de recompensas para reforzar la conducta no agresiva y mediante una cuidadosa retirada de atención y otras recompensas que debilite y suprima la conducta agresiva. Sin embargo, cuando el comportamiento agresivo pueda tener graves consecuencias para alguien o para algo, no es lo más adecuado dejar de prestarle atención. En este caso, hay que detener la conducta hostil pero mediante técnicas distintas a la fuerza física, siempre que sea posible, y evitando o minimizando en el proceso de control la generación de ira y frustración adicionales. Debe hacerle conocer al niño que su conducta agresiva no será tolerada, que esa conducta está fuera de los límites y que la ira no justifica la destructividad o los ataques personales. Es en este caso cuando tendrá que recurrir a procedimientos más drásticos, a algunos procedimientos de castigo. Por las razones que dimos en el capítulo anterior debe elegir entre un procedimiento de «Coste de respuesta» o «Tiempo Fuera» o «Sobrecorrección».

Respecto del procedimiento de *sobrecorrección*, sepa que los niños que se comportan de manera que causan daño a otros o que saben que está mal o que no se disculpan o restituyen, sufren a menudo sentimientos de culpabilidad. Por ello es bueno ayudar a los niños a ensayar a disculparse y disponer una restitución. La finalidad de la restitución no es hacer sufrir al niño, sino ayudar a la persona a la que su hijo ha dañado con su conducta agresiva. Una vez que el niño se ha disculpado y hecho una restitución no hable más del incidente, a menos que el niño saque la conversación.

Si decide que una de las técnicas que va a utilizar es el procedimiento de *Tiempo Fuera*, aplíquelo de manera contingente a la agresión. Adapte una zona de la casa como sala de Tiempo Fuera, retirando todos los juguetes y cualquier cosa que pudiera ser de interés para el niño. Antes de poner al niño en posición de Tiempo Fuera, cuando tenga una rabieta o emita una agresión, pídale que desista. Si lo hace, refuércelo verbalmente. Pero si no lo hace, repítale la instrucción, esta vez avisándole, además, del Tiempo Fuera. Si en este caso deja de comportarse así, actúe como en el anterior. Si no deja de comportarse inadecuadamente, ponga al niño en situación de Tiempo Fuera. Envíele a su cuarto durante dos minutos, inmediatamente después de que realice un acto agresivo. No debe dejarle salir de ese cuarto de Tiempo Fuera si al final de los dos minutos está llorando o teniendo una rabieta. De manera que el «tiempo fuera» de dos minutos cuente a partir de que el niño deje de llorar o tener una rabieta. Mientras lleva al niño al cuarto de Tiempo Fuera, no haga ningún otro comentario que el siguiente: «No puedes permanecer aquí si peleas». Al concluir el período de Tiempo Fuera, permítale reanudar su actividad de forma natural y sin mayor comentario. Separe cualquier discusión sobre la conducta del niño del procedimiento mismo de «tiempo fuera», y, si tiene que hacerlo, hágalo en un momento en que no ocurra una conducta agresiva.

Sea cual sea el método de control que decida utilizar, siempre debe cuidar el permanecer usted seguro de sí mismo y calmado, no detenerse en largas discusiones, actuar de forma decisiva, dar señales verbales claras, y ser consistente con su nueva forma de actuar.

Y, por supuesto, intente que esta consistencia en la nueva forma de actuar se dé tanto a nivel intraindividual (usted no puede depender de su estado de humor para dar un tipo de consecuencia u otro) como a nivel interindividual (todos los adultos responsables de la educación del niño deben actuar del mismo modo).

Seguro que usted se ha dado cuenta de que estos procedimientos que le proponemos para reducir la conducta (Extinción, Tiempo Fuera, Coste de respuesta y Sobrecorrección) son procedimientos de control de consecuencias. Pero recordará que otros procedimientos para reducir el comportamiento agresivo manipulan los antecedentes de los mismos. Nosotros le proponemos que considere los siguientes:

a) Ciertas condiciones de estímulo proporcionan a los niños señales de que su conducta agresiva puede obtener consecuencias gratificantes. Por ello debemos ser conscientes de las situaciones en las que un niño agresivo puede sacar provecho y actuar consecuentemente. Si el niño en el colegio sabe que, cuando no está el maestro en el recreo, si pega a sus compañeros conseguirá que le dejen el balón, sería preciso poner a alguien que controle el juego hasta que deje de ser necesario. O si dos niños se pelean con frecuencia cuando están juntos, es conveniente cambiar la disposición ambiental y asegurarse de que no trabajen juntos.

b) Reduzca el contacto con modelos agresivos, ya que dicho contacto podría facilitar la imitación del comportamiento agresivo. «Suele ocurrir que dentro del ambiente familiar se utiliza el castigo para combatir la agresividad sin darse cuenta de que es una forma de violencia que engendra una nueva agresividad. Los resultados, en este caso, son generalmente negativos por el hecho de que se tiende a imitar la agresividad cuando se muestran modelos agresivos» (Cervera y Feliu, 1984).

c) Por el contrario, conviene suministrar al niño modelos de conducta no agresiva. Puede impulsar conductas alternativas a la agresión haciendo que su hijo tenga contacto con niños que den muestras de conducta pacífica, especialmente cuando ve que tales conductas son reforzadas en esos modelos.

También los adultos, ya sean padres o maestros, pueden modelar comportamientos alternativos a la agresión mediante ejemplos de autocontrol. El adulto que explota cuando las cosas le salen mal, no proporciona un modelo que valga la pena imitar; pero si permanece calmado y racional, cuando está lleno de frustraciones, enseña el autocontrol por medio del ejemplo. Muéstrole otras vías para solucionar los conflictos: el razonamiento, el diálogo, el establecimiento de unas normas. Si los niños ven que los adultos tratan de resolver los problemas de modo no agresivo, y con ello se obtienen unas consecuencias

favorables, podrán imitar esta forma de actuar. (Para facilitar su propio autocontrol le resultaría beneficioso entrenarse usted también en relajación.)

d) Reduzca los estímulos que provocan la conducta. Sabe que la conducta agresiva puede ser instigada por una gran variedad de estímulos desagradables o aversivos; por asaltos físicos o verbales de naturaleza dolorosa o humillante y por la privación de derechos u oportunidades. La reducción de estos estímulos aversivos puede ir acompañada por una reducción en la agresión. También puede aminorar los sucesos provocativos disminuyendo su poder de provocar el enfado del niño. Esto se consigue enseñando al niño a permanecer en calma ante la provocación y a usar el humor o los procedimientos de relajación o respiración para debilitar los enfrentamientos difíciles.

e) Siempre que hemos podido, hemos defendido que junto con los intentos de reducción del comportamiento agresivo, debe, para asegurarse el éxito, utilizar procedimientos mediante los cuales incrementa conductas alternativas a la agresión. El modo en que puede conseguir este incremento es *recompensando* al niño cuando lleve a cabo un juego cooperativo, con comentarios que no interrumpan el juego, como «¡Cuánto te diviertes!»

Para determinar el valor reforzante que un evento pueda tener para su hijo o un alumno, es preciso evaluarlo. En ningún caso podemos pensar que un evento determinado es reforzante para cualquier niño. Son muchos los eventos que podría considerar por sí a su hijo le resultase gratificante. En casa, puede conseguir reforzadores materiales, como lápices, plastilina, bloc de notas, juegos de cartas de futbolistas, plumas, canicas, rotuladores, cómics, discos, una comida favorita, juguetitos pequeños, puzzles, golosinas, revistas, asteriscos en una tarjeta de registro, o puntos que luego podría canjear por cualesquiera reforzadores materiales, o de actividades, o privilegios según un sistema de Economía de Fichas como el indicado en el capítulo previo. También en casa puede tener acceso a reforzadores consistentes en realizar actividades o juegos como recortar dibujos, dibujar, poner pegatinas, ver la televisión, oír música, etc. O también puede conseguir privilegios como acostarse un poco más tarde, o elegir la comida, o ir con su padre al fútbol, o ir al cine, etc.

En el colegio, puede tener acceso a reforzadores materiales como llevar una nota buena del profesor a casa, acceder al préstamo de libros, revistas o discos, conseguir un lugar especial en la clase. O actividades como pintar con pinturas de dedos, escribir en el encerado, ser el encargado de leer en clase un cuento en voz alta, ayudar al profesor, modelar con arcilla, ver revistas, escuchar discos, usar el magnetófono, hacer cualquier actividad favorita individualmente o en grupo. Y, por último, puede conseguir privilegios como tener más tiempo de recreo, o no tener que realizar algún deber en casa, ir de excursión, etc.

No olvide que siempre que utilice cualquiera de estos reforzadores, irán acompañados de reforzamiento social, a fin de que resulte más fácil el mantenimiento de la nueva forma de comportamiento.

Existe un método muy útil para dejar muy claras al chico las consecuencias que puede tener su comportamiento. Se trata del *contrato de contingencias*. Es un medio para comprometer al niño en el proyecto de modificación de conducta. El contrato es un escrito entre padre-hijo, o maestro-alumno, o terapeuta-niño, en el que se indica las conductas que se comprometen a emitir las dos partes del contrato. Estas conductas se refieren al nuevo comportamiento que el niño deberá emitir ante las próximas situaciones conflictivas y el reforzamiento que le proporcionará el adulto, Asimismo, se indica qué coste tendrá la emisión de la conducta agresiva. Como verá se trata entonces de reforzar la conducta positiva y castigar mediante «Coste de Respuesta» la conducta agresiva. Es conveniente que negocie el contrato con su hijo, para decidir tanto el comportamiento como las consecuencias del mismo. De este modo, el control de contingencias que se utilice será claramente comprendido por el niño y el adulto. Es mejor formalizar un contrato escrito que un contrato verbal, ya que de ese modo se consigue mayor claridad y se disminuyen las posibilidades de desacuerdo. Tenga en cuenta que para realizar el contrato, debe estar claramente especificada la conducta que el niño debe realizar. No sirve un «me portaré bien», sino «cuando quiera un juguete que tiene un amigo se lo pediré educadamente o intentaré que los dos lo compartamos». De este modo no podrá haber discusión sobre si se ha realizado la conducta o no. Una de las ventajas que tiene el contrato, entre otras, es que proporciona un medio de transición desde una dirección de la conducta por parte del adulto a una autorregulación por parte del niño. Una vez que el niño ha comenzado a cumplir el contrato inicial, comienza el progreso hacia el autocontrol, pues el niño va practicando en lo que respecta a establecer un criterio y el suministro de contingencias por alcanzar o no ese criterio. Ello permitirá que en un momento dado, cuando se haya alcanzado un nivel adecuado del comportamiento, para asegurar su mantenimiento, el niño asuma por sí sólo el control.

Ahora bien, el contrato de contingencia es más adecuado para niños mayores (a partir de nueve años aproximadamente) que para niños pequeños. En caso de que se plantee utilizarlo con un niño pequeño, pida la ayuda de un profesional, ya que es él quien conoce cómo proceder para crear un clima de compromiso adecuado. En este caso, la destreza del terapeuta como mediador puede ser más importante para el éxito de la intervención que la estructura particular o contenido del contrato. Para que el contrato funcione debe ajustarse a una serie de reglas. De acuerdo con Gelfand y Hartmann (1989), serían las siguientes:

1. Los reforzadores deben estar especificados en el contrato y deben administrarse, desde el principio, inmediatamente después del cumplimiento de la tarea.
2. Los contratos iniciales deben buscar y recompensar pequeñas aproximaciones a la conducta deseada. Pedir demasiado lleva probablemente a malos resultados. Esto implica que debe maximizar las probabilidades de éxito del contrato inicial, de modo que ambas partes se animen a intensificar sus exigencias en futuros contratos.

3. Las recompensas deben ser frecuentes y en pequeñas cantidades. Prometer al niño que si emite conductas cooperativas durante las próximas vacaciones de verano para las que faltan aún cuatro meses podrá ir a la playa no es especialmente motivador. Sin embargo, si se le dice que cada vez que emita una conducta cooperativa, podrá estar ese día un ratito más jugando en la calle, puede ser una recompensa apropiada y eficaz.
4. Acuérdese de recompensar la conducta deseada después de que ocurra, no dé el reforzador antes de que el niño la lleve a cabo.
5. El contrato debe ser justo. Esto es difícil de lograr, puesto que es probable que la postura inicial de los padres sea la de que el niño debe realizar las tareas concretas sin instrucciones repetidas y sin necesidad de reforzamiento extrínseco y que la postura inicial del niño sea que el refuerzo no debe ser contingente. Para conseguir justicia en el contrato ambas partes deben participar en su elaboración y estar de acuerdo con él. De este modo estarán satisfechos con la idea de que es un contrato justo.
6. Los términos del contrato deben estar claros. Ambas partes deben saber lo que se espera de ellos y lo que ellos pueden esperar a cambio. Si se especifica detalladamente en qué consistirá la conducta y la consecuencia, usted no podrá cambiar caprichosamente el tiempo o la clase de reforzamiento prometido.
7. Si las contingencias prometidas no son suficientes para reducir la frecuencia de la conducta agresiva, el contrato debe ser modificado.
8. Lleve un registro continuo del nivel de comportamiento, así como de las contingencias suministradas y póngalo en un lugar visible por ambas partes. Cuando el niño está comportándose adecuadamente, la mera señal del registro es reforzante.

Por el momento hemos revisado algunos de los procedimientos que usted podría poner en práctica dando por sentado que su hijo posee en su repertorio conductual las conductas adecuadas alternativas a la agresión. Sin embargo puede ocurrir que presente un déficit de conductas prosociales, o, si existen, pueden estar debilitadas, y ésa sea la razón por la que se comporte agresivamente como respuesta a las frustraciones y humillaciones. No posee las habilidades necesarias para hacerles frente. En este caso, enséñele a ser más competente para que de este modo tenga que recurrir menos frecuentemente a la agresión. Enséñele, por ejemplo, a proteger sus derechos sin negar los derechos de los demás con su agresividad y negligencia. Ponga en marcha un entrenamiento de conductas prosociales.

Reunidos Luis y sus padres José e Isabel, acuerdan actuar de la forma que se indica a continuación, a fin de conseguir que Luis deje de comportarse agresivamente.

Luis se compromete a:

— No dar patadas a los muebles cuando su madre le diga por las noches que debe ir a la cama.

— Pedir por favor los juguetes a su hermano, en vez de quitárselos golpeándole. Si el hermano no quiere dejárselos, intentará negociar con él.

— Cuando le salga mal el trabajo de clase no se arrojará al suelo, sino que intentará corregirlo.

A cambio, los padres se comprometen cada vez que el niño emita esas conductas a:

— Anotar tres puntos en una tarjeta de registro. Luego Luis podrá canjear esos puntos por tiempo para permanecer en la piscina climatizada.

— Permitirle ver su programa preferido de televisión durante el mediodía siguiente a la noche en que se ha ido a la cama sin problemas.

— Comprarle dos sobres de la colección de «Pocahontas» cada día en que no se arroje al suelo en el colegio, si le sale mal el trabajo.

Hijo

Padre

Madre

Fdo. Luis

Fdo. José

Fdo. Isabel

Figura 5.3.—Contrato entre Luis y sus padres.

Para fortalecer o para establecer este tipo de comportamientos, quizá sea más adecuado elegir otro conjunto de procedimientos que ya hemos mencionado en el capítulo anterior. Usted puede:

a) *Modelar* la conducta que usted desea que el niño adquiera.

b) *Dar instrucciones*, mediante las cuales indique al niño qué es lo que tienen que hacer. Pero, ¡ojo!, en este caso es imprescindible que esas instrucciones no sean incongruentes con su comportamiento, ni el de su pareja. Si le decimos a un niño cómo debe reaccionar ante una situación conflictiva, y se trata de un modo de actuar incompatible con la agresión, pero nosotros no seguimos las mismas instrucciones, y por el contrario, provocamos que el niño observe cómo ante una situación conflictiva entre los padres, uno de ellos responde gritando o insultando a su pareja, estamos creando un conflicto en el niño difícil de solventar. Quizá porque los ejemplos son más llamativos y más fáciles de seguir que las instrucciones. De aquí que resulte tan importante dar instrucciones adecuadas que vayan acompañadas de buenos ejemplos.

c) Una vez que le ha indicado a su hijo, mediante instrucciones y modelamiento, cómo debe comportarse, *ensaye la conducta*, simulando situaciones de la vida real en las que debe comportarse de esa manera que usted le indica. Para ello, primero demuéstrole la habilidad, luego pida a su hijo que la practique, proporciónale feedback y reforzamiento, y, por último, pídale que la ponga en práctica en situaciones de la vida real.

d) Cuando dé muestras de haber adquirido la conducta en cuestión, proporciónale *señales*. Prepare todo de modo que reciba una señal para actuar de forma correcta justo en el momento en que debería hacerlo, no después de que haya actuado incorrectamente. Esa

señal puede ser un gesto, una mirada, una indicación verbal, etc. Cuando ante esa situación conflictiva, haya seguido sus indicaciones, proporciónese de nuevo reforzamiento.

e) En el proceso de adquisición de la conducta, plantéese que la manera más adecuada de actuar es *moldear* o aproximarse sucesivamente a la conducta. Esto significa que para animar al niño a actuar de una forma en que antes no lo hacía, recompense las aproximaciones a la acción correcta. Lleve al niño a pasos cortos hacia el objetivo, recompensando cualquier acción que se aproxime a la acción que usted desea. Continúe recompensando las aproximaciones hacia la conducta que debe alcanzar. Al mismo tiempo, no refuerce las conductas equivocadas. Gradualmente exija más al niño hasta que acabe haciendo la conducta correcta que se le exige.

Recuerde que además de los procedimientos que hemos citado aquí, hay otros tantos que usted pudiera elegir. Sin embargo, le aconsejamos que en este caso, cuente previamente y aunque sea por un tiempo breve, con la ayuda de un profesional que podrá iniciarle a usted con éxito en la puesta en marcha de un entrenamiento en solución de problemas, o en autocontrol, etc.

### **5.5. Ponga en práctica su plan**

Una vez que ha determinado el plan que va a poner en práctica para modificar el comportamiento agresivo de su hijo, puede comenzar a ponerlo en marcha. Debe continuar registrando la frecuencia de la conducta agresiva de su hijo. Sólo así podrá sacar alguna conclusión fiable acerca de la eficacia del programa que ha elegido. No es conveniente fiarse de impresiones. No olvide que una misma conducta o frecuencias idénticas de una conducta pueden parecer-nos distintas dependiendo de factores tales como nuestro estado de ánimo, o nuestro estado físico. Cuando un padre se encuentra cansado, o le va mal en el trabajo, puede parecerle al final del día que el niño ha «sido más agresivo» que el día anterior en que estaba completamente relajado, incluso a pesar de que la frecuencia con que el niño ha emitido comportamientos agresivos haya sido idéntica. Por tanto, luche por la mayor objetividad posible.

No olvide informar de su nueva estrategia a las personas adultas que se relacionen con el niño. Si van a pasar unos días en casa, los abuelos del niño durante la fase de intervención, avíseles, para que no refuercen ellos la conducta que usted quizá ha decidido tratar mediante un procedimiento de extinción. Si la conducta se da también en el ámbito escolar, busque la colaboración del maestro, y viceversa. Si el tratamiento se da en el colegio, el maestro debe buscar en la medida de lo posible la colaboración de los compañeros del niño. Esto puede conseguirlo mediante un procedimiento de contingencia de grupos según el cual, los compañeros también pueden ser reforzados en función de cómo se haya comportado el niño en cuestión.

Mantenga una actitud positiva. Esto es, luche por lo que quiere conseguir, no dejándose abatir por cómo han sido las cosas hasta ahora. Si usted va a tratar la conducta del niño mediante un proceso de extinción y, en una ocasión, falla y le propina una bronca, no se desanime, sólo piense que la próxima vez lo intentará hacer mejor. Por último fíjese en los progresos que va haciendo su hijo más que en los fallos que pueda tener. Usted sabe que está modificando las condiciones ambientales de las que depende la conducta inadaptada, entendiendo por tales tanto las externas al niño como las internas (recuerde que las condiciones internas puede modificarlas, por ejemplo, entrenando al niño en habilidades de relajación, o enseñándole el uso de autoinstrucciones adecuadas y facilitadores de conductas alternativas a la agresión).

Tenga en cuenta que algunas conductas sólo cambian lentamente. Por ello debe ser perseverante. Pues si se rinde y refuerza, aunque sea sin intención la conducta agresiva, volverá a una situación peor que la del principio. Y con estas consideraciones, ¡manos a la obra! Al final se sentirán contentos usted y su hijo.

#### **5.6. Evalúe los resultados del programa**

Usted ha formulado una hipótesis. Quizá en su caso haya sido: «Mi hijo manifiesta comportamientos agresivos cuando quiere algo, porque así lo consigue». De esta hipótesis ha surgido un plan de intervención: «Intentar sobre todo que deje de conseguir lo que quiere cuando se comporta agresivamente». Si su hipótesis es correcta, y pone en práctica adecuadamente su programa, obtendrá resultados favorables. Si no es correcta, los resultados serán desfavorables. Por supuesto para conseguir el cambio más rápidamente y evitar en el niño reacciones emocionales negativas por dejar de obtener reforzadores a los que estaba acostumbrado, usted ha planificado que junto con el tratamiento de la conducta inadaptada, va a tratar también la conducta adaptativa de cooperación. De ese modo podrá continuar recibiendo los reforzadores, sólo que ahora los obtendrá por emitir una conducta diferente.

Pues bien, éste es el momento de evaluar esa hipótesis. ¿Cómo? Evaluando su programa. Para ello, registre, como le indicamos antes, qué ocurre desde el momento en que comenzó a intervenir.

Hay diferentes modos de hacerlo. Posiblemente le resulte más fácil utilizar un procedimiento gráfico. Obtener datos objetivos le permitirá determinar si el niño está cambiando y en qué dirección se está dando ese cambio. Dado que ese registro lo hará no sólo al finalizar el programa, sino durante todo el tiempo en que lo tenga en funcionamiento, le permitirá obtener información acerca de si se está produciendo algún cambio. En caso negativo, podrá modificar las técnicas elegidas. Por supuesto, insistimos, no olvide en caso de que haya decidido poner en práctica un procedimiento de extinción, el

curso temporal de la conducta cuando se pone en práctica esta estrategia. Si una vez transcurridas dos o tres semanas no ve señales de cambio, debiera revisar el programa.

Durante la fase en que usted evaluó la frecuencia de la conducta del niño, obtuvo lo que se conoce como Línea de Base. La Línea de Base de una conducta se refiere al estado en que se encuentra dicha conducta antes de intervenir. Si usted nos ha hecho caso, pasaría ese registro a una gráfica. Asimismo, le hemos indicado que los datos que registre en la fase de intervención debiera también representarlos en la misma gráfica.

Suponga que los resultados que obtienen son los representados en la figura 5.4. Observe que a partir del día 8, en que supuestamente comenzó su intervención, la frecuencia de conductas agresivas ha disminuido. De ser así, usted podría concluir que la estrategia que está utilizando es eficaz.

Sin embargo, imagine que observa en la gráfica que no se ha producido ningún cambio. Entonces debe plantearse algunas consideraciones.

En primer lugar, ¿sabe el niño lo que se espera de él?, es decir, ¿entiende claramente cuáles son las reglas? Y es que puede ocurrir que las indicaciones estén claras para los adultos, ya sean padres o maestros, pero la información que proporcionen al niño puede ser incompleta, inexacta o conflictiva. Si existe la posibilidad de que las reglas básicas sean confusas, es necesario establecerlas en forma tan explícita como sea posible. En clase, pueden escribirse en el encerado. Para que el niño entienda perfectamente la regla, es bueno relacionar su conducta con ella. Por ejemplo diciéndole, «ahora no estás comportándote agresivamente».

En segundo lugar, si el niño conoce las reglas, pero sigue comportándose agresivamente, ¿está seguro de haber enseñado al niño, si es que no las poseía, todas las habilidades necesarias para emitir comportamientos alternativos al comportamiento agresivo?

En tercer lugar, cuando el niño sabe cuáles son las reglas y tiene las habilidades necesarias para emitir las conductas adecuadas y, sin embargo, se sigue portando agresivamente, es preciso hacerse una tercera pregunta: ¿Tiene la motivación suficiente para hacer lo que se espera de él? En muchas ocasiones, los niños que se comportan agresivamente consideran que sus métodos son más satisfactorios que los normales. En esos casos, es preciso incrementar el valor que tiene la conducta adecuada como recompensante. Usted ha aprendido que reforzar comportamientos significar proporcionar al niño recompensas.

Ahora bien, el reforzamiento positivo sólo funciona cuando el niño obtiene la recompensa por el comportamiento adecuado y no de otra manera, y solamente cuando la recompensa se da después de demostrar la conducta adecuada y no antes. Algunos padres y maestros se

estarán diciendo en este momento: «Pero si yo algunas veces he comprado caramelos a Luisito cuando no se ha pegado con Jorge cuando éste no quería dejarle el balón».

Sin embargo, quizá un examen cuidadoso muestre que los fallos para remediar el problema tienen su origen en alguno de los siguientes errores: 1) Quizá le ha dado una recompensa que en ese crítico instante no tiene valor de refuerzo para el niño. Quizá le compró los caramelos justo en el momento en que su hijo estaba completamente satisfecho porque precisamente esa situación conflictiva del balón se dio durante la celebración de un cumpleaños en la que tuvo acceso a una cantidad de caramelos inmensamente mayor que los que normalmente pueda comerse en varios días. En una palabra, el niño estaba satisfecho de caramelos, quizá incluso un poco harto de caramelos y usted intentó «recompensarle» con más caramelos. 2) Quizá le ha dado las recompensas de modo inconsecuente. Puede que en algunas ocasiones no haya sido preciso que emitiese la conducta objetivo para que obtuviese dicha recompensa. 3) Quizá al mismo tiempo ha estado usted, u otro adulto significativo para el niño, proporcionándole al niño diariamente un ejemplo de comportamiento agresivo.

### **5.7. Prepárese para desvanecer el programa**

Si usted ya ha puesto en práctica el programa elegido y se encuentra en el punto en que el niño ha alcanzado el criterio que se propuso, por favor, no deje drásticamente su nueva forma de actuar.

Es preciso preparar las condiciones para que se mantengan los resultados conseguidos. Nos referimos a que usted debe prepararse para pasar a una fase de desvanecimiento del programa.

En primer lugar, asegúrese de que su hijo ya responde a los reforzadores sociales y no depende tanto de reforzadores de tipo material. Esto es importante porque los reforzadores sociales son los más frecuentes y naturales en el funcionamiento diario. Si se ha ajustado a la información que hasta aquí le hemos propuesto habrá dado siempre conjuntamente el reforzador material con el social. Y posteriormente habrá comenzado a incrementar el reforzamiento social, al tiempo que provocaba una reducción en el material. En definitiva, una vez que el niño ha adquirido la conducta correcta en situaciones conflictivas, disponga las condiciones de modo que se mantenga esa nueva conducta. Para ello recompense de forma intermitente, y gradualmente haga desaparecer los reforzadores.

Si ha eliminado la conducta agresiva, sustituyéndola por una conducta de cooperación, usted tiene mucho ganado, ya que una conducta se mantiene cuando ésta es funcional, es decir, cuando es útil y reforzante. Y en este punto el niño ya se habrá dado cuenta de que consigue más cosas y su humor es más agradable con la emisión de conductas alternativas a la agresión que con la emisión de conductas agresivas.

Para asegurarse de que el cambio se mantendrá, elimine progresivamente los reforzadores materiales. Y no olvide que los procedimientos que ha aprendido los puede interiorizar para provocar en usted mismo un cambio de actitud, un cambio en cómo ver los comportamientos inadaptados de sus hijos o de sus alumnos. Recuerde: felicite por los comportamientos adecuados y, en la medida que pueda, no preste atención a los inadaptados. Sólo cuando no resulte apropiado ignorar la conducta, utilice métodos de castigo que provoquen las mínimas reacciones emocionales negativas en los niños. Además no modele comportamientos agresivos.

## **Resumen**

En este capítulo hemos concretado qué pueden hacer los padres y los profesores para modificar el comportamiento agresivo del niño. Para decidir qué hacer deben basarse en los capítulos previamente vistos de evaluación e intervención. Se describen las fases implicadas. Estas fases son definir la conducta, determinar su frecuencia, duración o intensidad, determinar su relación funcional, elegir qué estrategias utilizar, ponerlas en práctica, evaluar los resultados obtenidos y preparar del desvanecimiento del programa. Se hacen unas consideraciones importantes al uso del castigo por parte de padres y profesores. Aconsejamos, en último lugar, que en caso necesario se solicite la ayuda de un profesional para optimizar los resultados.

*6.*

*¿Cómo se pueden prevenir  
Los comportamientos agresivos  
En los niños?*

Hagamos primero una distinción entre tres tipos de prevención: primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria tiene como objetivo evitar la aparición del trastorno. La prevención secundaria implica la identificación de grupos vulnerables y es afín al concepto de tratamiento, en el sentido de que tiene como finalidad acortar la duración y disminuir el efecto de un trastorno dado mediante intervenciones terapéuticas. La prevención terciaria es similar al concepto de rehabilitación. En este caso el objetivo es ayudar al individuo a llevar una vida tan útil como sea posible, a pesar de cierta cantidad de daños crónicos. En el apartado que nos ocupa nos centramos en la prevención primaria.

Para prevenir el comportamiento agresivo la mejor estrategia consiste en disponer el ambiente de modo que el niño no aprenda a comportarse agresivamente, y, por el contrario, sí lo dispongamos de modo que le resulte asequible el aprendizaje de conductas alternativas a la agresión. Usted puede disponer el ambiente modelando, instruyendo y reforzando conductas adaptativas al tiempo que refuerza las conductas agresivas.

Siempre que se encuentre ante una situación conflictiva ya sea con su pareja o con su propio hijo o con cualquier otra persona, modele la calma. ¿Cómo? Puede modelar la calma por medio de la expresión facial, la postura, los gestos, lo que dice y el tono, la velocidad y el volumen con que dice las cosas. Concretamente, como indican Goldstein y Keller (1991), la cara de la persona calmada muestra una frente sin arrugas, las cejas no están caídas ni juntas, los ojos están abiertos normalmente, sin la mirada fija o de soslayo de la cólera, o los ojos desmesuradamente abiertos mostrando sorpresa, la nariz no está arrugada ni sus aletas dilatadas, los labios en posición normal, ni presionados ni echados para atrás como cuando se está gruñendo. Es más probable que la persona calmada esté sentada que de pie, con los brazos a los lados, no cruzados, las manos abiertas, no en puño; los movimientos son lentos y fluidos, no rápidos y a trompicones; la cabeza, el cuello y los hombros están relajados, no tensos ni rígidos. La voz de la persona calmada es uniforme más que nerviosa, suave o moderada más que alta, lenta o de ritmo moderado más que rápida, la persona evita gritar, la brusquedad o el nerviosismo considerable y su discurso contiene pausas. Éstos son algunos de los signos manifiestos que puede mostrar un modelo que intenta enseñar un comportamiento alternativo a la agresión ante una situación conflictiva.

Modele también comportamientos asertivos para defender sus propios derechos.

En ningún caso y bajo ningún pretexto, deje que desde pequeño el niño consiga lo que desea cuando patalea, grita o empuja a alguien. Espere a dárselo cuando lo pida de forma calmada. Si aún el niño no ha tenido la oportunidad de aprender cómo se pide calmadamente las cosas, déle instrucciones acerca de como debe hacerlo, y refuércelo con una sonrisa, o un «así me gusta». No piense que esto le supondrá a usted un gran esfuerzo. Le aseguramos que le será más fácil enseñar simplemente conductas adaptativas desde la más tierna infancia, que, además, eliminar conductas inadaptativas.

Recuerde que incluso puede ocurrir que los niños sean inadvertidamente entrenados para comportarse agresivamente por las mismas personas que normalmente critican tales

conductas. La manera en que esto se produce es la siguiente: por sus propiedades aversivas, la agresión no sólo exige atención, lo cual ya refuerza dicha conducta, sino que a menudo es eficaz para eliminar exigencias desagradables para el niño y para controlar la conducta de los demás. Así, tanto los padres como los compañeros refuerzan intermitentemente las respuestas agresivas (Hawkins, Petterson, Schweid y Bi-jou, 1966; Patterson, Littman y Bricker, 1967). Estando avisados, será más difícil que eso ocurra.

Refuerce siempre cualquier intento que el niño, aunque muy pequeño, muestre de comportarse adaptativamente en situaciones conflictivas.

Si se trata del ámbito escolar, se sabe que el potencial de las escuelas para promover la salud mental de los chicos se viene reconociendo desde hace tiempo (Caplan, 1961; Cowen, 1973, 1977; Glasser, 1969; Long, 1970; Minuchin, Biber, Shapiro y Zimules, 1969). Hoy por hoy son varias las investigaciones longitudinales que demuestran el papel efectivo que tanto escuelas como profesores eficaces pueden jugar en el ajuste a largo plazo de los individuos, incluyendo los chicos que experimentan múltiples estresores vitales y aquellos que tienen un ambiente familiar inestable durante la mayor parte de su infancia (Rutter, 1983). Los profesores son modelos importantes para los chicos en el ámbito social, y las escuelas juegan un papel muy significativo en la adaptación del niño a la sociedad (Goodlad, 1984). Además, los profesores transmiten tanto explícita como implícitamente información acerca de normas para el comportamiento social tanto deseable como indeseable. Los profesores eficaces pueden diferir en lo que respecta al método y al estilo personal, pero en general son capaces de mantener un fuerte interés académico en los niños mientras crean un clima de organización, un orden conductual razonable y relaciones interpersonales positivas en la clase como grupo (Bickel y Bickel, 1986). En vista de que se hace evidente que hay una relación positiva entre competencia académica y social en los chicos, así como la importancia de ambas dimensiones tanto para la competencia personal como para el desarrollo de la autoestima de los chicos, es lógico que se entienda lo importante que es tener métodos a mano en el ámbito escolar para facilitar tanto la competencia personal como la académica. En este sentido no olviden los profesores que pueden hacer uso de los mismos procedimientos de prevención que los padres. Éstos son modelamiento de conductas prosociales, instrucciones y reforzamiento de las mismas, al tiempo que un no reforzamiento desde el inicio de la escuela de los primeros intentos de conducta agresiva.

## **Resumen**

Hemos presentado una distinción entre prevención primaria, secundaria y terciaria. Indicamos cómo los padres y profesores pueden hacer prevención primaria. Se insiste en el uso del modelamiento de conductas alternativas a la agresión, describiendo un ejemplo de modelo no agresivo para poner en práctica en situaciones conflictivas. Se previene contra el uso del reforzamiento de conductas agresivas.

7.

*A modo de ejemplo*

Para finalizar, y como ilustración de varios aspectos hasta aquí expuestos, vamos a describirles un caso de agresividad infantil que tratamos hace algún tiempo.

El tratamiento se llevó a cabo en el contexto de una investigación más amplia en la que se trataron diferentes conductas inadaptadas emitidas por varios niños que residían en un centro para hijos de familias problemáticas. Sin embargo, nosotros exponemos uno sólo de esos casos.

Se trata de A. B., una niña de diez años de edad. Es la más pequeña de cuatro hermanos. Su padre, viudo, está bajo tratamiento psiquiátrico, bebedor habitual, se niega a que la niña vaya con la familia materna. A. B. va poco a casa, sólo en vacaciones y fines de semana. Es considerada en el centro como agresiva con las niñas (física y verbal-mente) y con los adultos (verbalmente). No acepta que los educadores presten atención a sus compañeros. Constantemente está gritando. Podríamos decir que trata de llamar la atención de los adultos.

### **7.1. Procedimiento**

Se realizó una observación asistemática de las conductas que resultaban problemáticas según su educadora. Dos colaboradores y un equipo de vídeo recogieron las conductas de agresividad y gritos en el recreo y en el comedor. Se registraron las veces en que ocurrían cada una de esas conductas y su modalidad, así como sus antecedentes y sus consecuentes (qué ocurría antes de que la niña emitiese la conducta y la reacción que tuvieron ante la misma los adultos o sus compañeros). Su educadora registró la conducta general y de agresividad a lo largo del día.

La información recogida mediante esta observación asistemática nos indicó que A. B. utilizaba de forma casi constante un tono de voz más alto de lo normal, y, además, utilizaba cualquier ocasión para gritar. En el juego, generalmente, se mostraba más agresiva que sus compañeras. Es necesario, señalar, sin embargo, que, en algunas ocasiones, estas conductas no se salían de una situación medio-jue-go/medio-agresión. Por otro lado, notamos que reaccionaba de forma mucho más agresiva cuando ella, por ejemplo, no podía participar en ningún juego y tenía que estar mirando cómo se divertían los demás, o cuando el resto de las niñas no le hacían caso. En esos momentos, hacía todo lo posible por molestarlas, por impedir que las otras siguiesen jugando, llegando en ocasiones a comportarse de manera extremadamente agresiva.

La conclusión que pudimos extraer es que «reacciona agresivamente siempre que las cosas no le salen como ella quiere, cuando alguien le lleva la contraria, o le quieren imponer algo. Sus reacciones en estas ocasiones son desproporcionadas. En otros momentos, el dar golpes o conductas semejantes parece ser su forma de saludar, y en el comedor aprovecha cualquier ocasión en que se levanta de la mesa para hacerlo».

También observamos que la conducta de agresividad se manifiesta de tres formas: *a)* física (dar patadas, empujar, agarrar de alguna parte del cuerpo, golpear con algún instrumento o con el puño, tirar al suelo); *b)* verbal, operacionalizada en frases de desprecio «no me

toques», crítica injusta a alguna conducta emitida por alguna compañera «lo haces mal»; c) gestual, en forma de «morros» hacia la educadora cuando está enfadada. La conducta de gritar se manifiesta de dos formas: gritos sin agresividad y gritos con agresividad.

Tras realizar un análisis de los antecedentes concluimos que estos tipos de conductas solían darse como resultado de una baja resistencia a la frustración (no consigue lo que quiere o no se le da la razón). También observamos que cuando la educadora entraba en el comedor, A. B. comenzaba a gritar y a agarrarla pretendiendo que únicamente estuviese a su lado.

Según el registro realizado por la educadora, observamos que siempre que A. B. realizaba alguna conducta problemática, la educadora hablaba con ella o intentaba que razonase. Esto nos hizo pensar que esta atención contingente podría estar manteniendo la conducta de A. B.

Posteriormente realizamos una observación sistemática. Duró once días, y la hicimos sólo en el recreo y en el comedor, ya que no nos recomendaron la presencia de personas ajenas al centro en el lugar de estudio, porque de alguna forma podría interferir con la marcha normal de éste. Para realizar la observación sistemática se elaboró una hoja de registro con las siguientes pautas: 1) Respecto del comportamiento con la educadora (normal/enfadado). 2) Respecto del comportamiento con las niñas (normal, agresión física, agresión verbal, agresión gestual, gritos con agresión). 3) Respecto del habla (normal/con gritos). Para cada conducta agresiva con las niñas o de enfado con la educadora, se registraba el antecedente (normal/con-flictivo).

Una vez analizado el registro resultante de la observación sistemática, los objetivos conductuales fueron los siguientes:

- Reducir la frecuencia de conductas agresivas.
- Reducir la frecuencia de gritos.

## **7.2. Tratamiento**

El tratamiento consistió en:

a) Reforzar la conducta de no agresividad ni gritos para reducir su frecuencia. Para que se produjese esta reducción más rápidamente se aplicó durante algunos días castigo en forma de «coste de respuesta».

V) Hacer contingente la atención de la educadora con el comportamiento adecuado de A. B., atención que en ningún caso se daría cuando la niña emitiese conductas agresivas o gritase.

Dicho tratamiento se aplicó durante veinte días en el recreo y en el comedor:

1. Durante los cinco primeros días, por cada tres intervalos de un minuto transcurridos sin cometer una conducta agresiva se le reforzaba mediante una ficha positiva y «refuerzo social». Se hizo lo mismo para la conducta de «no gritar».

2. Durante los cinco días siguientes, el tratamiento fue el mismo que en los días anteriores, pero se espació el refuerzo a cinco intervalos de un minuto.
3. Posteriormente fue disminuyendo la tasa de refuerzos: del décimo al decimoquinto día, cada siete intervalos; los días dieciséis y diecisiete, cada diez intervalos; el día dieciocho, cada doce; y por último, durante los días diecinueve y veinte, cada quince.
4. Desde el primero al decimoquinto día, cada vez que se emitiese alguna de esas dos conductas, se le daba una ficha negativa y se comenzaba a contar el tiempo para la ficha positiva.
5. Durante los últimos cinco días, en ningún caso se suministró ficha negativa y además del refuerzo social que acompañaba a la entrega de ficha positiva, se aplicó refuerzo social individual por cada siete intervalos correctos para las dos conductas.

Las fichas que le quedasen una vez descontados los puntos negativos, podía canjearlas por diversos reforzadores de apoyo que incluimos en una lista. Podía canjearlas a diario por algún reforzador «barato», o podía acumularlas para conseguir otro reforzador más «caro» de los incluidos en la lista.

### **7.3. Resultados**

Para la conducta de agresividad, se registró durante el recreo en la fase de Línea de Base que tuvo una duración de diez días, una frecuencia de 58 conductas agresivas, es decir, una media de 5,8. En el comedor, donde la Línea de Base tuvo una duración de once días, se registró un total de 78 conductas agresivas, es decir, una media de 7,9. En conjunto, en los dos ambientes, el número de conductas agresivas fue de 136, una media de 12,36.

Durante la fase de tratamiento, que duró veinte días, se registró en el recreo un total de 15 conductas agresivas, una media de 0,75. Durante los cuatro primeros días, se mantuvo la conducta en valores que oscilan entre cero y tres, y a partir del quinto día, prácticamente no se produjo ninguna conducta agresiva, a excepción del día catorce en que hubo seis, y los días dieciocho y diecinueve que hubo una cada día. En el comedor se registró un total de 15 conductas agresivas (media, 0,75). En conjunto, para los dos ambientes, la frecuencia total fue de 30 (media, 1,5). Se mantuvieron valores variables entre 0 y 5 hasta el día once, aunque disminuyendo bastante a partir del tercer día. A partir del día doce no se produjo ninguna conducta agresiva, durando así hasta el último día del tratamiento.

En los gritos también se dio una notable reducción tanto en el recreo como en el comedor.

Viendo los resultados, concluimos en ese momento que el tratamiento fue eficaz. Junto con estos datos objetivos, contamos con el juicio emitido por la educadora durante los últimos cinco días de tratamiento, después de cada comida, quien nos informó de que el comportamiento de A. B. podría calificarse de «bueno». Este juicio coincidió plenamente con nuestras observaciones. También preguntamos a las compañeras sobre el comportamiento de la niña durante esos días. Todas, excepto una, nos dijeron que con ellas se portaba correctamente.

Como aspecto negativo observamos que, a veces, intentaba utilizar los reforzadores materiales para comprar a sus compañeras. Sin embargo, cuando el número de reforzadores materiales disminuyó notablemente, la conducta de A. B. se mantuvo en la dirección del cambio deseado.

Al abandonar el tratamiento, entrenamos explícitamente a todos los educadores del centro en el uso del reforzador social y en la retirada contingente de la atención para que continuasen ellos con la estrategia puesta en marcha al final del tratamiento. Cierta tiempo después, los educadores del centro informaron que continuaban satisfechos con el comportamiento de A. B.

## **Resumen**

Hemos presentado el caso de una niña de diez años que manifestaba conductas agresivas y gritos sin agresividad. Una vez realizada una observación asistemática, para determinar el tipo de conducta por la que se quejaban los educadores del centro, realizamos una observación sistemática para determinar la frecuencia de la conducta. La evaluación funcional nos permitió formular la hipótesis de que probablemente era la atención prestada la que mantenía el comportamiento inadaptado de la niña. El tratamiento consistió en un reforzamiento de omisión de las conductas objetivos, y un coste de respuesta para las conductas inadaptadas. Los resultados obtenidos mostraron la eficacia de este tipo de tratamientos.