



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN PARA DISMINUIR
LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN NIÑOS DE
PREESCOLAR**

QUE PRESENTA

Coymbra Yeyetzin Fierros Viveros

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación**

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dr. Sergio Antonio Sánchez Castillo

Tepic, Nayarit; Marzo de 2014.

AGRADECIMIENTOS.

Al finalizar un trabajo tan laborioso y lleno de dificultades como lo es la Tesis Doctoral, mi principal agradecimiento es para mis **Padres:**

Primitivo y Everth,

Mi vida y todo lo que soy se lo debo a ellos y ha sido por ellos.

Papás, muchas Gracias.

Desde pequeña estuvieron conmigo, me brindaron el más grande Amor

Por ellos, me sentí cuidada, segura y protegida,

y en todo momento la persona más querida, fui la consentida.

Ahora a ellos dedico este trabajo y todos mis logros,

En mi corazón y mente los llevo y conmigo estarán siempre:

Mis Abuelitos: Nati y José

Agradezco a toda mi **Familia** el constante apoyo para salir adelante y por estar en cada momento que he necesitado... Muchas Gracias.

Mi segunda familia, mis **Amigos**, con los que he contado durante toda mi vida y que me han hecho pasar momentos extraordinarios y divertidos...

A mi amiga incondicional, juntas en tantas experiencias, Gracias Lola...

Compañeros de la Esc. Sec. Gral. No. 13...

Compañeras del Jardín de Niños... Gracias a todos ustedes.

Durante este proceso encontré a un equipo de amigos muy Especial, hicieron mis veranos **Inolvidables**, esa amistad durara por siempre... Gracias.

A quienes estuvieron conmigo en algún momento y ahora se encuentran en mejor vida, siempre los tendré presentes.

El lugar donde te encuentras no lo sé y cualquiera que sea, sé que estás conmigo y me cuidas, me dejaste el mejor regalo y es mi mayor Tesoro... siempre me harás falta, este logro va por **Ti** con todo mi corazón.

A los niños del grupo de 3ro. A de la Generación 2011-2013 y a los padres de familia por su gran apoyo... Gracias.

A mi Director de Tesis, Dr. Sergio Antonio Sánchez Castillo,
Agradecimiento Infinito.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.	
1.1 Planteamiento del Problema.....	11
1.2 Objetivos de la Investigación.....	12
1.2.1 Objetivo General.....	12
1.2.2 Objetivos Específicos.....	12
1.3 Hipótesis.....	12
1.4 Justificación.....	12
1.5 Alcances y Limitaciones.....	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.	
2.1 Bases Teóricas.....	14
2.2 Agresividad.....	14
2.3 Teorías sobre la Agresividad.....	18
2.4 Concepciones sobre Conductas Agresivas en Niños.....	21
2.5 Enfoque Filosófico Conceptual sobre Conductas Agresivas en los Niños.....	23
2.6 Factores Determinantes de la Agresividad Infantil.....	24
2.7 Antecedentes de Investigación sobre Conductas Agresivas.....	28
2.8 Educación de los hijos.....	30
2.9 Conceptos de Socialización.....	32
2.10 Teorías de la Socialización.....	33
2.11 Factores que influyen en la Socialización.....	33
2.12 La Socialización en la Escuela.....	34
2.13 Teorías Cognitivas.....	36
2.14 Teoría del Aprendizaje Social.....	37
2.15 Aprendizaje por Observación.....	40
2.16 Elementos que Influyen en el Aprendizaje por Observación.....	47
2.17 Teoría del Aprendizaje y Agresión.....	49
2.18 Hipótesis de la Frustración – Agresión.....	50
2.19 Imitación.....	52
2.20 Estrategias.....	55
2.21 La Estrategia y la Técnica Didáctica.....	55
2.22 Clasificación de las Estrategias Didácticas.....	56
2.23 Estrategias de Aprendizaje Afectivas.....	57

2.24	Técnicas de Modificación de Conductas.....	58
2.25	Descripción Funcional de la Técnica Economía de Fichas..	62
2.26	Características de los Programas Terapéuticos para la Modificación de Conductas.....	67
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.		
3.1	Diseño de Investigación.....	77
	3.1.1 Tipo de Estudio.....	77
	3.1.2 Especificación de las Variables.....	79
3.2	Población y Muestra.....	79
3.3	Instrumentos.....	80
3.4	Técnicas y Métodos.....	81
	3.4.1 Procedimiento.....	81
3.5	Procesamiento de Datos.....	81
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS		
4.1	Resultados Obtenidos.....	87
	4.1.1 Organización de los Resultados correspondientes a la Línea Base Inicial.....	87
	4.1.2 Organización de los Resultados Correspondientes a la Evaluación.....	91
	4.1.3 Comparación de Resultados Pre-aplicación y Pos-aplicación del Diseño de Estrategias.....	95
4.2	Discusión de Resultados.....	97
CONCLUSIONES.....		99
RECOMENDACIONES.....		101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		102
ANEXOS.....		110
	Anexo 1.....	110
	Anexo 2.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS.

	Pág.
Gráficos.	
Gráfico 1. Frecuencia de Conductas Físicas Agresivas.....	88
Gráfico 2. Frecuencias de Conductas Verbales Agresivas.....	89
Gráfico 3. Línea Base Inicial.....	91
Gráfico 4. Evaluación de Conductas Físicas Agresivas.....	92
Gráfico 5. Evaluación de Conductas Verbales Agresivas.....	93
Gráfico 6. Resultados de Evaluación.....	95
Gráfico 7. Comparación Línea Base Inicial y Evaluación.....	96
Tablas.	
Tabla 1. Operacionalización de las Variables.....	79
Tabla 2. Clasificación de Conductas.....	82
Tabla 3. Diseño de Estrategias.....	82
Tabla 4. Frecuencias de Conductas Físicas Agresivas.....	87
Tabla 5. Frecuencias de Conductas Verbales Agresivas.....	89
Tabla 6. Frecuencias de Conductas Agresivas.....	90
Tabla 7. Evaluación de Frecuencias de Conductas Físicas Agresivas.....	91
Tabla 8. Evaluación de Frecuencias de Conductas Verbales Agresivas.....	93
Tabla 9. Concentrado de Evaluación de Conductas Agresivas.....	94
Tabla 10. Comparación de Resultados.....	95
Tabla 11. Comparación de Resultados y Porcentaje.....	96

RESUMEN.

Los problemas conductuales de un niño surgen durante su crecimiento como parte de un proceso, en el cual el niño se desarrolla y supera con éxito las dificultades inherentes al aprendizaje sobre sí mismo y sobre el entorno. Precisaría ser distraído para no caer en la cuenta de los cambios que ocurren en la capacidad para aprender durante los primeros años de vida, aprender, connota cambios de comportamiento que ocurren como resultado de la experiencia. La investigación que tiene en sus manos es producto de la idea de poder modificar ciertas conductas agresivas que existen en los niños sustituyéndolas por conductas más deseables. Todo empezó al reflexionar acerca de la violencia que se vive en nuestros días y como Educadora Titular en un Jardín de niños podría abordar la situación desde la infancia.

Se vive en una época en la que los niños tienen comportamientos agresivos y algunos padres de familia se enfrentan a estas situaciones sin tener la menor idea de cómo poderlos resolver. Hay quienes no ponen atención en las probables causas que ocasionan dicho comportamiento y no imaginan sus posibles consecuencias. Hoy, los niños tienen derecho a expresarse, a defenderse, a opinar, a quejarse, etc., ésta investigación tiene que ver con la forma en que los padres puedan ocupar en beneficio de sus hijos dicha información ya que tiene repercusiones en su comportamiento.

Consideramos agresión al uso de la fuerza física, las burlas, los insultos verbales con la intención de causar daño, todos, son muestras de agresividad. Cuando un niño tiene propensión a agredir a otro y apreciamos que intenta causar un daño físico o psicológico, decimos que presenta agresividad. Este trabajo, busca concentrar en una breve reseña lo que se cree que el niño aprende de su ambiente, el probable origen y el desarrollo de las conductas agresivas.

Gracias a la participación de 25 alumnos del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, se aplicó un diseño experimental que ayudó vislumbrar algunos comportamientos agresivos de los niños y en base a esas conductas surgen una serie de estrategias que permiten modelar y disminuir las conductas agresivas en niños de preescolar.

Palabras clave: Agresividad, Conducta, Socialización y Aprendizaje.

ABSTRACT.

A child behavioural problems arise during its growth as part of a process, in which the child develops and successfully overcomes the difficulties inherent in learning about himself and about the environment. I would point out to be distracted to avoid falling into the account of the changes that occur in the ability to learn during the first years of life, learn, it connotes behavior changes that occur as a result of the experience. Research which has on its hands is the idea to modify certain aggressive behaviors that exist in children with more desirable behaviors. Everything started to reflect on the violence that exists in our days and as an educator in a garden of children could address the situation since childhood.

We live in an era in which children have aggressive behaviors and some parents are facing these situations without having the slightest idea of how to solve. There are those who do not pay attention on the probable causes that cause this behavior and not imagine their possible consequences. Today, children have the right to express themselves, to defend themselves, to speak, to complain, etc., this research has to do with the way that parents can occupy such information for the benefit of their children since it has repercussions in their behavior.

We consider aggression with the use of physical force, teasing, verbal insults with the intention of causing damage, all, are signs of aggression. When a child has a propensity to attack another, and we appreciate that you try to cause physical or psychological harm, we say presenting aggressiveness. This work intends to concentrate on a brief belief that the child learns from its environment, the likely source and the development of aggressive behaviour.

Thanks to the participation of 25 students from the garden of children Francisco Gabilondo Soler, applied an experimental design that helped glimpse some aggressive behaviors of children and on the basis of those behaviors emerge a number of strategies that allow modelling and reduce aggressive behavior in preschool children.

Key words: aggressiveness, behavior, socialization and learning.

INTRODUCCIÓN.

Tener un comportamiento agresivo hace que el niño tenga complicaciones y dificultades en las relaciones sociales, impide a una correcta integración en cualquier ambiente, encontrar la causa es primordial, normalmente, cuando un niño sostiene una conducta agresiva es porque reacciona ante un conflicto.

Ejemplo de ello son los problemas de relación social con otros niños o cuando alguno los ataca, al no conseguir satisfacer sus propios deseos, o por no querer seguir las órdenes que éstos le imponen, o bien cuando los castigan por no haberse comportado adecuadamente; con estos conflictos, los niños se sienten frustrados y construyen una emoción negativa a la cual reaccionará de una forma agresiva o no, dependiendo de sus experiencias y modelos.

El niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o compañeros, dentro del contexto escolar, una de las grandes dificultades es saber cómo tratar con la agresividad de los niños ya que a menudo, presentan desobediencia y rebeldía, a través de acciones intencionadas manifestadas con: patadas, pellizcos, gritos, empujones, groserías, mordidas, destrucción de objetos, entre otros.

Por ello se debe tener siempre presente que la agresividad es un trastorno que, en exceso, y si no se trata en la infancia, probablemente originará problemas en el futuro, cómo el fracaso escolar, la falta de socialización, dificultad de adaptación, entre otros aspectos.

De acuerdo a lo anterior, surge el propósito de esta investigación, diseñar un modelo de estrategias para la modificación de conductas agresivas dirigida a niños de preescolar con la finalidad de brindar alternativas viables que le permitan canalizar de manera efectiva el control de las conductas agresivas en beneficio de su formación integral personal y académica.

La presente investigación se compone de cuatro capítulos, en los cuales se describe cada uno de sus contenidos. En ese orden de ideas, en el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, especificando los objetivos y haciendo referencia a la realización de un diseño de estrategias

que modifiquen la conducta agresiva en los niños tomando en cuenta los alcances y las limitaciones.

El segundo capítulo contiene las bases teóricas que sustentan la investigación, donde se plantean las Teorías del Aprendizaje Social y Aprendizaje por Observación de Albert Bandura así como los diferentes conceptos de Socialización dados por Vander y Rocher, tomando en cuenta distintas conceptualizaciones de agresividad y las causas que la originan.

Continuando con el tercer capítulo el cual se refiere a los métodos y procedimientos que se aplicaron, para llevar a cabo la práctica de estrategias diseñadas para la modificación de conductas agresivas en los niños. Se especifica la población, el tipo de estudio y se describe el procedimiento de toda la investigación.

Por último, en el cuarto capítulo se hace referencia a los resultados obtenidos en la línea base inicial -diagnóstico-, los resultados correspondientes a la evaluación final y la comparación de ambos. Se tomó en cuenta la discusión y análisis de resultados al terminar la aplicación del diseño de estrategias para la modificación de conductas agresivas, así mismo se incluyen las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas consultadas en esta investigación.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia si no se trata adecuadamente derivará probablemente en fracaso escolar, en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta. Principalmente son niños que muestran dificultades para socializar y adaptarse a su propio ambiente.

El comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente.

La conducta agresiva en los niños de preescolar es un factor determinante para su socialización por tanto a través del diseño de estrategias que permitan corregir su comportamiento agresivo se buscará la modificación de su conducta a un estilo de comportamiento asertivo. Cuando un niño presenta agresividad, tiene propensión a agredir a otro intentando causar un daño físico o psicológico.

En el jardín de niños durante el recreo es muy evidente que algunos niños golpean, molestan, arrojan piedras, dicen groserías a otros que juegan tranquilamente. El tipo de juego que por costumbre practican los niños es jugar con pistolas, a las luchitas, juegos con violencia y muchos golpes.

El tipo de vocabulario que el niño aprende en su casa o en su contexto, lo refleja en la escuela mostrando un lenguaje grosero e irrespetuoso con sus compañeros.

A menudo nos enfrentamos a niños agresivos, manipuladores o rebeldes pero no sabemos muy bien cómo debemos actuar con ellos o cómo podemos incidir en su conducta para llegar a cambiarla. La educación que recibimos y las normas de nuestra sociedad, tratan de dominar este instinto, estableciendo un conflicto entre ambos, educación e instinto.

Con base en la observación y evaluación de conductas agresivas en niños de preescolar, en esta investigación se pretenden establecer estrategias de socialización para disminuir las conductas agresivas, mediante diferentes formas de tratamiento.

De acuerdo a la problemática planteada y acorde a la siguiente investigación es preciso **cuestionarse científicamente:**

¿Al implementar estrategias de socialización se pueden disminuir las conductas agresivas en los niños de preescolar?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1 OBJETIVO GENERAL.

Implementar un modelo de estrategias que favorezcan la socialización para reducir las conductas agresivas en niños de preescolar.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Profundizar en los conceptos y tendencias actuales sobre la agresividad infantil.
- Identificar las causas que generan conductas agresivas entre niños de preescolar.
- Diseñar estrategias de modificación de conductas agresivas.
- Aplicar las estrategias diseñadas en un grupo de tercer grado de preescolar durante el ciclo escolar.
- Analizar los resultados de la aplicación de estrategias de modificación de conductas agresivas.

1.3 HIPÓTESIS.

Las conductas agresivas en niños de preescolar se reducen aplicando un modelo de estrategias con actividades socializadoras.

1.4 JUSTIFICACIÓN.

Sin duda, uno de los principales problemas presentados por la agresividad infantil es el de su elevada correlación con trastornos equivalentes a adultos, especialmente relacionados con la conducta antisocial.

Esta investigación está enfocada al medio familiar, social y educativo, tiene como fin implementar un método que implemente acciones

pedagógicas conducentes para que el niño logre disminuir la agresividad que presenta y controle su conducta, haciéndolo más sociable y participativo.

En la presente investigación, se da a conocer la importancia de proporcionarle al niño un ambiente que le permita la valoración de la convivencia y la solidaridad social mejorando sus niveles de conducta, promoviendo acciones que contribuyan a la relación entre sus compañeros, su familia y que sean determinantes para su formación integral.

Un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia predice no solo la manifestación de agresividad durante la adolescencia y la edad adulta, sino la existencia de una mayor probabilidad de fracaso académico y de la existencia de otras patologías psicológicas durante la edad adulta, debido fundamentalmente a las dificultades que estos niños encuentran en socializarse y adaptarse a su propio ambiente.

1.5 ALCANCES Y LIMITACIONES.

Este trabajo de investigación desarrollará un modelo de estrategias con actividades que contribuyan a disminuir las conductas agresivas en niños de preescolar.

Desde este enfoque la investigación pretende alcanzar lo siguiente:

- Averiguar algunas de las causas que generan agresividad entre niños de preescolar.
- Identificar las agresiones más comunes entre los alumnos.
- Aplicar estrategias que permitan modificar conductas agresivas en los niños.

Desde la perspectiva del desarrollo de este modelo de estrategias, cabe destacar que las limitaciones a las cuales estará expuesto son:

- La posible negativa de los padres de familia a colaborar con las actividades de reforzamiento en casa.
- Que los alumnos del grupo seleccionado presenten inasistencias significativas durante la aplicación de las estrategias.
- Constante suspensión de labores no programadas.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1 BASES TEÓRICAS.

La base teórica considerada en este estudio se desarrolló teniendo como referencia las teorías del aprendizaje social y el conductismo, que destaca el papel de las influencias contextuales en el modelamiento de la conducta; vista la conducta como la manera de comportarse de un sujeto como respuesta a una motivación que pone en juego componentes psicológicos, motores y fisiológicos.

En tanto, Kazdin (2000) considera específicamente que las estrategias de los programas de modificación conductual planteados señalan que la conducta opera en el ambiente para producir consecuencias, que bien pueden ser trabajadas a través de un sistema de recompensas para promover un condicionamiento positivo en las personas y por ende obtener cambios positivos en sus comportamientos.

Por ello, se consideran los criterios de la metodología de economía de fichas para caracterizar el enfoque que se requiere abordar a través del programa de modificación conductual.

2.2 AGRESIVIDAD.

Al respecto, el significado etimológico de la agresión deriva del latín *agresio-sionis*, que significa acción o efecto de agredir y la agresividad es la propensión a acometer o reñir (Darwin, 1959).

Sin embargo, Freud (1981) y Mc Dougall (1967) sostienen que hay un origen instintivo para la conducta agresiva, para ambos existe en el hombre una agresividad innata que constantemente instiga a emitir conductas agresivas.

Además, Freud (1981) afirma que la finalidad de los instintos es la autoconservación, mientras que el elemento principal de tales instintos es la agresión, su teoría final hace referencia a polaridades: vida-muerte, expresión-supresión, tensión incremento-tensión disminución, que caracteriza a las teorías psicoanalíticas.

Por otro lado, Dollar, Doob, Millar, Mower y Sears (1939) señalan que;

“La agresión es como una respuesta que tiene como objetivo causarle daño a un organismo vivo; la frustración provoca agresión y toda agresión presupone siempre la existencia de frustración, entendiéndose por esta, a la situación experimentada por una persona al registrarse un bloqueo que impida la obtención de uno de sus objetivos, además señalan que la intensidad y/o frecuencia de la agresión varían con la potencia de la frustración”.

En tanto, Buss (1961) plantea que deben considerarse respuestas agresivas a aquellas situaciones que representen un estímulo nocivo para el organismo, los estímulos nocivos pueden ser proporcionados en el contexto de diferentes respuestas agresivas, la agresión la clasifica en verbal y física.

La *agresión física* puede definirse como un ataque contra un organismo perpetrado por partes del cuerpo o por el empleo de armas; la *agresión verbal* es definida como una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo.

Los estímulos nocivos descargados en la agresión física son el dolor y el daño, los estímulos nocivos descargados en la agresión verbal son el repudio y la amenaza.

Ahora bien, Berkowitz (1962) señala que la frustración es un estado emocional que induce a una respuesta agresiva, además propone que la agresión no puede ocurrir si no hay señales presentes, dichas señales son usualmente estímulos que están asociados como previos instigadores de la agresión.

Al respecto, Lorenz (1966) considera que el instinto agresivo es una condición indispensable para el propio progreso, para la protección de sí mismo y que necesita ser descargado para el propio beneficio de la humanidad.

Por tanto, Lorenz (1966) afirma que debido a la evaluación negativa que por regla general se hace de las manifestaciones agresivas, las personas tienden a inhibir las manifestaciones de sus impulsos agresivos, lo que trae como consecuencia una mayor acumulación de energía agresiva.

Se menciona que la agresividad no es un rasgo simple, sino muy complejo, la agresión es una compleja cuestión analítica bajo la cual se incluyen numerosas variables descriptivas.

La agresión es la tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantásticas, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva; no hay conducta, tanto negativa como positiva, tanto simbólica efectivamente realizada, que no pueda funcionar como agresión.

Sin embargo, Dorsh (1985) considera que:

“La agresión se produce muchas veces como reacción al peligro, real o supuesto, de disminución del propio poder, puede presentarse desde maneras más primitivas como morder, pegar, pisotear, entre otras hasta las más refinadas como humillar, despreciar; además la presencia y significado de la agresión en la conducta humana se subrayan de una manera especial en el psicoanálisis”.

Sobre el origen de la agresión existen tres teorías contrapuestas:

- Teoría de la Pulsión o del Instinto, en el sentido estricto del psicoanálisis o de la etología.
- Hipótesis Frustración- Agresión.
- Teoría de la Agresión en la perspectiva del aprendizaje social.

Del mismo modo, Glasserman y Sirlin (1974) consideran que la agresión se encuentra implicada, desde el nacimiento y en todas las etapas evolutivas del niño aun cuando una actividad motriz natural en el desarrollo es un canal para la agresión, los trastornos de conducta suelen abarcar una amplia gama de actos agresivos dados en distintos grados de intensidad.

En tanto, Bandura (1978) define la agresión como la conducta que ocasiona daños a la persona y la destrucción de su propiedad, la lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación, lo mismo que de daño físico; además destaca a la conducta destructora como agresiva si está tuvo como factor la intencionalidad y no la accidentalidad.

Así mismo, Bandura (1973) sostiene en su teoría del aprendizaje social que:

“Con excepción de ciertos reflejos básicos, la gente no nace dotada de repertorios conductuales, por lo tanto debe aprenderlos, aunque reconoce que los nuevos comportamientos pueden adquirirse por experiencia directa, trata de explicar

la forma en que una gran diversidad de conductas pueden ser adquiridas y modificadas por medio del aprendizaje observacional o aprendizaje vicario”.

Este aprendizaje es definido como aquel en que se adquieren nuevas respuestas, como una función de la observación de la conducta de otros y sus consecuencias reforzantes, sin necesidad de que las respuestas modeladas sean ejecutadas por el observador, durante el periodo de exposición al modelo, sin que se administre reforzador alguno durante la etapa de adquisición.

Por otra parte, Rodríguez (1980) señala que la agresión es cualquier conducta cuya intención sea causarle daño a otra persona, en tanto, Taylor (1986) considera que la teoría de Bandura pone atención en la adquisición de conductas agresivas, la instigación a la agresión y el mantenimiento de la conducta agresiva.

La adquisición de las conductas agresivas se da por la experiencia directa y sobre todo por el proceso de modelamiento social, con respecto a cómo es activada la conducta agresiva que distingue entre dos tipos de motivadores aversivo e incentivos.

En efecto, Bandura (1978) afirma que las experiencias aversivas pueden facilitar una gran variedad de respuestas, las cuales pueden ser o no agresivas dependiendo de la historia personal del aprendizaje; las condiciones aversivas tienden a provocar agresión en personas quienes han aprendido a responder agresivamente al estrés.

Cabe destacar que la agresión es conceptualizada como una conducta aprendida la cual puede adquirirse no solamente porque sea una conducta reforzada sino por la simple observación de modelos que han sido recompensados por la emisión de dichas conductas.

Sin duda, en el hombre como ser social ante todo, no se puede ver la agresión como un impulso o como algo innato, sino como una conducta aprendida socialmente (Bandura, 1978).

A diferencia, Heller (1980) difiere de las utopías sobre la modificación del código genético y afirma que las modificaciones de la humanidad deben buscarse sólo en las modificaciones de la naturaleza psicosocial.

Asimismo, considera que los autores biólogos están equivocados al decir que el hombre busca los estímulos externos que desencadenan sus acciones instintivas, porque los instintos no pueden existir en un ser social, consciente, objetivo, universal y libre como el hombre.

Es importante señalar que en la presente investigación se retoma el aspecto social y no el biológico, aun cuando aparezca implícito en algunas de las definiciones, dado que la mayoría de los autores consultados consideran a la agresión como un instinto.

2.3 TEORÍAS SOBRE LA AGRESIVIDAD.

Al respecto, Mackal (1983) afirma que existen diversas teorías acerca de la agresividad, cada una de las cuales contribuye a explicar una dimensión del fenómeno, por lo que efectuó una clasificación según el elemento que considera determinante para su formulación y las englobó en 6 epígrafes:

Teoría Clásica del Dolor: el dolor está clásicamente condicionado y es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos, el ser humano procura sufrir el mínimo dolor y, por ello, agrede cuando se siente amenazado, anticipándose así a cualquier posibilidad de dolor.

Si en la lucha no se obtiene éxito puede sufrir un contraataque y, en este caso, los dos experimentarán dolor, con lo cual la lucha será cada vez más violenta; hay, por tanto, una relación directa entre la intensidad del estímulo y la de la respuesta.

Por otra parte, Dollard, Miller y Col., (1938) cit. por Cerezo, sostienen en su *Teoría de la Frustración*, que cualquier agresión puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa, el estado de frustración producido por la no consecución de una meta, provoca la aparición de un proceso de cólera que, cuando alcanza un grado determinado, puede producir la agresión directa o la verbal.

En cambio, Durkheim (1938) considera en la *Teoría Sociológica de la Agresión* que la causa determinante de la violencia y de cualquier otro hecho social no está en los estados de conciencia individual, sino en los hechos sociales que la preceden; el grupo social es una multitud que, para aliviar la

amenaza del estrés extremo, arrastra con fuerza a sus miembros individuales.

La agresividad social puede ser de dos tipos: individual, es fácilmente predecible, sobre todo cuando los objetivos son de tipo material e individualista, o bien grupal. Esta última no se puede predecir tomando como base el patrón educacional recibido por los sujetos, sino que se predice por el referente comportamental o sujeto colectivo, el llamado otro generalizado, al que respetan más que a sí mismos y hacia el cual dirigen todas sus acciones.

La Teoría Catártica de la Agresión, surge de la teoría psicoanalítica, la cual considera que la catarsis es la única solución al problema de la agresividad; supone una descarga de tensión a la vez que una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación adecuado.

En la *Teoría de Desarrollo Instintivo*, se entiende que la agresión es una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente y no asociada a ningún placer, las teorías psicoanalíticas hablan de agresión activa que es el deseo de herir o de dominar y de pasividad es decir, el deseo de ser dominado, herido o destruido; no pueden explicar los fines específicos del impulso agresivo, pero si distinguen distintos grados de descarga o tensión agresiva.

La Teoría Bioquímica o Genética: es el comportamiento agresivo que se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo las hormonas, se ha demostrado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión.

Lo que parece quedar claro de todo lo anterior es que, aunque la agresividad está constitucionalmente determinada y aunque hay aspectos evolutivos ligados a la violencia, los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que la agresión es una forma de interacción aprendida.

Por su parte, Umbert (2000) señala que las teorías del comportamiento agresivo se engloban en: Activas y Reactivas; las activas son aquellas que ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo

cual vendría a significar que la agresividad es innata, que se nace o no con ella.

Las teorías activas ponen el origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, dentro de éstas están las teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella, y la teoría del aprendizaje social que afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos.

Ahora bien, Bandura (1976) considera que habitualmente cuando un niño emite una conducta agresiva es porque reacciona ante un conflicto, por esta razón, para los efectos de la presente investigación se considerarán los aspectos que fundamentan la teoría del aprendizaje social.

Dicho conflicto puede resultar de:

1. Problemas de relación social con otros niños o con los mayores, respecto de satisfacer los deseos del propio niño.
2. Problemas con los adultos surgidos por no querer cumplir las órdenes que estos le imponen.
3. Problemas con adultos cuando éstos les castigan por haberse comportado inadecuadamente, o con otro niño cuando éste le agrede.

Sea cual sea el conflicto, provoca en el niño cierto sentimiento de frustración o emoción negativa que le hará reaccionar; la forma que tiene de reaccionar dependerá de su experiencia previa particular y puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o compañeros.

Se le llama Modelamiento, cuando los padres castigan mediante violencia física o verbal se convierten para el niño en modelos de conductas agresivas; 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 aquellos que le rodean.

El proceso de modelamiento a que está sometido el niño durante su etapa de aprendizaje no sólo le informa de modos de conductas agresivos sino que también le informa de las consecuencias que dichas conductas

agresivas tienen para los modelos; si dichas consecuencias son agradables porque se consigue lo que se quiere tienen una mayor probabilidad de que se vuelvan a repetir en un futuro.

2.4 CONCEPCIONES SOBRE CONDUCTAS AGRESIVAS EN NIÑOS.

La violencia y en especial la conducta agresiva en el ambiente escolar constituyen indiscutiblemente un tema de gran relevancia social y de mucha vigencia en la actualidad, razón que ha llevado a estudiosos de diferentes campos y latitudes a dedicarle mucho empeño para la comprensión, explicación y manejo de este comportamiento.

La agresividad ha sido definida desde una perspectiva multidimensional, abarcando posiciones sociales, culturales, psicológicas, ambientales hasta las puramente biológicas y mecanicistas; existiendo connotaciones morales, sociales, ideológicas, religiosas, culturales, edad y sexo para definir y explicar este fenómeno.

Así mismo, Fuentanza (1998) sostiene que para definir la agresión, es indispensable partir de la base de que esta se manifiesta como una forma de conducta entre las múltiples conductas que el individuo puede manifestar y las cuales van a estar muy ligadas a la situación en la que vive.

Por otro lado, Duque (2000) señala que las conductas agresivas, son actos intencionales de naturaleza física, verbal, gestual y/o actitudinal mediante el cual un niño/a daña, produce conflicto, lastima o crea malestar en otros.

En tanto, Berkowitz (1996) plantea que las conductas agresivas representan cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien con la finalidad de destruir o perjudicar al organismo que la provoca.

Uno de los aspectos que destaca esta definición, es la intencionalidad del sujeto obtener algo por diferentes medios ya sea a través de la coacción física verbal o gestual.

Por su parte, Cairns (2001) considera que la conducta agresiva se genera en el ambiente familiar por medio del aprendizaje, ya que cada individuo parece desarrollar un nivel específico de agresividad desde muy

temprano el cual permanece relativamente estable a través del tiempo y de las situaciones.

Sin embargo cualquiera que sea el repertorio con que el niño nazca, la agresión será una forma de interacción aprendida por lo que se hace imperativo tomar en cuenta el entorno familiar, que es notablemente significativo para el niño.

No se puede hablar propiamente de conducta agresiva como si se tratase de una única forma de conducta, sino de distintas formas de agresión; la agresividad puede expresarse de muy diversas maneras y no son rasgos estables y constantes de comportamiento, por lo que debemos tener en cuenta la situación estímulo que la provoca.

Aun así, Olweus (2000) señala que las conductas agresivas son un tipo de trastorno del comportamiento y/o de la personalidad, que trasciende al propio sujeto.

Aunque la agresividad puede tomar diversas formas de expresión, siempre tendrá como característica más sobresaliente el deseo de herir, de tal manera que el agresor sabe que a su víctima no le gusta lo que está haciendo y no tiene que esperar a que el grupo evalúe su comportamiento como una violación de las normas sociales.

En tal situación la víctima ya le está proporcionando información directa sobre las consecuencias negativas de su acción, lo cual hace que con frecuencia, se refuercen y se mantengan esas mismas conductas; a lo anterior se le conoce como agresividad hostil o emocional.

Es por ello, que hay que distinguir los agresores con orientación instrumental, que suelen ser aquellos que quieren demostrar ante el grupo su superioridad y dominio, de los agresores hostiles o emocionalmente reactivos, que son los que usan la violencia porque se sienten fácilmente provocados o porque procesan de forma errónea la información que reciben y, además, no cuentan con respuestas alternativas en su repertorio.

Por su parte, Arroyo (2000) señala que la agresividad es un trastorno que, en exceso, y si no se trata en la infancia, probablemente originará problemas en el futuro, cómo el fracaso escolar, la falta de socialización, dificultad de adaptación, entre otros.

Al respecto, cuando se habla de agresividad se está hablando de hacer daño, físico o psíquico, a una otra persona; de una acción intencionada manifestada a través de patadas, arañazos, gritos, empujones, palabrotas, mordidas, corrida del pelo a otra persona. En atención a estos planteamientos, un buen pronóstico a tiempo sobre la conducta agresiva, mejora siempre una conducta anómala que habitualmente suele predecir otras patologías psicológicas en la edad adulta.

Un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia si no se trata derivará probablemente en fracaso escolar y en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta porque principalmente son niños con dificultades para socializarse y adaptarse a su propio ambiente. Asimismo, el comportamiento agresivo implica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente.

El trabajo por tanto a seguir es la socialización de la conducta agresiva, es decir, corregir el comportamiento agresivo para que derive hacia un estilo de comportamiento asertivo.

2.5 ENFOQUE FILOSÓFICO CONCEPTUAL SOBRE CONDUCTAS EN NIÑOS.

La conducta ha sido estudiada desde diversos contextos, dado que refiere al comportamiento de los seres vivos, a la manera de comportarse ante cada situación. De acuerdo a lo anterior, Casalta (1992) plantea que:

“El enfoque conductual que presenta como su principal punto focal, son rasgos y propiedades internas atribuidas a las personas, y que son clases de conducta reconocibles en la observación directa y con propiedades físicas accesibles al observador; desde esta perspectiva, la conducta está referida a una respuesta interna de cada persona ante una situación determinada y tiene que ver con su contexto sociocultural”.

Según, Moles (1991) destaca que la conducta es toda reacción observable de un sujeto, es toda respuesta emitida por el individuo, medible y observable, por lo tanto puede ser aprendida o enseñada mediante un aprendizaje adecuado, según la interacción de diferentes factores individuales, biológicos, psicológicos y socioculturales con el medio en donde se desarrolla el individuo.

Al respecto, cabe destacar que en el salón de clase se observan diferentes conductas desadaptadas, en cuanto al desarrollo social de los niños, y su entorno manifestándose con mucha frecuencia la conducta agresiva.

En la presente investigación se tomará como base la definición de conducta dada por Moles (1991), ya que se analizarán las conductas agresivas físicas y verbales, como reacciones observadas del sujeto.

En efecto, Moles (2000) plantea que la conducta se define como las manifestaciones viscerales, musculares o glandulares que se dan en un organismo y que pueden ser medibles, observables y cuantificables. Esto implica que conducta es todo lo que hacemos, desde salivar hasta conducir un automóvil, pero que debe cumplir con la condición de ser objetiva y observable.

Sin embargo, Skinner (1974) considera el desarrollo de un modelo de aprendizaje que se ha denominado operante o instrumental en función del manejo que se hace sobre el ambiente circunscrito a una conducta determinada, para establecer las relaciones antecedentes y consecuentes, o sea conocer las condiciones que facilitan la aparición de la conducta y las contingencias posteriores que facilitan su fortalecimiento y mantenimiento.

Las conductas operan bajo el principio de que la conducta es aprendida y le otorgan gran importancia a la influencia del ambiente; dado que, por medio del reforzamiento es posible fomentar muchos tipos de conducta.

Desde esta perspectiva, el estudio de la conducta se basa en un análisis crítico constructivo sobre las formas de actuar que se han de considerar lógicas dentro del contexto del desarrollo evolutivo y psicosocial del individuo en atención a su ámbito sociocultural y las manifestaciones contrarias a lo que se espera de cómo la persona se comporte.

2.6 FACTORES DETERMINANTES DE LA AGRESIVIDAD INFANTIL.

La agresividad es una conducta instintiva o aprendida que existe por un mecanismo psicológico que una vez estimulado suscita sentimientos de enojo y cambios físicos.

En este sentido, Storr (2001) sostiene que la conducta agresiva es un problema social que se presenta en cualquier etapa del desarrollo humano, la agresión tiene un papel importante en la interacción de todo ser humano, por esto, existe una gran diversidad de estudios e investigaciones que centran su atención en establecer alguna explicación a las conductas agresivas.

En general, la conducta agresiva infantil es uno de los problemas que más preocupa a padres y maestros, el comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente.

El trabajo por tanto a seguir es la socialización de la conducta agresiva, es decir, corregir el comportamiento agresivo para que derive hacia un estilo de comportamiento asertivo.

Por otra parte, Alonso (1999) afirma que en el caso de los niños la agresividad se presenta generalmente en forma directa, ya sea en forma de acto físicos violentos -patear, empujar, morder, entre otros-, así como formas verbales agresivas -insultar, amenazar, gritar, ofender, entre otros. Los arrebatos son un rasgo normal en la infancia pero algunos niños persisten en su conducta agresiva y en su capacidad para dominar el mal genio.

Este tipo de estudiantes son frecuentemente niños frustrados que viven el rechazo de sus compañeros, al no poder evitar su conducta agresiva.

Del mismo modo, Storr (2001) señala que uno de los factores que influyen en la emisión de la conducta agresiva es el factor sociocultural del individuo, teniendo en cuenta que uno de los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño es la familia, además de los modelos y refuerzos.

Se ha demostrado que tanto un padre poco exigente como uno con actitudes hostiles que desapruaba constantemente al niño fomentan el comportamiento agresivo en los niños.

De acuerdo con el citado autor, otro factor familiar influyente en la agresividad en los niños es la incongruencia en el comportamiento de los padres, incongruencia que se da cuando los padres desapruaban la agresión

castigándola con su propia agresión física o amenazante hacia el niño. Asimismo se da incongruencia cuando una misma conducta unas veces es castigada y otras ignorada o bien cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace.

Además, las relaciones deterioradas entre los propios padres provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse de forma agresiva, pero también dentro del factor sociocultural, influirían tanto el tipo de barrio donde se viva, como expresiones que fomenten la agresividad.

En tanto, Alonso (1999) considera que en el comportamiento agresivo también influyen los factores orgánicos que incluyen factores tipo hormonales, mecanismos cerebrales, estados de mala nutrición, problemas de salud específicos.

También cabe mencionar el déficit en habilidades sociales necesarias para afrontar aquellas situaciones que resultan frustrantes, parece que la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión.

Al respecto, Alonso (1999) señala que otros factores implicados en el desarrollo de la agresividad son los cognitivos y los sociales, desde cuyas vertientes se entiende la conducta agresiva como el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información, lo cual hace que tengan dificultades para pensar y actuar ante los problemas interpersonales y les dificulta la elaboración de respuestas alternativas.

Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciéndose así un círculo vicioso difícil de romper. Asimismo, Alonso (1999) plantea que cuando un niño agresivo es rechazado y sufre repetidos fracasos en sus relaciones sociales, crece con la convicción de que el mundo es hostil y está contra él, aunque esto no le impide que se auto valore positivamente.

Sin embargo, para orientar su necesidad de relaciones sociales y manejar positivamente su autoestima busca el apoyo social de aquellos con los que se siente respaldado, que son los que comparten con él sus estatus de rechazados, creándose así pequeños grupos desestabilizadores dentro del grupo.

Tampoco se debe olvidar la influencia que tienen los factores de personalidad en el desarrollo de la agresividad, puesto que el niño agresor suele mostrar una tendencia significativa hacia la conducta psicótica.

A su vez le gusta el riesgo y el peligro, y posee una alta extraversión que se traduce en el gusto por los contactos sociales, aunque en ellos habitualmente tiende a ser agresivo, se enfada fácilmente y sus sentimientos son variables. Todo lo anterior hace que este tipo de niño tienda a tener trastornos de conducta que le lleven a meterse en problemas con sus iguales e incluso con adultos.

No obstante, Alonso (1999) afirma que, sin menospreciar los factores biológicos, los cognitivos, los sociales y los de personalidad, los factores que cobran un papel especialmente importante en la explicación de la aparición de conductas violentas, son los factores ambientales.

La agresividad como forma de resolver problemas interpersonales suele tener su origen al principio de la infancia y es claro que en buena parte se deba al tipo de ambiente familiar, por lo tanto cobra especial importancia el papel de la familia. El modelo de familia puede ser pre editor de la delincuencia de los niños, el clima socio-familiar interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas.

Los niños agresivos generalmente perciben en su ambiente familiar cierto grado de conflicto; las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia les sirven a los jóvenes de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que exhibirán en otros ambientes, debido a un proceso de generalización de conductas antisociales.

Existen una serie de variables implicadas en la etiología familiar, las cuales tendrán una influencia directa en el desarrollo del apego, la formación de valores morales, roles y posteriores relaciones sociales. Estas variables implicadas son:

1. Ausencia de marcos de referencia de comportamiento social y familiar.
2. Rechazo de los padres hacia el niño.
3. Actitud negativa entre padres e hijos.
4. Temperamento del chico en interacción con la dinámica familiar.
5. Refuerzo positivo a la agresividad.
6. Prácticas de disciplina inconsistentes.

7. Prácticas disciplinarias punitivas.
8. Carencia de control por parte de los padres.
9. Empleo de la violencia física como práctica social-familiar aceptable.
10. Historia familiar de conductas antisociales.
11. Empleo de castigos corporales.
12. Aislamiento social de la familia.
13. Exposición continuada a la violencia de los medios de comunicación.

De todo lo anterior se puede deducir que la agresión es la conducta emergente de un entramado en el que se asocian ideas, sentimientos y tendencias comportamentales que, una vez activadas la alimentan y sostienen incluso sin que el individuo ejerza un control voluntario.

2.7 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE CONDUCTAS AGRESIVAS.

La agresividad que manifiestan los niños en edad preescolar ha sido motivo de estudio por diversos investigadores que abordan diferentes estrategias y técnicas para la modificación de las conductas agresivas en los infantes.

Al respecto, Benítez (1999) considera en su estudio que en la fase diagnóstica se detectó que existen en los niños comportamientos agresivos físicos y verbales y la existencia de condiciones socio-afectivas asociadas a las conductas agresivas del niño.

En tanto, Fuentes (2001) establece dentro de su estudio los efectos de un programa de modificación de conducta sobre la agresividad en los niños. En él se manejan bajo una concepción conductista al diseñar y aplicar un programa para disminuir dichos comportamientos y efectos, para aumentar el rendimiento académico de estos estudiantes.

Por consiguiente, las teorías que sustentan la investigación son las de Ford, Urban y Bandura, para quienes la conducta se adquiere o aprende por dos razones: primero con el fin de eliminar una situación nociva y segundo para inducir sensaciones positivas o llegar a algún estado satisfactorio.

Ahora bien, Ferrer (2002) plantea en su investigación la manera en que se determinaron los efectos de un programa de modificación conductual

para incrementar la frecuencia en el cumplimiento de las actividades de escritura en niños con dificultades de aprendizaje.

Los resultados obtenidos mostraron que al aplicar el programa a los niños que no culminaban sus actividades de escritura, se observó un incremento con respecto al número de palabras que copiaban antes de la aplicación del mismo. Se concluyó a través del reforzamiento positivo se logra el incremento de conductas.

Por otro lado, Cotis (2002) señala en su estudio como diseñar un programa de actualización sobre manejo de conductas agresivas dirigido a los docentes de preescolar.

Los resultados le permitieron concluir, que los niños manifiestan frecuentemente conductas agresivas tanto hacia otros niños como hacia el docente, pero estas situaciones no son debidamente atendidas por los docentes ya que no están actualizados en el manejo de conductas agresivas y se limitan a etiquetar a los niños de agresores pero no aplican las estrategias adecuadas para solventar tal situación.

Del mismo modo, Zambrano (2002) plantea en su investigación el manejo de técnicas conductuales por parte de los docentes en la disminución de conductas agresivas de los alumnos a fin de elaborar un plan de orientación.

Así mismo, Quintero (2003) señala en su investigación el diagnóstico del conocimiento y manejo que le dan los docentes del nivel preescolar a las técnicas de modificación y disminución de conductas agresivas manifestadas por los niños.

Señala que los docentes deben contar con programas de estrategias para el manejo de conductas agresivas, de manera que fortalezcan su práctica pedagógica y contribuyan a la formación integral de los niños.

Todos estos estudios sirven de base para la presente investigación, hacen referencia a la importancia que tiene para el proceso educativo preescolar, en el que los docentes cuenten con estrategias para el manejo de conductas agresivas en niños, de manera que puedan canalizar estas conductas hacia comportamientos positivos en los niños y mejoren su desarrollo integral.

2.8 EDUCACIÓN DE LOS HIJOS.

En la educación de los hijos no existen reglas aceptadas de manera universal, pues en su práctica influyen fuertemente las costumbres propias de cada ambiente sociocultural. El niño sigue con más facilidad las indicaciones de los padres cuando entre ellos hay coordinación en sus actitudes de educación, y no sucede cuando uno es demasiado permisivo y el otro intolerante en exceso respecto del mismo asunto.

También se facilita la obediencia cuando las órdenes verbales de los padres son congruentes con la conducta de éstos, pues de otra manera se trataría de una disciplina hipócrita. Quienes integran el grupo familiar no solo interactúan en una relación social, sino que también se comportan de acuerdo con sus propias reacciones previas y con las repercusiones generadas por tales reacciones el tono afectivo es fundamental en el proceso de la educación de los hijos.

Por otro lado, Valenzuela (1999) considera que hay que promover el desarrollo de una disciplina afectiva; la disciplina es el proceso de organizar los impulsos con el objeto de tener autocontrol y autodirección.

Ninguna familia puede funcionar adecuadamente sin un sistema de reglas, y a los padres corresponde darlas a conocer al hijo y hacerlas cumplir, si este proceso resulta exitoso, llega el momento en el que el pequeño pasa de los controles externos al autocontrol.

El proceso de implantar una disciplina afectiva incluye: alentar la conducta positiva del niño; no prestarle demasiada atención cuando se porta mal; responder de modo inmediato ante sus conductas; hacer demandas razonables; mantener una buena relación; balancear premios y castigos, crítica y elogios; aplicar con firmeza pocas reglas en lugar de muchas no cumplidas, y permitir que el niño participe cada vez más en la aplicación de las reglas.

La función de un buen castigo es corregir la conducta desviada y no servir para descargar el enojo sobre el hijo y hacerlo sufrir, un castigo adecuado es aquel que limita las conductas irrespetuosas o negligentes, y para hacerse efectivo no requiere producir ni dolor ni que el castigo lo reconozca como algo desagradable, siempre hay que aclarar al niño las razones del castigo y también especificar la conducta que se espera de él.

Según, Valenzuela (1999) señala que el proceso de la disciplina, incluye de parte de los padres factores tales como sus demandas y controles, además, si aceptan o rechazan al niño y si responden a sus necesidades y manifestaciones de individualidad o no lo hacen.

Con base en estas dimensiones, dichos autores clasifican así los tipos de crianza:

- a) *Autoritaria*. Caracterizada por reglas decididas por los padres y que ellos mismos aplican con firmeza sin aceptar las demandas del hijo y sin discusión o negociación. Este patrón no conduce al desarrollo de la conciencia, tiende a promover una baja autoestima y es posible que genere infelicidad y aislamiento social.
- b) *Indiferente/Negligente*. Hay deficiencia en demandas y controles de parte de los padres, además de poco interés en las necesidades del hijo. Esto conduce a problemas como agresividad, baja autoestima, pobre autocontrol relaciones trastornadas entre padres e hijos.
- c) *Indulgente/Permisiva*. Hay sobreprotección y se aceptan indiscriminadamente las demandas del hijo con carencia de controles y restricciones. Este patrón no favorece en el niño la generación de confianza en sí mismo, y lo predispone a ser agresivo. Cuando los padres se cansan de tolerar las actitudes insolentes del hijo pueden llegar a castigarlo con dureza, lo cual les produce culpa, y de nuevo promueven la sobreprotección en un círculo vicioso.
- d) *Reciproca con Autoridad*. Combina la firme aplicación de las reglas con un estilo de interacción donde se alienta la independencia del niño, se reconocen sus derechos, se atienden sus demandas razonables, y se le considera al tomar decisiones. Este patrón ideal se asocia con el desarrollo de un sentido de responsabilidad social, baja agresividad, confianza en sí mismo y autoestima elevada (Fromm, 1989).

En general, la forma en que eduquemos a nuestros hijos es de gran importancia ya que gracias a ella, algunos de nuestros hijos adquieren patrones de conducta que fomentan o no su desarrollo físico, psicológico y social.

2.9 CONCEPTOS DE SOCIALIZACIÓN.

En este trabajo de investigación se entiende por socialización al proceso que transforma en individuo social al individuo biológico por medio de la transmisión y aprendizaje de la cultura de su sociedad.

Al respecto, Dionisio (2005) señala que la socialización, es un conjunto de relaciones que establece el niño en su medio, así como también, en su forma de cooperación con los demás, en el cual desarrolla sus capacidades, habilidades, que lo hacen participar sin ningún temor de ser ajeno a su realidad.

Sin embargo, Durkheim (1938) considera que con la socialización el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como un miembro afectivo y activo de los grupos y de la sociedad y destaca la manera de actuar, de pensar y de sentir.

En tanto, Rocher (1990) plantea que es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.

La *socialización* es un proceso que dura toda la vida, suele distinguirse entre primaria, que es el aprendizaje de los elementos requeridos para todos los miembros de la sociedad, y secundaria, que se relaciona con la preparación para todos los roles específicos.

Ahora bien, Vander (1986) afirma que es el Proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

Por otra parte la socialización es un concepto que tiene múltiples aplicaciones, las personas pueden ser socializadoras en grupos a los que desea pertenecer; es un proceso que se lleva a cabo en edad temprana misma que en ese proceso el individuo va adquiriendo cultura de su grupo internalizando sus norma sociales, esto hace que la conducta del hombre vaya tomando en cuenta las expectativas de otros.

2.10 TEORIAS DE LA SOCIALIZACIÓN.

Según, Piaget (1935) sostiene que en paralelo al desarrollo cognitivo se produce en el sujeto un progresivo desarrollo de la conciencia moral, en un estudio realizado divide la conducta del niño en 4 etapas básicas:

1. Desarrollo motor: en la cual el niño comienza a coordinar sus movimientos.
2. Conducta adoptiva: en el cual el niño empieza a relacionarse con lo que le rodea y pueden ser objetos, animales o personas.
3. Desarrollo de lenguaje: al año inicia a balbucear para decir sus primeras palabras y comienza su lenguaje y comunicación.
4. Conducta personal social: en el cual el niño comienza su interrelación con la sociedad.

En tanto, Leñero (1976) considera que el sentido educativo es también universal como la función familiar más importante, pero igualmente admite variante en cuanto a la forma de realizarse, trata aquí de la tarea socializadora de la familia, es decir, de su papel como canal mediante el cual los niños y los jóvenes se adaptan a la vida social asumiendo pauta básica de la conducta social.

Se destaca que la vida social del preescolar está circunscrita a la familia y al jardín de niños; la familia es la iniciadora de la vida social, el niño que no se sienta seguro, que está ansioso, que duda de su valor y de sus posibilidades, se encuentra ligado por lo general de manera parasitaria al adulto para obtener seguridad y protección.

Algunas teorías sugieren que la socialización solo se aprende a través de la limitación o a través de un proceso de premios y castigos, sin embargo las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas del pensamiento y el conocimiento y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones.

2.11 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SOCIALIZACIÓN.

Recordando que la socialización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad, socializar es el

proceso por el cual el niño aprende a diferenciar lo aceptado de lo inaceptado en su comportamiento por lo que es muy importante que se fomente desde muy corta edad.

En la familia se transmiten los valores, costumbres y tradiciones que son la base de la moral y de la ideología social, tienen diversas formas de composición según su historia familiar y dinámica, según su religión, su nivel socio económico y según su lugar de residencia. Cada familia desarrolla diferentes formas de convivencia, en todas se crean vínculos afectivos siendo una circunstancia significativa por la cual los adultos asumen la crianza de los menores, el afecto sin duda constituye un factor importante para su desarrollo y su socialización

La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, porque es cuando el ser es más apto para aprender, desde que se nace se está aprendiendo y se continua haciendo hasta la muerte, así como no todos los niños gatean, caminan o hablan a la misma edad, tampoco para aprender hay una edad fija.

Los niños difieren uno de los otros en cuanto a su ritmo de aprendizaje de ahí la importancia de ofrecer estímulos, experiencias o materiales que contribuyan en la adquisición del aprendizaje, ya que el proceso mismo lo realizan los propios niños. La socialización del niño durante la infancia o constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndoles nuevos tipos de comportamiento, siendo fundamental ir enfrentando a los niños diversos ambientes.

Los sistemas de castigos también influyen en el comportamiento, los padres abusan del castigo físico, por tanto, generan que los hijos se excedan en el uso de la agresión, ya que precisamente uno de los modos más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las causas paternas.

2.12 LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA.

La actitud de los niños al ingresar a la escuela se presenta de manera reprimida, tímida, egocéntrica, sin deseos de integrarse al grupo, causado por las acciones de sus padres o del ambiente en que viven; por esta razón asumen desde temprana edad una actitud negativa hacia la asistencia a la

escuela y la convivencia con sus pares, esta actitud cambia rápidamente cuando se les proporciona a los alumnos la oportunidad de convivir en un ambiente socializador.

En los primeros días de asistencia a la escuela se desenvuelven con un poco de cautela debido a la novedad del lugar, de los compañeros y las circunstancias, la observación de la conducta indica claramente que viven animados por la idea de que el nuevo lugar de socialización a de abrirles el camino hacia una vida de descubrimiento y experiencias. De esa manera pasan desde los años previos su escolarización hasta su adolescencia, por sistemas sociales progresivamente más sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro.

Los niños deben percibir su ambiente escolar como seguro para tener éxito y cubrir las demandas académicas, la escuela ocupa una parte del tiempo de la vida de los niños muy importante; desde muy pequeños los niños empiezan a ir a la escuela, aprenden, se socializan con iguales y con maestros.

Las primeras relaciones fuera del ámbito familiar y su personalidad se desarrollan durante toda su etapa académica; la escuela se presenta, como el más importante contexto social y de aprendizaje, dando lugar a nuevos y desconocidos retos con la ambigüedad de contribuir al crecimiento personal o convertirse en acontecimientos que amenazan a dicho crecimiento.

Los factores interpersonales desempeñan un papel fundamental para promover el aprendizaje en la escuela; es sabido que los niños que encuentran un buen ambiente escolar tendrán más opciones de poder asimilar todos aquellos conocimientos que se les presentan durante toda la etapa.

El rechazo de sus compañeros puede desarrollar actitudes negativas e inhibirlos en la exploración y podría aparecer llanto, quejas, tristeza, apatía por ir a la escuela, excesivo apego al adulto y otros síntomas que pueden ser debidos a una percepción de soledad asociada al hecho de no tener compañeros con quien jugar. Los niños que cuentan con un amigo en la escuela pueden estar dispuestos a utilizarlo como apoyo emocional o instrumental; además el hecho de tener un apoyo a desarrollar habilidades

sociales y les capacita para poder afrontar situaciones adversas que se puedan encontrar.

2.13 TEORÍAS COGNITIVAS.

Según, Anderson (2002), Berkowitz (1989), Huesmann (1994) consideran que las teorías modernas y los factores cognitivos juegan un papel crucial a la hora de determinar cómo se reaccionará, sugieren que el comportamiento agresivo está influenciado por unas complejas interacciones entre factores cognitivos y nuestros estados afectivos del momento.

Además, Baron y Byrne (1996) plantean que los guiones funcionan como programas cognitivos para los acontecimientos que se supone que ocurrirán en una situación determinada, este factor actuará en contra de que se tomen represalias en ese lugar.

Según, Anderson (2002) sostiene que la valoración del comportamiento con los demás es la interpretación de la situación, es decir, tu valoración de por qué el otro choca contigo.

En tanto, Berkowitz (1989) señala que el estado de ánimo se debe tomar en cuenta ya que cuando devienen experiencias desagradables, suelen producir efectos negativos, estos a su vez, desencadenan reacciones agresivas.

Estos aspectos han sido puestos en práctica explicando que es más probable que las personas se vuelvan más agresivas cuando suponen que una situación determinada ha sido realizada en forma intencional por una persona, generando ira y deseos de agredir.

Todas estas perspectivas teóricas que hasta el momento se han revisado aportan nos aportan estudios de gran importancia para el estudio de la agresión. Para la realización de nuestro trabajo utilizaremos solo alguna de ellas ya que necesitarías de muchas más herramientas para poder abarcarlas todas, las que utilizaremos son teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1984).

2.14 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Existen distintas conductas que pueden considerarse como casos de agresión, sin embargo, a pesar de que, tomen distintas formas todas tienen un común denominador, que es dañar o lesionar a otra persona.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la observación y la imitación de la conducta de modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa; según esta concepción de la agresividad no existiría una pulsión agresiva, sino que sería el resultado de procesos de aprendizaje. Esta teoría acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios en el funcionamiento psicológico; reconoce el rol de la observación influyendo notablemente en los pensamientos, afectos, y conducta humana.

Por otra parte, enfatiza la importancia del aprendizaje social dado que destaca el rol de los procesos de autorregulación, es decir, la capacidad de las personas de discriminar, seleccionar, organizar y transformar los estímulos que los afecta, concibiendo al individuo como agente de su propio cambio. Por lo tanto esta teoría explicaría a la conducta humana, como la interacción recíproca de tres elementos: cognitivos, comportamentales y ambientales; lo cual permite que los individuos puedan influir en su destino y en la autodirección de sus límites.

Una característica con importancia que distingue a la teoría del aprendizaje social es el papel prominente que concede a las capacidades auto regulatorias; en donde las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que lo inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones.

Según, Bandura (1984) plantea en la teoría del aprendizaje social, las influencias de los modelos producen el aprendizaje por su función informativa, al momento en que las personas se exponen a un modelo, adquieren representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo; estas representaciones sirven de guía para efectuar las acciones en un momento en que la situación lo permita.

Estudios de los determinantes familiares de la agresión antisocial informan que hay una incidencia mucho mayor de modelamiento agresivo familiar en el caso de los muchachos delincuentes. Con toda seguridad los padres que castigan físicamente a sus hijos, sirven de modelo para un comportamiento agresivo, por otro lado, los padres de los niños con problemas de agresividad dan más órdenes, hacen críticas en forma humillante y regañona, comportamiento que será luego imitado por los niños.

En este sentido, Bandura e Ingesta (1984) consideran que en la sociedad moderna hay tres fuentes principales de conducta agresiva que reciben atención en grados variables, siendo los principales factores que influyen en el modelamiento, estas son influencia familiar, influencia sociocultural y modelamiento.

Influencias Familiares: El entorno familiar puede ser la esfera principal en la que se aprende el comportamiento agresivo, ya que, esta desempeña una influencia fundamental en la conducta el niño, es allí donde los niños disponen de muchas oportunidades para observar modelos agresivos.

Influencias Socioculturales: El desarrollo de un niño se produce en un contexto sociocultural que se puede considerar como un campo o territorio en el que se superpone o interactúan las influencias sociales, ya que el niño está inmerso en su familia, colegio y vecindario con quienes interactúa continuamente.

En este sentido, Bandura (1984) sostiene que:

“La familia está intrínsecamente unida a otros sistemas sociales, además la cultura en que reside una persona y con la cual tiene contactos repetidos constituye otra importante fuente de agresión. Las tasas más elevadas de conductas agresivas se encuentran en medios en donde abundan los modelos agresivos y en donde se considera que la agresividad es un atributo muy valioso”.

Como ser social, el niño se enfrenta al conflicto, que surge cuando aparecen intereses contrapuestos, algo inherente a toda relación humana, como seres únicos, distintos, que somos, ese conflicto despierta en el sujeto cierto nivel de agresividad, como una fuerza que ofrece resistencia.

Cuando esta agresividad se convierte en acto corre el peligro de llegar a una conducta violenta, como una vía de resolver el conflicto; el niño debe poder aprender, entonces, a dominar su agresividad y también a evitar que la agresividad de los otros lo afecte y lo haga reaccionar. A raíz de esto surge la necesidad de encontrar otras vías de solución alternativas, la palabra y la negociación son dos de ellas. Una fuente reforzadora de la agresión es la modelada y reforzada por los miembros de la familia (Bandura, 1984).

El *modelamiento*: Es el tercer factor fuente principal de la conducta agresiva, gran parte del aprendizaje social ocurre por observación casual o directa de modelos de la vida real; sin embargo, los estilos de conducta pueden ser transmitidos a través de imágenes y palabras lo mismo que a través de acciones.

Castigar a un niño por su conducta agresiva dándole una bofetada o una paliza puede enseñarle a ser más violento, al observar modelos se puede aprender a mostrar amor, respeto e interés, lo mismo que hostilidad y agresión; el modelamiento, no es más, que cambios en la conducta, pensamiento o emociones que ocurren al observar a otra persona.

Ahora bien, Bandura (1973, 1986); Barón y Richarson, (1994) sostienen que esta es otra perspectiva sobre la agresividad claramente contrastada, este enfoque hace hincapié en la idea de que la agresividad, como otras formas de comportamiento social, en buena parte se aprende.

Según esta perspectiva, los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición, sino las van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas de comportamiento social: esto a través de la experiencia directa u observando las acciones de los demás; así, dependiendo de la experiencia pasada, la gente de distintas culturas aprende a atacar a los demás de diversas maneras.

Esta perspectiva sugiere que el hecho de que una persona actúe de modo agresivo en una situación determinada depende de diversos factores como la experiencia personal, la consolidación o recompensa asociada con la agresividad y muchas variables que determinan las percepciones y pensamientos del individuo con respecto a lo apropiado y pospotenciales efectos de dicho comportamiento.

Al respecto, Bandura (1986) afirma que los niños aprenden la agresión de los adultos o de otros niños a través de la observación y la imitación, no es necesario que el niño ponga inmediatamente en práctica la conducta agresiva para que se produzca el aprendizaje de la agresión, la razón es que las imágenes de la conducta del modelo se archivan en la memoria del observador y posteriormente, cuando se presente la situación oportuna, serán recuperadas para la realización del acto agresivo.

Otra prueba del carácter aprendido de la agresión la proporciona el hecho de que la agresión aprendida a través de la observación sólo se pone en práctica si las consecuencias de la conducta del modelo y/o del observador son las adecuadas. En concreto, si el modelo es castigado por su conducta agresiva, el observador sentirá temor de agredir, aunque haya aprendido correctamente la conducta.

Incluso en aquellos casos en que no siente temor, es improbable que realice la conducta de agresión si no tiene un incentivo adecuado. Una de las conclusiones de los estudios de Bandura es que las respuestas agresivas que se aprenden por imitación acaban por extinguirse y desaparecer si no son recompensadas.

Así mismo, Rotter (1954) y Bandura (1978) plantean un conjunto de principios del aprendizaje social que hacen mayor hincapié en las variables sociales que en las teorías ya existentes del aprendizaje, dando paso a la explicación del desarrollo y la modificación de la conducta humana partiendo de un enfoque socio-comportamental.

2.15 APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN.

Según, Bandura (1984) afirma que la Teoría del Aprendizaje Social, desarrolla con más detenimiento los procesos que intervienen en el aprendizaje social y más específicamente los del aprendizaje por observación.

De acuerdo a lo anterior, Bandura (1983) señala que uno de los medios fundamentales por los que se adquieren nuevos patrones de conducta y se modifican los existentes tiene implicación en los procesos observacionales y de modelado.

Del mismo modo, Bandura (1978) señala en el marco de la teoría del aprendizaje social que virtualmente todos los fenómenos de aprendizaje que son el resultado de experiencias directas pueden también ocurrir de forma vicaria, a través de la observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias que la conducta tiene para esos otros.

Sin duda, Bandura (1983) plantea y explica que se pueden adquirir complicados patrones de respuesta por la mera observación de la ejecución de modelos apropiados; las respuestas emocionales, por ejemplo, pueden condicionarse a través de la observación presenciando las reacciones afectivas de otras personas que están experimentando dolor o placer, con ello se puede explicar el por qué hijos e hijas de padres o madres sumamente agresivos son en el futuro padres o madres agresores.

Incluso, Bandura (1984) considera que las teorías psicológicas han partido del supuesto de que sólo puede darse el aprendizaje cuando se efectúan respuestas y se experimentan sus efectos. Sin embargo, casi todos los fenómenos del aprendizaje que resultan de la experiencia directa se dan de una forma vicaria, es decir observando las conductas de otras personas y las consecuencias de esas conductas.

Según, Bandura (1984) considera que esta capacidad de aprender por observación, permite a las personas adquirir pautas de conductas amplias e integradas, sin tener que configurarlas gradualmente a través de un tedioso proceso de ensayo y error.

Esta abreviación del proceso de adquisición del aprendizaje por observación es vital tanto para el desarrollo como la supervivencia, si todo el tiempo aprendiéramos por ensayo y error, las perspectivas de supervivencia serían escasas porque los errores implican un costo e incluso pueden tener consecuencias muy graves.

Por lo que el aprendizaje se basará en la observación de modelos competentes, de esta manera el proceso de transmisión social: el lenguaje, los estilos de vida, las prácticas institucionales de la cultura, se enseñan a los nuevos miembros de ella sin beneficiarse de los diferentes tipos de modelos existentes.

Además, Bandura (1984) afirma que si niños y niñas no tuvieran la posibilidad de oír las emisiones de modelos, sería casi imposible enseñarles

las habilidades lingüísticas que implican cualquier lenguaje, es por esos que el proceso de modelado constituye un aspecto indispensable para el aprendizaje

Gracias a su capacidad de utilizar símbolos, los humanos cuentan con un poderoso medio para enfrentarse a su medio y a la vida; por eso debido al medio que se tiene con los símbolos verbales o icónicos, las personas procesan sus experiencias y las preservan en forma de representaciones que sirven como guías de sus conductas futuras, de ahí que la capacidad de acción intencional se basa en la actividad simbólica.

En tanto, Bandura (1986) sostiene que el aprendizaje por observación o vicario consiste en aprender observando a otros, y que las teorías conductuales tradicionales descuidan el poderoso efecto que el modelamiento y la imitación tienen sobre el aprendizaje.

Las personas y los animales aprenden al observar como aprende otra persona o animal, lo que cuestiona la idea conductual de que los factores cognitivos son innecesarios para explicar el aprendizaje (Bandura, 1986).

Si la gente aprende observando, entonces debe dirigir su atención, formar imágenes, recordar, analizar y tomar decisiones que afectan el aprendizaje así desde este contexto, se plantean dos formas principales de aprendizaje observacional.

Primero puede ocurrir mediante reforzamiento vicario, como cuando vemos que otros son recompensados o castigados por realizar ciertas acciones y luego modificamos nuestra conducta como si hubiéramos recibido las consecuencias. En la segunda clase de aprendizaje observacional, el observador imita la conducta del modelo aunque éste no recibe reforzamiento o castigo mientras el sujeto lo mira.

A menudo el modelo exhibe algo que el observador desea aprender y por lo que espera ser reforzado, como la forma adecuada de colocar las manos al tocar el piano o de armar el equipo de laboratorio; pero la imitación también ocurre cuando el observador desea parecerse a un modelo al que admira.

Podemos adquirir por observación una nueva destreza o conducta pero no exhibirla a menos que haya cierta motivación o incentivo, en el

aprendizaje observacional el reforzamiento cumple diversas funciones. Si se anticipa que serán reforzados por imitar las acciones de un modelo, se sentirán más motivados para prestar atención, recordar y reproducir las conductas.

Además, Woolfolk (1999) sostiene que el reforzamiento es importante para mantener el aprendizaje, ya que es poco probable que una persona que intenta una nueva conducta persista si no recibe reforzamiento.

En el caso del niño, este carece de la facultad de integrar distintos atributos o hechos que le permitan establecer la contingencia necesaria entre una acción y sus consecuencias, por lo cual se constituye en un sujeto receptivo que replica lo observado potencialmente. Con el tiempo podrá desarrollar la capacidad de autoevaluación, por lo tanto habrá desarrollado la capacidad de integración lo que será determinante en la ejecución o no de lo aprendido por observación.

En la niñez el aprendizaje es imitativo, instantáneo, generalizando lo aprendido a otras situaciones, en ello va a influir las características del modelo y la frecuencia con que ocurre el modelado.

Es por esto, que el niño acabará por reproducir conductas agresivas con mayor facilidad, cuando esté sujeto a una invasión masiva y frecuente de estímulos agresivos, emanados especialmente de sus padres que son un modelo de gran poder afectivo, lo cual se acompaña del refuerzo recibido cada vez que el niño se somete a la agresión siendo implícita o directamente aprobado por ello; por el contrario, es sancionado cada vez que no lo haga.

Al respecto, Bandura (1965) señala que en un experimento clásico sobre el aprendizaje por observación, donde grupo de niños en edad preescolar después de ver una película en la que un adulto golpeaba una muñeca de plástico con un vaso, la tiraba al aire, la pateaba, la bofeteaba, luego de dejarlos jugando en una habitación con juguetes en los que estaba la muñeca, muchos de los pequeños que habían visto la película imitaron el comportamiento del adulto e incluso idearon modos nuevos de golpear la muñeca.

Los niños que no habían visto la película no mostraron ninguna de las conductas agresivas del adulto, el experimento demostró que los niños aprenden por pura observación. Los humanos aprenden la mayor parte de su

conducta a través de la observación, por medio del modelado: al observar a los demás, nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción.

El aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos que lo componen:

1. Proceso de Atención. Es indispensable que para que las personas aprendan mediante la observación, atiendan a los rasgos significativos de la conducta que les sirven como modelo, los procesos de atención suelen determinar cuáles son los aspectos que se relacionan entre los modelos y qué aspectos se extraen de ellos.

La cantidad de experiencias observacionales, así como el tipo de éstas se regulan por factores como: las características de los observadores, los rasgos de las propias actividades que sirven de modelo y la organización estructural de las interacciones humanas.

Las personas con las cuales solemos asociarnos delimitan qué tipo de conductas se observan más y se aprenden mejor, es comprensible prever que en un ambiente de delincuencia, por ejemplo, estas conductas sean más fáciles de aprender por niños y niñas, que las presentadas en un ambiente pacifista.

En cada grupo social individuos llaman más la atención que otros, por eso el valor que se le otorga a las conductas efectuadas por los diferentes modelos, determinan en gran medida a qué modelos atienden los niños y cuáles no toman en cuenta.

La atención hacia un modelo también se delimita por el tipo de atracción interpersonal que ejerce, aunque hay clases de modelado que suelen ser agradables y que atraen la atención de las personas sin distinguir edades y mucho menos los largos periodos de tiempo que puedan trascender.

2. Proceso de Retención. El segundo proceso que interviene en el aprendizaje por observación es la retención de las actividades que han servido de modelos en determinado momento. Para que una conducta sirva de modelo en un niño o niña esta tiene que poder ser recordada.

Al respecto, Bandura (1984) señala que para que los niños se beneficien con la conducta de un modelo, cuando éstos ya no están presentes para guiarles, las pautas tienen que ser representadas en la memoria de manera simbólica; por medio de estos símbolos, las experiencias transitorias del medio pueden mantenerse en la memoria de manera permanente, esta capacidad de simbolización es la que permite a los menores aprender gran parte de la conducta a través de la observación.

Así mismo, Bandura (1984) considera que el aprendizaje por observación se basa en dos tipos de sistemas de representación: la representación mediante imágenes y la verbal; hay conductas que se retienen en forma de imágenes, por ello, cuando los estímulos que sirven de modelos se exponen repetidamente, producen imágenes duraderas y recuperables de las acciones efectuadas por los modelos.

Si los niños observan constantemente la imagen de su padre golpeando a su madre ésta se guardará en la memoria de manera permanente, la cual puede ser muy difícil cambiar o borrar. Los menores explican verbalmente lo que recuerdan del modelo observado; por ejemplo, puede contar alguna escena de los programas de televisión que observan.

Este sistema verbal explica la notable rapidez con que se da el aprendizaje por observación y su retención, los procesos cognitivos reguladores del comportamiento son primordialmente verbales, más que visuales. Los niños codifican las actividades del modelo en palabras, designaciones concisas o imágenes vividas, lo que les permite aprender y retener mejor la conducta del modelo observado, que cuando sólo se limitan a observar o se ocupan mentalmente de otros asuntos mientras contemplan la actividad del modelo.

Según, Bandura (1984) sostiene que la repetición constituye una ayuda importante para la memoria, cuando repiten mentalmente o efectúan las pautas de respuesta que le sirven de modelo tienden a olvidarse menos que si no piensan en ellas ni practican lo que han visto (El nivel más alto de aprendizaje por observación es el que se consigue cuando primero se organiza y repite simbólicamente la conducta del modelo y luego se efectúa abiertamente.

En los primeros años, las acciones de los modelos evocan, de forma directa e inmediata, las respuestas de imitación de los niños, posteriormente los niños suelen efectuar estas respuestas de imitación sin que los modelos estén presentes, mucho después de haber observado su conducta.

Ya que la imitación inmediata no requiere un funcionamiento cognoscitivo muy complejo, porque la reproducción comportamental está regida, externamente por las acciones del modelo. Por el contrario la imitación diferida tiene que representarse interiormente en sucesos que no se tienen presente.

3. Proceso de Repetición Motora. En tanto, Bandura (1984) sostiene que el tercer componente consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas; la reproducción comportamental se logra cuando el niño organiza espacial y temporalmente las propias respuestas, de acuerdo con las pautas que sirven de modelo, en esta fase se seleccionan las respuestas y se organizan a nivel cognitivo.

En la conducta que muestran los niños se manifiesta el aprendizaje por observación y de ello depende, en parte, que los menores tengan en mayor o menor grado las habilidades que se requieren; los que poseen estos elementos constituyentes pueden integrarlos fácilmente para producir nuevas pautas de conducta.

En efecto, se señala que los que carecen de algunos de éstos componentes de la respuesta, reproducirán esa conducta de forma defectuosa, cuando existen estas deficiencias hay que empezar por desarrollar, a través del modelado y de la práctica, las destrezas básicas que se requieren para llevar a cabo la ejecución compleja.

Ahora bien, Bandura (1984) afirma que en los aprendizajes cotidianos las personas, suelen acercarse a las conductas nuevas que están aprendiendo, sirviéndose de los modelos y las perfeccionan mediante ajustes auto-correctivos, basándose en la retroalimentación de carácter informativo que reciben de su propia actuación y en las demostraciones de aquellas pautas de la conducta que sólo están aprendidas en parte.

4. Procesos Motivacionales. En la teoría del aprendizaje social por observación se distingue entre una conducta y su ejecución; los niños no hacen todo lo que aprenden.

Del mismo modo, Bandura (1984) señala que, para que los menores realicen las conductas que observaron en un modelo, dependerá de las consecuencias de las conductas, esto es, realizarán con mayor frecuencia las conductas que tengan un valor importante y no reproducirán las que consideren que son poco gratificantes e importantes y expresan socialmente las que consideren satisfactorias y rechazarán las que desapruében personalmente.

En el caso en que un niño no llegue a reproducir la conducta del modelo, ello puede deberse a factores como: no observó las actividades pertinentes, codificó inadecuadamente los eventos que le sirven de modelo en el momento de representarlos en la memoria, no ha retenido lo que aprendió, físicamente es incapaz de hacerlo o no se siente suficientemente incitado a ello. Estas son algunas de las razones que explicarán por qué un niño no realizó las conductas efectuadas por el modelo.

2.16 ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN.

Las teorías sobre los fenómenos de imitación asumieron que el aprendizaje observacional era posible gracias al reforzamiento de la conducta imitativa. Con la llegada de los principios del reforzamiento, las explicaciones teóricas del aprendizaje cambiaron, del énfasis del condicionamiento clásico se pasó a dar importancia a la adquisición de respuestas instrumentales basadas en consecuencias reforzantes.

En tanto, Bandura (1984) sostiene que el reforzamiento interviene en el aprendizaje por observación, por tratarse de una influencia de carácter antecedente más que consecuente. Se trata de un elemento que puede actuar en los niños para que observen y realicen determinadas conductas dejando de lado otras.

El hecho de que una conducta realizada por el modelo pueda resultar valiosa para un niño funciona como factor que incrementa el aprendizaje por observación, sin dejar de considerar la atención que el niño da a las acciones del modelo. El refuerzo es considerado un factor que facilita el proceso, pero no como condición necesaria ya que existen más factores que determinan el aprendizaje por observación.

Así mismo, Dollard y Miller (1941) consideran que el aprendizaje mediante el modelado se lleva a cabo gracias a un sujeto motivado que es reforzado positivamente para emular las respuestas correctas de un modelo durante una sucesión de respuestas ensayo-error.

Los experimentos que realizaron constaban de una serie de problemas de discriminación con dos opciones en los que un líder entrenado respondía a estímulos ambientales que el sujeto no podía ver, de manera que este último dependía de los indicios proporcionados por la conducta del modelo.

De acuerdo a lo anterior, Dollard y Miller (1941; citado en Bandura, 1983) plantean que las elecciones del líder eran reforzadas constantemente y el sujeto observador también era reforzado cada vez que reproducía esas conductas.; a este tipo de comportamiento lo denominaron dependiente de la emulación, porque las y los sujetos se basaban en el líder para describir los indicios relevantes e imitar sus respuestas

Las críticas que recibieron este tipo de experimentos estaban dirigidas a que sólo se trataba de un aprendizaje discriminativo del lugar y no de un aprendizaje imitativo, donde la conducta de otros y otras proporciona estímulos discriminativos para respuestas que ya existen en el repertorio conductual.

La intención con estos experimentos era que los sujetos aprendieran respuestas nuevas a partir de la observación de modelos sociales (Bandura, 1983).

Asimismo, Baer, Peterson y Sherman (1967) afirman que usando procedimientos similares de reforzamiento con modelos sociales y con incentivos más poderosos fueron capaces de establecer una imitación generalizada en tres niños gravemente retrasados que inicialmente tenían un nivel muy bajo de conductas de emulación.

Los investigadores creyeron que un largo periodo de reforzamiento contingente con la imitación incrementaría notablemente la conducta de imitación de estos niños, sin embargo algunas de las respuestas de imitación se mantuvieron sin reforzamiento al intercalarlas con imitaciones positivamente reforzadas.

No obstante ambos tipos de respuestas imitativas decrecieron rápidamente cuando la aprobación social y la comida se administraron siguiendo criterios temporales en vez de ser contingentes a la conducta imitativa. Demostraron también cómo ambos tipos de respuestas de emulación recuperaban su alto nivel reinstaurando el reforzamiento contingente de respuestas.

Al evaluar el papel del reforzamiento en los procesos de imitación los investigadores han distinguido entre adquisición y ejecución de respuestas porque estos dos procesos están determinados por variables diferentes.

Esto lo han puesto de manifiesto las investigaciones que difieren en cuanto a los incentivos elegidos, los tipos de respuesta a imitar y la edad de los sujetos, demostrando que la ejecución de respuestas de imitación aumenta con el reforzamiento de esa conducta en el modelo o en los sujetos, mientras que las respuestas de imitación disminuyen por efecto del castigo directo o vicario.

Lo importante de estos resultados es que las respuestas aprendidas por observación dependen en gran medida de la naturaleza de las consecuencias reforzantes para el modelo o para los niños.

2.17. TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y AGRESIÓN.

El aprendizaje ha desempeñado siempre un papel central en la psicología científica, y no es sorprendente que la mayoría de los análisis teóricos de la agresión humana hagan énfasis especial en el aprendizaje. Se ha encontrado que la teoría del aprendizaje se puede aplicar a algunos tipos de conducta pero no a otros, los diferentes tipos de conducta agresiva que se presenta en el análisis del aprendizaje, se ajustan mejor a las diferentes clases de principios del condicionamiento y el aprendizaje.

Cuando la agresión es considerada como un hábito aprendido, es posible someterla a un análisis conductual lo mismo que cualquier otro hábito. En este sentido, Buss (1961) describe la fuerza del hábito de la agresión en términos de:

- a. Los antecedentes de la agresión, tales como el número previo de luchas o provocaciones.

- b. La historia de reforzamiento de la agresión, esto es, la frecuencia e intensidad de la recompensa o el castigo que siguieron a las respuestas agresivas.
- c. La facilitación social, incluyendo las normas culturales acerca de la expresión de la hostilidad y agresión.
- d. Las características temperamentales o de la personalidad tales como la permisividad, la impulsividad, la independencia y la resistencia a la frustración.

Sin duda, Bandura (1965) afirma que el aprendizaje social con un modelo cognitivo social, los actos agresivos específicos y las estrategias agresivas más generales se adquieren por la observación de las acciones de otro a través del modelado social.

Su concepción del modelado se aleja de la explicación de la imitación como respuesta meramente mimética para conferirle una condición de transformación de la realidad que parte de la elaboración simbólica y se manifiesta en la conducta, además enfatiza la simultaneidad interactiva de las influencias del medio, la conducta y la persona.

2.18. HIPÓTESIS DE LA FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN.

Al respecto, Denker (1971) plantea que la hipótesis de la frustración-agresión, guarda ciertas semejanzas con el planteamiento de una pulsión secundaria de agresión, estructurada en gran parte por inhibiciones y frustraciones; la hipótesis de frustración-agresión, cuyo concepto fundamental es que la frustración genera agresión, se apoyan en la etapa intermedia de Freud, en contraposición con la teoría pulsional de la agresión.

Según, Freud (1981; citado por Denker, 1971) considera que cada vez que se impide una conducta cuyo fin es obtener placer o evitar el dolor, se origina una frustración, que a su vez despierta agresión contra aquellas personas u objetos que supone son la causa de tal frustración

De acuerdo a lo anterior, Dollard (1939) señala en el principio de la frustración agresión, una amplia relación causal entre frustración y agresión:

- a. La agresión supone siempre la existencia de una frustración,
- b. La existencia de una frustración conduce siempre a una forma de agresión.

De ahí que la frustración hace referencia a una barrera externa que impide a alguien alcanzar una meta, mientras que otros piensan en la frustración como una reacción emocional interna que surge ante una contrariedad.

Del mismo modo, Dollard (1939) considera que la agresión se define como una acción cuyo fin consiste en atacar a una persona u objeto; en tanto, Miller (1941) plantea que la agresión es la respuesta dominante a la frustración y que lo que se desencadena es realmente una provocación más que una agresión, esto debido a que se consideró que la agresión es siempre consecuencia de la frustración.

Sin embargo, Dollard (1939) sostiene que cualquier acción agresiva podía ser atribuida en última instancia a una frustración previa, sin embargo, esta es una afirmación excesivamente amplia y no reconoce la importante diferencia entre agresión emocional y agresión instrumental.

Por otro lado, Berkowitz (1996) considera que la agresión instrumental puede ser aprendida del mismo modo que pueden aprenderse otras acciones instrumentales, comprobando que esta conducta resulta premiada, y no necesita derivarse de una contrariedad e impedimento previo

La fuerza de instigación a la respuesta frustrada, el grado de interferencia con ella y con el número de secuencias frustradas de respuestas es parte de los factores que se consideran responsables en el grado de frustración. La importancia de la arbitrariedad de la frustración para determinar si se dará o no una respuesta agresiva indica que cuando es arbitraria la frustración interfiere el logro de un fin esperado.

Evidentemente una de las causas principales de la controversia es la ambigüedad de la definición de la frustración sólo recientemente se han empezado a buscar otros antecedentes de la agresión además de los incluidos en la categoría de frustración.

Ahora bien, Berkowitz (1969) afirma que postuló una hipótesis revisada de frustración-agresión, según la cual la frustración es más bien fuente de activación, la frustración puede llevar a la agresión, pero de forma indirecta; renunciando así a la visión clásica que unía en una cadena causal frustración y agresión.

Directamente lo que genera es activación, ésta a su vez proporciona energía a todas las respuestas que una persona está dispuesta a hacer, la agresión se produce cuando se han activado disposiciones preexistentes en el sujeto a agredir; respuestas diferentes a la agresión se producen cuando la frustración activa predisposiciones de la persona que inclinan a ésta a responder de forma alternativa a la agresión.

2.19 IMITACIÓN.

Al respecto, Bandura (1978) discute la importancia que tiene la imitación al generar las conductas agresivas en niños, la imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada y adaptada.

Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender o variar jerarquías de respuesta previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta, ni recibir ningún refuerzo directo.

Por tanto, es importante destacar que la imitación implica la reproducción de respuestas concretas, mientras que el aprendizaje asume la adquisición de patrones diversos de conducta (Bandura 1983).

Aunque la observación informal evidencia que en todas las culturas se utilizan modelos para promover la adquisición de pautas de comportamiento sancionadas o aceptadas por la sociedad, en las explicaciones antropológicas del proceso de socialización en otras sociedades es donde se manifiesta más la clara importancia cultural del aprendizaje por observación.

Así mismo, Bandura (1978) sostiene que la cultura es donde se les proporciona a las niñas juguetes que fomentan la conducta imitativa del rol femenino; a los niños se les proporcionan juguetes mecánicos que se relacionan con los roles ocupacionales del varón.

Los niños reproducen no sólo las formas de comportamiento propias del rol adulto, sino también las pautas de respuesta características o idiosincrásicas de sus padres como las actitudes, maneras, gestos e incluso la variación de la voz que aquellos han intentado enseñarles directamente.

Así, en muchas culturas los menores no hacen lo que los adultos dicen sino lo que les ven hacer, por lo que es evidente que en este tipo de

sociedades el aprendizaje social se nutre de la presentación de modelos de la vida real, con los avances de la tecnología, los medios escritos y audiovisuales, entre otros se concede más confianza al uso de modelos simbólicos.

Del mismo modo, Bandura (1978) plantea tres tipos de modelos como decisivos en el aprendizaje social; los modelos simbólicos pueden presentarse mediante instrucciones orales o escritas plásticamente o por combinación de dispositivos orales y plásticos.

Un medio de provisión de este tipo de modelos predomina en las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas y su orden de sucesión. Sin la guía de manuales o instrucciones, los miembros de las sociedades de tecnología avanzada se verían obligados a emplearse en una experimentación por ensayo y error.

Los modelos plásticos se distribuyen en las películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales, y no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador, se trata de los personajes que observamos en algún programa de televisión, de un conductor de la radio, entre otros. Estos modelos juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta y la modificación de las normas sociales.

En ese sentido, Bandura (1978) señala que los medios audiovisuales de masas ejercen una gran influencia en las pautas de conducta social, un gran número de jóvenes, niños o niñas pasan mucho tiempo frente a un televisor, expuestos a modelos plásticos.

Los modelos ejemplares suelen reflejar normas sociales que muestran o describen la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación.

Además, Bandura (1984) sostiene que para el caso de la conducta social, infantes de una misma familia pueden desarrollar diversas características de personalidad al extraer atributos diferentes de sus padres y hermanos; el modelo sucesivo tiende a producir, a través de la imitación, una evolución gradual de pautas de conducta nuevas que no se parecen a las mostradas por los modelos originales.

Sin embargo, los efectos motivacionales y la anticipación del refuerzo positivo o negativo aumentan o reducen la probabilidad de las respuestas de la observación que son aspectos esenciales del aprendizaje por imitación (Bandura, 1978).

Ahora bien, Bandura, Ross y Ross (1961) afirman que en un estudio diseñado para probar la imitación diferida de modelos desviados en ausencia de estos, expusieron a un grupo de infantes de un jardín de niños/as a modelos agresivos adultos y a un segundo grupo, modelos que desplegaban una conducta inhibida y no agresiva.

La mitad de los infantes de cada una de estas situaciones observaban modelos de su mismo sexo, mientras que los restantes de cada grupo estaban expuestos a modelos del sexo opuesto. En el grupo del modelo agresivo, éste agredía física y verbalmente de forma inusitada a un gran muñeco de plástico inflado.

Por el contrario el grupo del modelo no agresivo observaba a un adulto que se sentaba tranquilamente, ignorando por completo al muñeco y los instrumentos de agresión que se habían colocado en la habitación (Bandura, Ross y Ross, 1961; citado por Bandura, 1978).

Así mismo, Bandura, Ross y Ross (1963) consideraron ampliar sus investigaciones con el fin de comprobar los efectos de modelos de la vida real de la agresión humana filmada y la agresión en una película de dibujos animados sobre la conducta agresiva de niños en edad preescolar.

No obstante, lo relevante de estas investigaciones es que los modelos fílmicos no fueron tan eficaces como los de la vida real para producir pautas de respuestas tanto agresivas en niños (Bandura, Ross y Ross 1961; citado por Bandura, 1978).

De otro modo, Bandura (1960) señala que comparó las pautas de comportamiento de padres de niños muy agresivos con la de padres de niños con una inhibición muy generalizada de la conducta social y encontró que los padres de menores inhibidos eran en general más inhibidos y controlados en su conducta que los padres de infantes agresivos, eran expresivos e impulsivos.

Además, Bandura (1984) explica que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que estos deben ser aprendidos de una u otra forma por los infantes.

Las investigaciones ya mencionadas hacen referencia a la imitación como si se tratara de un aprendizaje, pero no reconocen un elemento tan importante como es la generalización de las conductas observadas. Para que podamos hablar de un aprendizaje los menores deben poder extrapolar esta conducta y adaptarla a su contexto y ambiente, de lo contrario solo hablaríamos de imitación en el momento en el que la situación sea igual a la vista a en el modelo, de lo contrario los menores nunca podrían efectuar dicho aprendizaje.

2.20 ESTRATEGIAS.

El concepto de *estrategia*, haciendo referencia al ámbito original, es decir al contexto militar, es donde la estrategia proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese para cumplir sus objetivos. La estrategia es primeramente una guía de acción, es un sistema de planificación, en el sentido de que la sitúa en la obtención de ciertos resultados, donde todas las acciones tienen un sentido y una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método, pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

Finalmente, en relación al concepto de *técnica*, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia.

2.21 LA ESTRATEGIA Y LA TÉCNICA DIDÁCTICA.

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo es el conjunto de procedimientos,

apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue, la técnica se limita a la orientación del aprendizaje, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales de un proceso de formación completo.

Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuesto.

2.22 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Existe una gran cantidad de estrategias y técnicas didácticas, también existen diferentes formas de clasificarlas, en la cual se presentan dos formas de clasificación básicas. Por un lado la *participación*, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo. Y por la otra, las estrategias se clasifican por su *alcance* donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico.

Al respecto, Serrano (2008) plantea que se pueden diferenciar tres tipos de estrategias, de acuerdo al objetivo que se quiere lograr:

- **Estrategias Cognitivas.** Son procesos por medio de los cuales se obtiene conocimiento.
- **Estrategias Metacognitivas.** Son conocimiento sobre los procesos de cognición o auto administración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. Por ejemplo, el estudiante planea su aprendizaje

seleccionando y dando prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijarse sus metas.

- **Estrategias Socio-afectivas.** Hacen referencia a acciones tácticas que tienen la capacidad de modificar la conducta de un sujeto a partir de la conexión con los sentidos; es decir, que la acción desarrollada sugiere su comportamiento a partir del uso de una herramienta o recurso visual, auditivo, gustativo, olfativo y/o táctil que estimula el sistema fisiológico y por ende, afecta el sistema cerebral, guardando de manera significativa dicha experiencia.

2.23 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AFECTIVAS.

Desde una concepción pedagógica, las estrategias socio-afectivas, son producto del desarrollo de propuestas constructivista de aprendizaje. Al respecto, Rosas (2007) señala que para el constructivismo, los procesos de aprendizaje son transformaciones que sufre el material desde que llega a los órganos receptores, a partir de fases como son la motivación, aprehensión, adquisición, retención, recuerdo, desempeño y retroalimentación.

Con esta caracterización, es fácil establecer la relación entre la teoría constructivista del aprendizaje y las estrategias afectivas para la estimulación del mismo, ya que las tácticas propias de esta estrategia, deben generar una reacción emotiva a partir de la estimulación de uno o varios sentidos.

El desarrollo de un tipo de estrategia implica reconocer en que se diferencia una de otra y qué condiciones deben estar presentes para elegir la apropiada. Al respecto Yániz (2006) hace una reseña de las múltiples características que debe cumplir una estrategia afectiva, las cuales se resumen a continuación:

- Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
- La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles.
- Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
- Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
- Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales.

2.24 TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS.

Existe una serie de técnicas de modificación de conductas que pueden ayudar a orientar o canalizar las conductas no deseadas que pueda presentar cualquier persona.

En tanto, Kazdin (2000) afirma que las técnicas de modificación conductual se aplican para tratar problemas clínicos como ansiedad, depresión, agresión, drogadicción maltrato infantil y conyugal, otros; en una amplia variedad de personas y poblaciones, incluyendo niños, adolescentes y adultos en escenarios cotidianos como el hogar, la escuela y el lugar de trabajo, así como también en poblaciones especiales como pacientes psiquiátricos prisioneros, residentes de asilos de ancianos y niños autistas.

Sin embargo, Ribes (1994) señala que la modificación de conducta sirve para afirmar o enseñar conductas apropiadas y eliminar las inapropiadas, toda conducta humana, se repite a consecuencia de una recompensa; considera que las técnicas de modificación de conducta se pueden clasificar en tres grupos:

1. Para implantar una conducta.
2. Para mantener o incrementar una conducta.
3. Para reducir una conducta.

Técnicas para implantar conductas. Se utiliza la técnica o técnicas para implantar una conducta cuando esta conducta no se encuentra en el repertorio del paciente. Las cinco técnicas más comúnmente aplicadas son las siguientes:

Moldeamiento es el reforzamiento sistemático e inmediato de aproximaciones a la conducta que se desea instaurar hasta que esta aparezca en el repertorio de conductas, es decir se instale.

Se debe especificar con precisión al alumno, la conducta seleccionada para el moldeamiento, seleccionar reforzadores potentes y utilizarlos cada vez que su conducta se aproxime a la deseada.

Modelamiento es el aprendizaje mediante la observación e imitación, consiste en una herramienta en la que se utiliza un modelo que ejecute conductas verbales y motoras exactas que se esperan del alumno, mientras

éste observa y escucha. Este modelaje puede ser en vivo o por medio de filmaciones lo que se vendría siendo modelaje simbólico.

Para el uso eficaz del modelamiento se deben seleccionar modelos competentes con estatus o prestigio, la complejidad de la conducta modelada debe ser apta para el nivel de comportamiento de la persona, utilizando refuerzos positivos luego de emitir la conducta esperada.

Instigación es una ayuda especial, manual, verbal o visual, que se le da a la persona durante la intervención para incrementar el éxito en la actividad. Las instigaciones pueden clasificarse en físicas, visuales y verbales. Las instigaciones físicas, a su vez pueden ser totales y parciales.

La instigación física total es el máximo grado de apoyo y ayuda, también conocido como asistencia u orientación manual o física. Las instigaciones visuales son indicadores visuales adicionales para producir una respuesta, surte el efecto de instigador visual y produce en el alumno la respuesta esperada. Las instigaciones verbales son sugerencias auditivas adicionales como por ejemplo sonar los dedos para indicarle al alumno que se culminó la actividad realizada durante la clase en cuestión.

Instigaciones verbales son normas o pautas específicas que indican a la persona el comportamiento concreto a producir, es decir que resultados y bajo qué circunstancias en particular. Las instrucciones verbales específicas aceleran el proceso de aprendizaje.

Consiste en decirle a la persona exactamente lo que va a hacer, en una situación donde pueda tener dificultades para ejecutar o recordar la ejecución. Las instrucciones deben ser sencillas, cortas y deben contener palabras que sepamos que el paciente comprende y evitar términos técnicos o en tal caso aclararle muy bien el significado, para obtener la respuesta esperada.

Sugerencias son de dos clases, la sugerencia directa que es una incitación para iniciar una serie de respuestas y es dirigida específicamente a una determinada persona. La sugerencia indirecta es cuando se incita a otra persona diferente de aquel al que se desea enseñar.

Técnicas para mantener o incrementar conductas. Cuando se quiere hacer énfasis en mantener o incrementar una conducta seleccionada denominada conducta blanco, se pueden utilizar las siguientes técnicas:

El Reforzamiento se puede clasificar en reforzamiento positivo, negativo, descriptivo e intermitente. El reforzamiento positivo consiste en suministrar una consecuencia inmediatamente que se emita una conducta determinada y se refiere al efecto conseguido una vez aplicado un procedimiento. Es cualquier estímulo que aumente una conducta.

El reforzamiento negativo es el aumento en la frecuencia de una conducta esperada a través de la suspensión de un evento aversivo inmediatamente después que se presenta la respuesta deseada. Los refuerzos negativos aumentan la conducta de huida o de evitación.

El reforzamiento descriptivo lo conforman los comentarios explicativos, donde se destaca el comportamiento adecuado, este reforzamiento le permite a la persona saber cuál es la conducta apropiada para recibir el reforzador.

El reforzamiento intermitente consiste en un programa de reforzamiento, donde se refuerza una conducta deseada en alguna de sus ocurrencias, no cada vez que se emita, es muy aconsejable este tipo de reforzamiento, ya que el sujeto no sabe cuándo va a ser reforzado y eso incrementa la presencia de la conducta adecuada.

Contratos de Contingencia son contratos o acuerdos entre dos o más partes, que establecen las responsabilidades de cada una, en relación con un determinado objeto o actividad. Las características que deben tener un contrato de contingencia son: la recompensa debe darse de inmediato una vez cumplido el acuerdo.

Al principio del contrato deben otorgarse recompensas por aproximaciones de la conducta deseada, las recompensas deben ser frecuentes pero en pequeñas cantidades, el contrato debe exigir y recompensar logros, el contrato debe ser justo para ambas personas, los términos en que se establece deben ser claros, el contrato debe ser honesto y positivo.

Las condiciones para poner en práctica un contrato de contingencia son: el contrato debe ser negociado y acordado libremente entre las partes, debe especificar la conducta deseada y la recompensa esperada, el reforzador debe proporcionarse según los términos del contrato.

Economías de Fichas es un programa de refuerzo sistemático donde se premia con fichas a los sujetos que presentan conductas deseadas, las fichas ganadas pueden cambiarse por alimentos, actividades o privilegios, el sistema de economía de fichas posee las siguientes ventajas: disminuye el número de reforzadores que se administran y las fichas entregadas inmediatamente después de la conducta esperada permiten llenar el espacio de tiempo entre la respuesta y la entrega del reforzador.

Esta técnica se utiliza en niños y las fichas además de fichas plásticas pueden ser puntos, estrellas, caras sonrientes, tarjetas de puntuación, estampillas, dinero de juguete, entre otros.

Al respecto, cabe destacar que en atención a la direccionalidad del presente estudio que consiste en modificar la conducta agresiva en niños, se considera más viable el uso de este tipo de técnica, dado que facilita mayor interacción con el niño y los reforzadores pueden ser determinados a través de la interacción con los niños.

Técnicas para reducir conductas. Si lo que se pretende es reducir la frecuencia con la que se observa una conducta, se pueden utilizar las técnicas siguientes:

Extinción es la discontinuación o eliminación del reforzador de una conducta que anteriormente se reforzaba, la manera más efectiva de erradicar una conducta reforzada anteriormente es ignorándola y para ello se debe ser constante y persistente.

Por lo general en el inicio de la aplicación de esta técnica la persona se confunde por la ausencia del reforzador que antes obtenía y por ende por lo general aumenta la conducta blanco por un lapso breve y durante el transcurso del programa la conducta en cuestión disminuye hasta extinguirse.

Saciedad es la disminución o eliminación de una conducta inadecuada consecuente al reforzamiento continuo y aumentado de la misma conducta.

Así por ejemplo, cuando un alumno, en varias oportunidades pide permiso para ir al baño, con lo que interrumpe o demora la atención de la clase, se le puede indicar que vaya durante cinco minutos al baño y no salga hasta tanto no termine de hacer lo debido, repitiendo esta indicación hasta que el alumno deje de interrumpir las clases.

Castigo consiste en suministrar un estímulo punitivo inmediatamente después de presentarse la conducta blanco, provocando que la frecuencia de esta disminuya, así mismo es aplicar al sujeto un estímulo aversivo como consecuencia de una respuesta inaceptable o bien es cualquier estímulo que al estar presente disminuya la probabilidad de que se produzca una respuesta.

El castigo puede ser positivo cuando se añade un estímulo negativo cuando se elimina un estímulo placentero. La persona que proporciona el castigo debe mantener la calma durante su administración, ya que la ira y la frustración pueden reforzar el comportamiento no deseado pueden alterar la consistencia o intensidad del castigo.

Es una técnica que se recomienda cuando las técnicas menos aversivas han sido ineficaces, ya que pueden provocar comportamientos agresivos, efectos emocionales secundarios como el llanto y el miedo en general. Ejemplos del castigo son las nalgadas, reprimendas, trabajo adicional no deseable o la privación de algo que se considera deseable.

Reforzamiento de conductas incompatibles es la disminución de una conducta que es incompatible con la conducta que deseamos modificar. Así por ejemplo al niño que acostumbre a agarrarle la mano al odontólogo para intentar retirarla mientras se le está trabajando en boca, se le pide que coloque la mano en los bolsillos y se le refuerza el buen comportamiento diciéndole que es un niño muy obediente por meterse las manos en el bolsillo.

2.25 DESCRIPCIÓN FUNCIONAL DE LA TÉCNICA ECONOMÍA DE FICHAS.

Es una técnica de condicionamiento operante (probabilidad de la ocurrencia de una conducta dependiendo de su consecuencia) utilizada en modificación de conducta. En otras palabras es la posibilidad de establecer una conducta utilizando un estímulo o premio.

Sin embargo, Walter y Shea (2002) consideran que los programas de economía de fichas son procedimientos dirigidos a establecer un control estricto sobre un determinado ambiente, para de esa forma controlar las conductas de una persona o de un grupo de personas.

De acuerdo con estos autores, esta técnica consiste en establecer o reorganizar contingencias ambientales mediante el control de estímulos reforzadores que existen en éste, utilizando un reforzador generalizado artificialmente establecido y cuya emisión se controla de forma completa. El reforzador debe tener una dimensión física: ficha, puntos, bonos.

Al respecto, Ribes (1994) señala que la economía de fichas permite introducir una o varias conductas, alterar la frecuencia de emisión de conductas, controlar conductas de una sola persona o de un grupo. Las fichas son una forma de operar por medio de objetos, hasta que se cambian por reforzadores.

La utilización de un sistema de economía de fichas permite introducir una o varias conductas, alterar las frecuencias con que las conductas objetos de intervención se emiten o eliminar las conductas desadaptativas.

Los programas de economía de fichas aparecen con frecuencia en la vida cotidiana, aunque no estén explicitados como tal, por ejemplo, la maestra que da puntos a los alumnos que rinden bien para que los canjeen por un rato de recreo adicional, o los proveedores que dan puntos a sus clientes habituales para que puedan cambiarlos por una cafetera o un pañuelo de seda.

Al respecto, Walter y Shea (2002) consideran que el empleo de la economía de fichas ha demostrado que es una intervención de modificación conductual eficaz. Las fichas por lo común carecen de valor para los niños cuando se le presentan inicialmente.

Su importancia se vuelve evidente cuando aprenden que pueden intercambiarlas por diversos reforzadores como ganarse 10 minutos de tiempo libre, ver la televisión, comprar un juguete favorito, entre otros. Esta versatilidad hace que el sistema de fichas sea superior a muchas intervenciones. Así las fichas se convierten en reforzadores poderosos. Pueden concederse durante cierto período a cambio de un esfuerzo y trabajo aceptable.

El sistema permite que el maestro estructure el entorno de aprendizaje para el reforzamiento positivo y que dé retroalimentación inmediata a los niños por medio de las fichas. Por consiguiente, un intercambio de fichas moderadamente bien dirigido promueve el aprendizaje directo al margen del contenido de la actividad. En cuanto a su aplicación la implantación de un programa de economía de fichas implica tres fases:

Fase de muestreo o establecimiento de la ficha como reforzador generalizado en esta fase ha de establecerse la ficha como refuerzo generalizado y remarcarse el valor que tiene como objeto de intercambio. Es preciso enseñara a las personas incluidas en el programa a dar valor a las fichas.

Las explicaciones verbales pueden ser suficientes en algunos casos, pero cuando se trabaja con personas con déficit o limitaciones intelectuales se hace necesario proceder al muestreo de las fichas. Para ello pueden entregarse en diversas ocasiones fichas a los sujetos de forma gratuita, con independencia de sus conducta, y cambiárselas inmediatamente por algunos de los reforzadores que han demostrado ser eficaces con algunos sujetos.

En los primeros momentos es necesario llevar a cabo estas entregas de fichas gratuitas varias veces a fin de que se establezca el valor de la ficha como objeto de intercambio. Hay que recordar lo importante que es el que se cambien las fichas por distintos reforzadores eficaces con el sujeto y no sólo por uno.

A la hora de cambiar las fichas por los refuerzos es interesante remarcar explícitamente el valor de intercambio de las fichas. En estos primeros momentos el cambio de las fichas por los refuerzos ha de ser poco menos que inmediato. Estos periodos de muestreo de las fichas pueden hacerse constantes en el tiempo o bien desarrollarse sólo en determinados intervalos temporales.

Fase de aplicación contingente de las fichas por las conductas deseadas se entregan las fichas de manera contingentes a las conductas que se desee establecer o incrementar. Aunque no es necesario aclarar al sujeto por qué se le entrega la ficha, obviamente el especificarlo de antemano en la mayoría de los casos facilita su efecto, así como el aclarar el valor de las fichas y el tipo de reforzadores que se pueden adquirir con ellas.

Conviene que los niños tengan una copia de la lista de los reforzadores, con su valor en fichas, o puedan acceder a ellas fácilmente. Las conductas particulares objetivo de intervención han de especificarse de manera precisa y concreta, de forma que requieran el mínimo de interpretación tanto de la persona encargada de entregar la ficha como del que va a recibirla.

Fase de desvanecimiento o finalización del control de las conductas por fichas dado que el objetivo de un programa de economía de fichas es facilitar la aparición y consolidación de determinadas conductas, una vez que éstas se han dado y están consolidadas el paso siguiente debe consistir en poner esas conductas bajo el control de las condiciones habituales “normales” en que actúa el sujeto.

Las razones por las que debe retirarse el programa son: la economía de fichas es un sistema artificial, que supone un costo de tiempo, de recursos y que no se asemeja a la vida cotidiana en la que hay pocos reforzadores no naturales y no directos. Además implica un control artificial de las conductas y puede interferir con la adquisición de la motivación intrínseca. Todas las economías de fichas incluyen un programa de desvanecimiento del sistema a medida que se van produciendo mejorías en la conducta.

Esto puede llevarse a cabo aumentando el tiempo entre las entregas de fichas, incrementando el criterio para la obtención de fichas, reduciendo del número de fichas ganadas por medio de las conductas objetivos, aumentando el número de fichas necesario para ganar los reforzadores de apoyo, o por alguna combinación de estos procedimientos.

Así mismo, Walter y Shea (2002) consideran que la economía de fichas se ha mostrado como una técnica eficaz y aplicable a gran número de problemas y poblaciones. Su aplicación no está exenta de dificultades.

En primer lugar, para que la economía de fichas funcione, es necesario que exista un estricto control sobre las conductas emitidas por los alumnos y las fichas entregadas. Este control tan estricto supone entrenamiento y capacitación, la instrucción por sí sola no es, muchas veces, suficiente. Hay que reforzar de alguna manera el desempeño, pues el uso de esta técnica supone un esfuerzo extra que no siempre se está dispuesto a desempeñar.

Al respecto, Kazdin (2000) señala la economía de fichas se fundamenta en varios principios de aprendizaje, entre ellos el refuerzo positivo, el principio del premio y el principio de latencia operante, considerando para su implementación el uso de reforzadores, los cuales son considerados como estímulos para condicionar el cambio de conducta esperado.

Estos reforzadores materiales o sociales, un aplauso, un caramelo, un juguete, un abrazo, una caricia, son utilizados para modificar el comportamiento agresivo del niño, a medida que la conducta deseada aumenta en número, se va espaciando el suministro de fichas, sustituyéndolas luego por refuerzos agradables para el niño.

De acuerdo con el citado autor, al emplear esta técnica de economía de fichas, es importante encontrar refuerzos eficaces y que sean de interés para el niño. Pues esta técnica se llama así, porque se utilizan fichas como refuerzos positivos para desarrollar conductas deseables; para hacer las fichas se pueden utilizar papeletas, fichas, puntos en un gráfico, o perforaciones en la hoja de mérito del alumno.

Luego se pueden cambiar por reforzadores como caramelos, regalos, concesión de tiempo libre, juguetes, cuadernos, lápices, puntos positivos, entre otros, a los que previamente se hayan llegado los acuerdos con los niños.

Al respecto, Ribes (1994) plantea cuatro categorías para organizar un inventario de reforzadores dirigido a niños: Golosinas, Juguetes, Juego de Videos y Videos de Películas; las cuales deben ser sometidas a consideración de los niños a fin de establecer el reforzador más oportuno que permita garantizar positivamente el cambio de conducta esperado.

En este orden de ideas, Kazdin (2000) considera que los sistemas de reforzamiento con fichas han probado ser eficaces en donde han fallado métodos comunes de reforzamiento social.

Las fichas reforzadoras representan objetos tangibles o símbolos que logran un poder reforzante al ser cambiados por varios objetos como dulces o chucherías, juguetes, que son los reforzadores de apoyo, cuando se trata de niños.

Las fichas adquieren propiedades reforzantes generalizadas cuando se aparean con muchos reforzadores diferentes. El reforzador generalizado es especialmente útil porque es eficaz independientemente de la condición momentánea del organismo.

2.26 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS TERAPÉUTICOS PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS.

La modificación de conducta tiene como objetivo promover el cambio a través de técnicas de intervención psicológicas para mejorar el comportamiento de las personas, de forma que desarrollen sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente, y adopten actitudes valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse.

El área de la modificación de conducta es el diseño y aplicación de métodos de intervención psicológicas que permitan el control de la conducta para producir el bienestar, la satisfacción y la competencia personal.

Según, Labrador (2008) señala que:

“La modificación de conducta es una orientación teórica y metodológica, dirigida a la intervención basándose en los conocimientos de la psicología experimental, considera que las conductas normales y anormales están regidas por los mismos principios, que trata de desarrollar estos principios y aplicarlos a explicar conductas específicas, y que utiliza procedimientos y técnicas que somete a evaluación objetiva y verificación empírica, para disminuir o eliminar conductas desadaptadas e instaurar o incrementar conductas adaptadas”.

En tal sentido, la modificación conductual es un enfoque de la evaluación, valoración y alteración de la conducta. El estudio se orienta al desarrollo de la conducta adaptativa, social y a la reducción de la conducta desadaptable en la vida diaria. La modificación conductual es más que una serie de intervenciones para tratar o prevenir problemas, a menudo se emplea para aumentar una gama de conductas de la vida cotidiana.

El desarrollo de estilos de vida saludables, la modificación de conductas infantiles a través de métodos no castigantes y la interacción positiva con el cónyuge e hijos son ejemplos de dichas aplicaciones.

Al respecto, Labrador (2008) plantea cuatro principales orientaciones:

Análisis conductual aplicado. Se basa en la aplicación del análisis experimental de la conducta a los problemas de importancia social, aparece también bajo la denominación de análisis funcional de la conducta o enfoque operante.

Las principales características de este enfoque son:

1. Se centra en las conductas observables directamente.
2. La conducta está controlada por el ambiente.
3. El objetivo de estudio es la conducta de organismo individual y el enfoque metodológico es el análisis experimental de la conducta.
4. Las técnicas basadas en este enfoque son las de condicionamiento operante.
5. El campo de aplicación de este enfoque es muy amplio pero se pueden destacar dos áreas preferentes: a) el tratamiento de personas con capacidades cognitivas limitadas y b) la modificación de ambientes sociales o institucionales.
6. El tratamiento debe evaluarse tanto a nivel experimental como clínico y social.

Orientación conductual mediacional. También se le denomina enfoque E-R neoconductista o mediacional, por el énfasis que pone en las variables intermedias o constructos hipotéticos en la explicación de la conducta.

Los rasgos principales de esta orientación son los siguientes:

1. Se da una especial importancia a los constructos hipotéticos.
2. Los procesos cognitivos tales como imágenes, la mediación verbal u otros semejantes se tienen en cuenta en la teoría y en la terapia.
3. El campo de aplicación de este enfoque se centra especialmente en trastornos relacionados con la ansiedad, obsesiones, agorafobias, trastornos sexuales y otros trastornos.
4. Las técnicas de tratamiento que se utilizan se basan en el condicionamiento clásico.

Orientaciones basadas en el aprendizaje social. Esta orientación considera que la determinación del comportamiento depende de los estímulos ambientales, físicos y sociales, de procesos cognitivos y patrones de conducta del sujeto, que a su vez modifica su propio medio. Las características fundamentales de esta orientación son los siguientes:

1. La regulación de la conducta depende de tres sistemas: a) los estímulos externos que afectan a la conducta., b) las consecuencias de la conducta y c) los procesos cognitivos mediacionales.
2. La influencia del medio sobre el sujeto está afectada por los procesos cognitivos que determinan la percepción o interpretación de aquél y/o variables del sujeto.
3. El énfasis en el constructo de autoeficacia, que se refiere a los juicios personales acerca de la propia capacidad para realizar la conducta necesaria para obtener un resultado deseado.
4. El énfasis en la autoregulación y autocontrol.
5. En relación a las técnicas empleadas integra los métodos basados en el condicionamiento clásico y operante con el aprendizaje vicario y los
6. métodos de autorregulación.

Orientación cognitivo-conductual. Esta orientación parte del supuesto de que la actividad cognitiva determina el comportamiento.

Las principales características de esta orientación son las siguientes:

1. El cambio conductual se haya mediado por las actividades cognitivas.
2. La aceptación del determinismo recíproco entre el pensamiento, el ambiente y la conducta.
3. La terapia está diseñada para ayudar al paciente a identificar, probar la realidad y corregir creencias disfuncionales.
4. Las técnicas aplicadas en este enfoque son la reestructuración cognitiva, solución de problemas, entrenamiento autoinstruccional.
5. La relación terapéutica es colaborativa y se enfatiza el papel activo del cliente.

Al respecto, Walter y Shea (2002) consideran que los PMC - programas de modificación de conducta- son aquellos que están orientados tanto a la adquisición o el incremento de comportamientos adaptativos, como a la extinción o disminución de aquellos que no lo son; entendiendo como comportamientos adaptativos aquellos que le van a permitir al niño integrarse a ciertos grupos sociales, ya sea en el ámbito educativo, social, afectivo o emocional. Estos comportamientos se regulan de acuerdo a las reglas tanto implícitas como explícitas que marca la sociedad como buenos o malos.

Estos programas incluyen tanto la estructura de los mismos, así como sus objetivos, primordialmente terminales, y las estrategias que han de seguirse para su logro y manejo de contingencias, modelamiento, ayudas, restricción de estímulos.

Por otra parte, Kazdin (2000) afirma que la intervención conductual se puede definir como todas aquellas acciones o inacciones consientes en las que participan maestros y padres para ampliar las probabilidades de que los niños, en forma individual y en grupo, manifiesten comportamientos eficaces que les resulten satisfactorios en lo personal además de ser productivos y aceptables en términos sociales.

Siguiendo esta línea de pensamiento es importante mencionar que para la realización de un programa de modificación de conducta es necesario realizar un diagnóstico del niño tomado en cuenta 2 aspectos importantes:

1. El estudio del comportamiento humano, evaluación conductual.
2. La aplicación de principios y relaciones funcionales que rigen la conducta; es decir la propia intervención conductual.

Cuando se habla del primer aspecto dentro de la realización del diagnóstico es importante lo siguiente:

- Se elabora en base a la observación directa de la conducta ¿Qué conducta ocurre, con que dimensiones cuantitativas y ante que estímulos o situaciones ambientales?
- Su resultado no es una etiqueta, sino un conjunto de cuantificaciones de la conducta y de descripciones de las condiciones en las que se observó esta.

El diagnóstico consta de dos partes, en la primera se observa al niño y se evalúan las siguientes áreas: conductas básicas, habilidades sociales y de adaptación, habilidades académicas y conductas problemáticas.

En la segunda parte es una entrevista con los padres que nos permite complementar la información obtenida en la primera parte, detectar problemas hogareños y hacer contacto con el medio social y cultural del individuo.

Desde esta perspectiva, Kazdin (2000) plantea que la aplicación de un PMC no es tan solo el hecho de seguir una serie de instrucciones o técnicas que se proponen para la modificación de conductas adaptadas o desadaptadas en un individuo , sino que va más allá, ya que se tiene que elaborar antes que nada una evaluación conductual, en donde no solo nos proporcionara los datos de las conductas observables sino que también nos puede ser gran utilidad para la verificación de la efectividad del programa, utilizándose como comparación de las conductas del sujeto antes, durante y después de la intervención.

Cada una de las etapas que se mencionaron dentro de la evaluación conductual son importantes, ya que marcaran la diferencia entre una intervención efectiva y una intervención sin resultados. El éxito depende no solo de las técnicas específicas empleadas, sino también de las formas en que se miden las conductas y se evalúan los programas de intervención.

Por tanto, Walter y Shea (2002) consideran que la meta de estos programas del manejo de la conducta es la de proporcionar herramientas que permitan ayudar a las personas con problemas de conducta a que desarrollen la conducta y la clase de comportamiento que lo pueda ayudar a llevarse mejor en este mundo.

La intervención debe desarrollarse sobre:

Lo que ocurre antes y después de la conducta se tiende a realizar aquello que resulta agradable y gratificante, y se tiende a apartarse o desterrar aquello que produce malestar. La relación de contingencia entre lo que hace y la gratificación que recibe el niño, hace que una conducta aumenta o disminuya la probabilidad de aparición de dicha conducta. El proceso de aprendizaje del comportamiento es mucho más complejo e intervienen otras variables y aspectos tales como: la interpretación que hace el niño de los sucesos, los premios y los castigos, las circunstancias.

La conducta está en función de las consecuencias que obtiene el niño, si obtiene consecuencias agradables para él después de realizar una determinada conducta indudablemente estará aprendiendo y adquiriendo habilidad para ello.

Reforzadores de la conducta son todas aquellas cosas, conductas, situaciones que hacen que el niño o niña se comporte de determinada manera para conseguir un resultado concreto.

Un reforzador es, en cierto modo, una recompensa, una gratificación y si se aplica o administra al niño fortalece o aumenta la conducta antecedente, es muy importante que se refuerce por pequeños pasos, no se debe esperar a que el niño logre todo un comportamiento general adecuado para reforzarlo.

Los reforzadores pueden ser materiales, para que sea efectivo, es necesario que el niño lo valore y no esté saciado de él, y sociales como la atención, alabanza, sonrisas, salir a jugar, ir de excursión, los cuales deben asociarse con conductas que son adecuadas y aconsejables.

Al respecto, Skinner (1974) plantea que el reforzamiento se refiere a un incremento en la frecuencia de una respuesta cuando a esa respuesta le siguen ciertas consecuencias; la consecuencia que procede a la conducta debe ser contingente a la misma.

Se considera que toda conducta tiene consecuencias positivas y negativas; a las consecuencias se les llama refuerzo, el cual puede ser positivo o negativo, ambos tipos de eventos pueden utilizarse para incrementar la frecuencia de respuesta.

Reforzamiento Positivo. Son eventos que se presentan después de una respuesta desempeñada y que incrementan la frecuencia de la conducta en el futuro; se utilizan para incorporar una nueva conducta, aumentar una ya adquirida o eliminar una inadecuada incompatible, se refiere al incremento en la frecuencia de una respuesta a la que procede un evento favorable, existen 2 categorías de reforzadores positivos: primarios o incondicionados, y secundarios o condicionados.

Los eventos que actúan como reforzadores primarios adquieren su valor reforzante sin un entrenamiento especial, la comida y el agua son ejemplos de estos reforzadores; los secundarios son eventos que adquieren su valor reforzante mediante el aprendizaje, como el elogio, calificaciones, dinero, otros.

En este sentido, Skinner (1974) señala que cuando se aparea un reforzador secundario con muchos otros reforzadores, se le denomina reforzador condicionado generalizado, éstos son muy efectivos para modificar las conductas debido a que han sido apareados con una variedad de eventos.

Por ejemplo el dinero, es un reforzador condicionado porque adquirió su valor reforzante mediante el aprendizaje, es un reforzador generalizado porque una variedad de eventos reforzantes contribuyeron a su valor, otros ejemplos de reforzadores condicionados generalizados son la atención, aprobación, y afecto de otros.

En los programas de modificación conductual, se emplean con frecuencia reforzadores generalizados en forma de fichas, que pueden ser monedas, estrellas, puntos o marcas de revisión. Las fichas actúan como reforzadores generalizados porque, pueden cambiarse por otros muchos eventos reforzantes conocidos como reforzadores sustitutos.

Así mismo, Bianco (1998) señala que las formas de emplear el reforzamiento positivo son:

1. El reforzador debe presentarse inmediatamente después de la emisión de la conducta.
2. La magnitud del reforzamiento debe regularse para evitar la saciedad.
3. El tipo de reforzador se determina dependiendo del individuo a reforzar.

Estas recomendaciones son básicas para que tenga éxito un programa de reforzamiento positivo, esto implica analizar muy bien la situación a intervenir para determinar los reforzadores a utilizar, así mismo conocer los intereses del individuo atendiendo a sus diferencias individuales y contexto.

Reforzamiento Negativo. Los reforzadores negativos, son eventos que se retiran después de realizada una conducta y que incrementan la conducta que precede a su retiro, es aquello que por sus consecuencias desagradables evita conductas inadecuadas; el refuerzo positivo origina una conducta adecuada, mientras que el negativo, elimina las inapropiadas, se refiere al incremento en la frecuencia de una respuesta al retirar un evento aversivo inmediatamente después de que se ha realizado la conducta.

Según, Skinner (1974) considera que un evento es un reforzador negativo sólo si su retiro después de una respuesta incrementa la ejecución de la misma. El refuerzo negativo es aquello que por sus consecuencias desagradables evita conductas inadecuadas. En la vida real, tenemos un ejemplo en la vida cotidiana pueden ser las sanciones de Hacienda o de la Policía antes comportamientos fiscales o antisociales.

Al respecto, Kazdin (2000) sostiene que el castigo representa la presentación de un evento aversivo o retiro de un evento positivo contingente a la respuesta, que decrementa la probabilidad de la respuesta.

Por su parte, Bianco (1998) señala que el castigo es el procedimiento mediante el cual se logra el decremento en la probabilidad de frecuencia de determinadas conductas, cuando a continuación de su emisión se presentan consecuencias desagradables y plantea, que para que el castigo sea efectivo este debe ser:

1. Contingente, es decir debe ser administrado inmediatamente después de que la conducta inadecuada ocurre y cada vez que se presente.
2. Intenso, pero sin lesionar al organismo
3. Debe evitarse la respuesta de escape.
4. Una vez implementado el castigo, debe reforzarse una conducta o respuesta alternativa.
5. Los períodos de aplicación del castigo deben ser cortos.
6. El castigo debe ser administrado con calma, sin violencia o agresión de ningún tipo.
7. El castigo nunca debe estar seguido de reforzadores.

En tanto, Kazdin (2000) sostiene que en atención a estos planteamientos los procedimientos para suprimir de manera efectiva la conducta son:

Tiempo fuera de reforzamiento se refiere al retiro de todos los reforzadores positivos durante un período determinado. Consiste en retirar al sujeto de la situación en la cual emite la conducta que desea suprimir.

Costo de respuesta se refiere a la pérdida de un reforzador positivo, requiere una penalización de alguna clase, por lo general en forma de multa, a menudo se ha utilizado como parte de las economías de fichas que se entregan por algunas conductas y se retiran por otras.

Sobrecorrección es un procedimiento de castigo que consta de dos componentes. El primero denominado restitución, las consecuencias ambientales de la conducta no deseada deben corregirse; el segundo componente, llamado práctica positiva, las formas correctas de conducta deseada deben ser completamente repasadas o practicadas.

En este sentido, Kazdin (2000) sostiene que la sobre corrección sola o combinada con otros procedimientos ha modificado una variedad de conductas como actos agresivos, berrinches, morderse las uñas accidentes en el control de esfínteres, otros.

Extinción se refiere al retiro del reforzamiento de una conducta previamente reforzada, por lo que una respuesta bajo extinción decrementa en frecuencia hasta que egresa al nivel previo al reforzamiento o se elimina.

Al respecto, la extinción se utiliza, junto con otros procedimientos, en especial con reforzamiento positivo (Pinkston, Reese, LeBlanc y Baer, 1973).

La extinción es útil en situaciones en las cuales el reforzador que mantiene la conducta puede identificarse y controlarse con facilidad, ya que en algunas situaciones, es probable que sólo uno o pocos reforzadores mantengan la conducta.

Además, Kazdin (2000) plantea que otro aspecto de la modificación conductual, es que existen dos tipos de reforzamiento, el programa de reforzamiento se refiere a la regla que denota cuántas o cuáles respuestas específicas se reforzaran.

- Reforzamiento Continuo: una respuesta debe ser reforzada cada vez que se presente.
- Reforzamiento Intermitente. (RI): se otorga el reforzamiento sólo después de algunas respuestas adecuadas y se clasifica de la siguiente manera:
 1. Programa Intermitente de Razón Fija. (RF) se otorga el reforzamiento después que ocurra un número fijo de conductas.
 2. Programa Intermitente de Razón Variable. (RV): el reforzamiento se aplicará después de cierto número de conductas. Ese número varía dependiendo del azar o manipulación voluntaria.

3. Programa Intermitente de Intervalo Fijo: la condición para obtener el reforzamiento depende de que la conducta se presente dentro de un lapso de tiempo determinado.
4. Programa Intermitente de Intervalo Variable: la presentación del reforzador se basa en una respuesta conductual promedio o media.

El individuo a quien se le está modificando el comportamiento no es consciente de cuándo sucederá el reforzamiento, pero sabe que se le reforzará por manifestar una determinada conducta.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Desde hace medio siglo las corrientes del pensamiento se han contrapunteado en dos enfoques principales identificados como cualitativo y cuantitativo.

Cabe destacar que los dos enfoques, según Hernández, Fernández y Baptista (2004), convergen en los siguientes puntos:

- Realizan la observación y su posterior evaluación de los fenómenos estudiados.
- Una vez realizada la observación y evaluación hacen supuestos o plantean dudas.
- Buscan el fundamento del planteamiento de sus dudas y supuestos.
- Basan su fundamento a través de las pruebas realizadas y el análisis de los datos.
- Generan nuevas propuestas.

Una vez definidos los paradigmas existentes, se escoge la opción a seguir, de acuerdo a las características de este estudio, la línea que tomará la presente investigación será a través de los caminos del **enfoque cuantitativo** ya que elige una idea que se transforma en una o varias preguntas de investigación, luego deriva hipótesis y variables, desarrolla un plan para probarlas, mide las variables en un determinado contexto, analiza las mediciones obtenidas y establece una serie de conclusiones respecto de las hipótesis.

Con base al propósito de estudio, este se desarrolló considerando los lineamientos de una investigación **descriptiva**, según Hernández, Fernández y Baptista (2001) es una investigación relacionada con la presentación de la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o proceso de fenómenos tal cual como ocurren en la realidad.

3.1.1 TIPO DE ESTUDIO.

La presente investigación será analizada bajo el **diseño experimental** de un solo grupo y nivel **explicativo**, el cual refiere a aquellos estudios experimentales dirigidos a describir un fenómeno analizando su estructura y

explorando las asociaciones relativamente estables de las características que los definen, estableciendo elementos que permiten manipular las variables. (Hernández, Fernández y Baptista 2001).

Al respecto, Castro (1980) considera que el diseño experimental dentro del análisis conductual constituye una estrategia de intervención sobre una conducta determinada con anterioridad en cuanto a su definición, que permite evaluar los cambios en un proceso a intervenir atribuibles a la variable independiente y no a otro tipo de variables extrañas.

En el caso de este estudio, de acuerdo con el citado autor, el tipo de diseño de análisis de la conducta que se utilizará corresponde a la modalidad denominada **Diseño de Reversión o A-B-A**, donde:

- **A** implica la observación de la conducta para saber cómo se presenta inicialmente, es la fase de línea base –diagnóstico-.
- **B** es la fase experimental o de intervención, donde se aplica el programa de modificación conductual.
- **A** cuando se realiza una nueva observación y evaluación.

Este diseño, utilizado en conductas reversibles permite establecer que una conducta X, que se presentaba con determinada frecuencia, después de introducir la variable independiente disminuye la frecuencia y al hacer una posterior medición, esta frecuencia se mantiene o baja.

En los experimentos con este diseño, el mismo sujeto participa en las tres etapas del proceso y por lo común el análisis de los datos es de tipo estadístico descriptivo.

Este diseño se diagrama de la siguiente manera:

- **Fase I:** Registro de las conductas agresivas físicas y verbales de los niños por medio de observación. Establecimiento de la Línea base.
- **Fase II:** Aplicación de las estrategias diseñadas para la modificación conductual.
- **Fase III:** Evaluación. Registro de conductas de los niños por medio de la observación.

3.1.2 ESPECIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

Las variables representan la descripción intensiva de los factores fundamentales que intervienen en el problema a solucionar (Hernández, Fernández y Baptista, 2001). Es decir, que representan los factores claves que integran los objetivos y que tienen características medibles que permiten lograr el propósito del estudio.

En tal sentido, para este estudio las variables consideradas fueron, la Socialización como variable independiente y la Agresividad como variable dependiente, tal como se muestra en la siguiente tabla –Tabla 1-.

Tabla 1. Operacionalización de las Variables.

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores
Independiente	Socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que les permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo.	Diseño de estrategias mediante técnicas de modificación conductual para disminuir las conductas agresivas en los niños.	Pedagógica	Actividades socializadoras
Socialización				Fichas Reforzadores positivos
Dependiente	Actitud belicosa, ofensiva, bravucona.	Actos violentos, Físicos o verbales que se manifiestan en los niños de educación preescolar.	Conductas agresivas físicas	Golpear, patear, empujar, morder, arañar.
Agresividad	Molestia que manifiesta una persona ante una determinada situación. (Kazdin, 2000)			Conductas agresivas verbales

Fuente. Elaboración propia.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.

En el caso específico de este estudio, se aplicó un muestreo intencional, seleccionando un grupo del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler que muestra con frecuencia conductas agresivas, por esta

característica básica fue seleccionado el 3ro. A que cuenta con 16 niñas y 9 niños en su totalidad 25 alumnos entre los 4 y 5 años de edad.

Sobre el muestreo intencional, Hernández, Fernández y Baptista (2001) señalan que en este tipo de muestreo el investigador selecciona de manera intencional y no al azar las unidades de análisis o elementos que le permitan alcanzar los objetivos de estudio.

Esta investigación se llevó a cabo en el Jardín de niños Francisco Gabilondo Soler que cuenta con una población de 218 alumnos divididos de la siguiente manera, 5 grupos de 3ro, y 3 grupos de 2do., esta institución se encuentra en la colonia el Florido 3ra. Sección que pertenece a la ciudad de Tijuana, Baja California, México.

3.3 INSTRUMENTOS.

Los pasos para construir un sistema de observación son:

1. Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar.
2. Extraer una muestra representativa de aspectos, eventos o conductas a observar.
3. Establecer y definir las unidades de observación.
4. Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación.

Para obtener la información de los sujetos de estudio se utilizó la observación cuantitativa que consiste en el registro sistemático, valido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

La observación consiste en percibir activamente la realidad exterior, orientándola hacia la recolección de datos previamente definidos como de interés en el curso de la investigación (Sabino, 2000).

En este estudio se realizaron observaciones directas en el grupo de preescolar antes y después de la aplicación del diseño de estrategias a fin de evidenciar las conductas agresivas en los niños.

La observación se clasifico de la siguiente manera:

- Universo – Grupo de niños de 3ro. de preescolar.
- Conductas a observar – Conductas agresivas.
- Unidades de observación – Conductas agresivas físicas y conductas agresivas verbales.
- Categorías de observación – Conductas agresivas físicas: patear, morder, empujar, arañar, destrucción de objetos, agresión con objetos pellizcar y golpear. Conductas agresivas verbales: groserías, insultos, gritos, burlas y amenazas.

Para los registros de estas observaciones se diseñó un formato. Anexo 1

3.4 TÉCNICAS Y MÉTODOS.

3.4.1 PROCEDIMIENTO.

Fase 1. *Observación Diagnóstica.*

A principios del ciclo escolar 2012-2013 se inició con la primera etapa de expectación al grupo de 3ro. A, del cual estoy a cargo como educadora titular, haciendo observaciones generales sobre el comportamiento, formas de trabajo y socialización de los alumnos.

Fase 2. *Revisión Documental y Bibliográfica.*

Se realizó una revisión bibliográfica y documental relacionada con los aspectos teóricos que sustentarían el estudio, partiendo de los conceptos de agresividad y socialización, aspectos concernientes a las teorías de la agresividad infantil, sus factores determinantes, desarrollo del niño, teorías cognitivas, enfoques de conductas y estrategias para la modificación de conductas agresivas, con el propósito de analizar artículos relacionados para el abordaje de las conductas agresivas en los niños de preescolar.

Fase 3. *Solicitud de Permisos y Registro de Conductas Agresivas.*

En Noviembre del 2012 se llevó a cabo una reunión con la dirección escolar y padres de familia del grupo de 3ro. A del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler a fin de dar a conocer el propósito de la presente investigación, a la vez solicitar el permiso para realizar la aplicación del diseño experimental.

Una vez otorgada la autorización, también se platicó con los alumnos para así proseguir con el sistema de observación estructurada y el registro de las conductas agresivas en los niños, llevando a cabo la clasificación de las mismas -Tabla 2-, esta etapa se dio durante los meses de noviembre y diciembre, en total 6 semanas en el horario normal de clases de 9 am a 12 pm durante las jornadas laborales cotidianas.

Tabla 2. Clasificación de Conductas

Conductas Físicas Agresivas	Conductas Verbales Agresivas
Patear	Insultos
Golpear	Groserías
Empujar	Gritos
Agresión con objetos	Burlas
Dstrucción de objetos	Amenazas
Morder	
Pellizcar	

Fuente. Elaboración propia.

Fase 4. Diseño de Estrategias.

En esta fase se diseñaron estrategias de socialización que incluían actividades de modificación de conductas basadas en la investigación documental y que serían incluidas dentro de la planeación normal de trabajo mismas que serían aplicadas en los meses próximos -Tabla 3-.

Tabla 3. Diseño de Estrategias

Estrategia	Actividades
Que el niño utilice el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. • Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. • Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás. • Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. • Proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula. • Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, para organizar y realizar diversas actividades.
Que el niño participe en actividades que le hagan	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre las tareas y responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por

comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

qué es importante su participación en ellas.

Que el niño practique medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

- Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.
- Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.

Que el alumno reconozca situaciones que en la familia, o en otro contexto, le provoquen agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad, y exprese lo que siente.

- Comenta las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido.
- Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda.
- Habla acerca de personas que le generan confianza y seguridad, y sabe cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro.
- Identifica algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela, y platica qué se tiene que hacer en cada caso.
- Explica cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.

Que el alumno reconozca sus cualidades y capacidades, y desarrolle su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.

- Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no
- Considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.
- Apoya a quien percibe que lo necesita.
- Cuida de su persona y se respeta a sí mismo.

Que el niño actúe gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulen su conducta en los diferentes ámbitos en que participe.

- Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.
- Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
- Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
- Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.
- Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

Que el alumno acepte a sus compañeras y compañeros como son, y aprenda a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerza en su vida cotidiana.

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la
- colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.
- Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

Que el niño establezca relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.

- Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.
- Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
- Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas.
- Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo que identifican a las personas y a sus culturas.
- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

Que el niño comunique las sensaciones y los sentimientos que le produzcan los cantos y la música que escucha.

- Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando o expresando las sensaciones que le producen.
- Describe lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto.

Que el alumno explique y comparta con otros las sensaciones y los pensamientos que surjan en él o ella al realizar y presenciar manifestaciones

- Expresa los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza.

dancísticas.

Que el niño exprese ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.

- Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida.
- Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación.
- Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.

Fuente. Elaboración propia.

En conjunto con los alumnos también se seleccionaron los refuerzos para ser canjeados por fichas al momento de presentar conductas adecuadas; durante la fase de negociación con los niños para la selección de los reforzadores, éstos manifestaron preferencia por los juguetes y tiempo extra en el área de juegos; asignándoles una ficha diaria por cada comportamiento adecuado, la cual sería canjeada según su preferencia.

Fase 5. *Aplicación del Diseño de Estrategias.*

Una vez diseñadas las estrategias para la modificación de conductas integradas a la planeación diaria como actividades cotidianas, se aplicaron al grupo en los meses de Febrero, Marzo y Abril, durante 10 semanas conjuntamente con las actividades diarias de la jornada laboral. Como evidencia de la aplicación de las estrategias de modulación de conductas se diseñó un formato de planeación semanal -Anexo 2-.

Fase 6. *Evaluación de Resultados.*

Los datos obtenidos fueron organizados en cuadros, relacionando el porcentaje y la frecuencia de las conductas agresivas observadas agrupándolas en relación con los objetivos y su clasificación, de manera que se permitiera la interpretación de los mismos, teniendo en cuenta el contexto teórico considerado, las observaciones realizadas y la posición de la investigadora.

Para el análisis de los resultados se utilizó **la estadística descriptiva**, considerando las frecuencias absolutas, que significan el total de conductas

obtenidas para cada clasificación a través de histogramas de frecuencias y gráficos de líneas.

3.5 PROCESAMIENTO DE DATOS.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos que permitieran el diagnóstico de la situación real sobre las conductas agresivas en niños preescolares, se utilizó la estadística descriptiva, considerando la frecuencia y el porcentaje de respuestas observadas.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2001) señalan que una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, así mismo el registro de los datos consiste en el proceso que se realiza mediante un plan para clasificar datos disponibles.

CAPÍTULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS.

4.1 RESULTADOS OBTENIDOS.

4.1.1 ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES A LA LÍNEA BASE INICIAL.

Los resultados obtenidos de la identificación de las conductas agresivas más frecuentes en los niños del grupo de 3ro. A del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, se presentan en relación a la frecuencia de las conductas agresivas que manifiesta el grupo objeto de estudio, dado que el diseño utilizado es el de línea base, en donde se intenta verificar la utilidad del mismo tratamiento en los mismos objetos de estudio.

Cabe señalar que el grupo fue observado diariamente durante seis semanas, es decir 30 días hábiles en su ambiente escolar, a fin de establecer la frecuencia en que se manifiestan las conductas agresivas, clasificándolas en 2 grupos: conductas físicas agresivas y conductas verbales agresivas.

En la siguiente tabla -Tabla 4- se presentan las frecuencias de las conductas físicas agresivas observadas en el grupo objeto de estudio.

Tabla 4. Frecuencias de Conductas Físicas Agresivas.

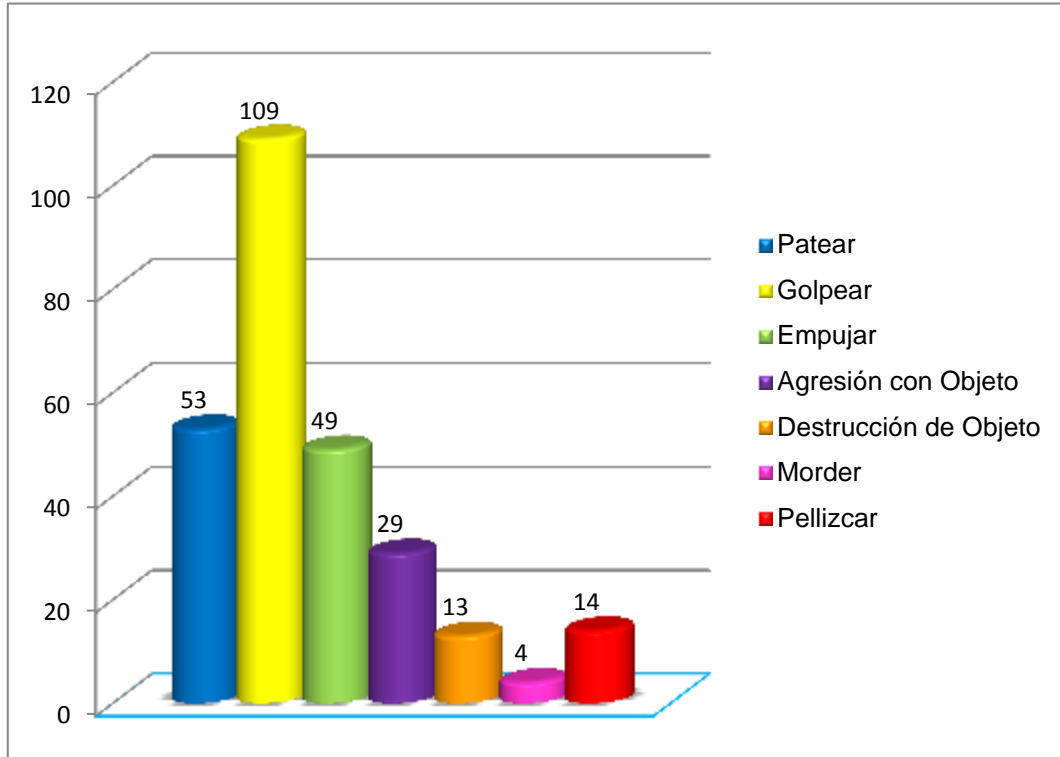
Conductas Físicas Agresivas	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	F	%
Patear	8	13	5	9	11	9	53	19.55
Golpear	18	13	12	23	18	25	109	40.22
Empujar	4	14	3	11	7	10	49	18.08
Agresión con objetos	5	5	7	3	3	8	29	10.70
Destrucción de objetos	1	4	1	2	3	2	13	4.79
Morder	0	2	1	0	1	0	4	1.47
Pellizcar	3	2	2	5	1	1	14	5.16
Total	39	58	31	53	39	55	271	99.97

Fuente. Elaboración propia.

Los datos indican que durante los treinta días de observación se pudo evidenciar que el total de conductas físicas agresivas observadas fue 271, y se presenta con mayor frecuencia golpear con un 40.22%, seguida de patear con 19.55%, empujar con 18.08%, agresión con objetos 10.70%, pellizcar con 5.16%, destrucción de objetos con 4.79% y siendo la menos frecuente el

morder con 1.47%. En el siguiente gráfico -Gráfico 1- se muestran estos resultados.

Gráfico 1. Frecuencia de Conductas Físicas Agresivas.



Fuente. Elaboración propia.

En atención a la frecuencia en que se manifiestan las conductas agresivas, es importante señalar que durante las observaciones realizadas se pudo evidenciar que durante el trabajo en las áreas de esparcimiento, trabajo al aire libre donde se les permite a los niños mayor libertad de interacción para jugar, se presentan mayores conductas agresivas que al inicio de la jornada diaria o dentro del trabajo del aula; Asimismo, Bandura (1978) reafirma esta postura al plantear que la intensificación de las conductas después de una actividad social crecen. Ejemplo de ello, es el recreo, donde los niños en relación con sus compañeros tienden al moldear las conductas de éstos, para luego expresarlas en una situación posterior.

En la tabla que se muestra a continuación -Tabla 5- se presentan las frecuencias de las conductas verbales agresivas observadas en el grupo objeto de estudio.

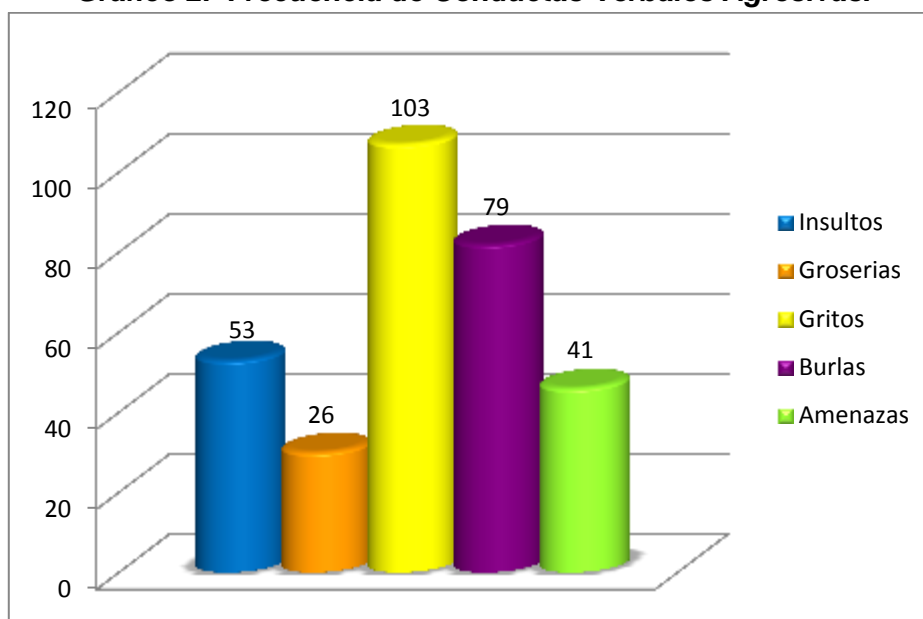
Tabla 5. Frecuencias de Conductas Verbales Agresivas.

Conductas Verbales Agresivas	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	F	%
Insultos	11	6	8	9	13	5	52	17.27
Groserías	5	3	5	2	4	7	26	8.63
Gritos	15	13	9	17	21	28	103	34.21
Burlas	12	9	14	23	11	10	79	26.24
Amenazas	7	5	10	4	9	6	41	13.62
Total	50	36	46	55	58	56	301	99.97

Fuente. Elaboración Propia.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, -Gráfico 2- las conductas verbales agresivas más frecuentes presentadas por el grupo de 3ro. A, fueron gritos con 34.21%, burlas con 26.24%, insultos 17.27%, amenazas con 13.62% y groserías con 8.63%.

Gráfico 2. Frecuencia de Conductas Verbales Agresivas.



Fuente. Elaboración propia.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Bandura (1978), quien señala que las relaciones sociales son determinantes para las conductas de las personas, siendo razones frecuentes de excitaciones luego de realizar un juego, como es el caso de los niños de preescolar, quienes manifiestan mayores frecuencias de conductas verbales agresivas luego del recreo, ya que después imitan o repiten entre los compañeros dentro del salón de clases.

Los datos obtenidos de las frecuencias de las conductas agresivas físicas y verbales presentes en el grupo objeto de estudio durante los treinta días de la observación, se agruparon en la siguiente tabla -Tabla 6- a fin de presentar la descripción y establecer la línea base inicial.

Tabla 6. Frecuencias de Conductas Agresivas.

Semanas	Conductas Físicas Agresivas	Conductas Verbales Agresivas	Total
Semana 1	39	50	89
Semana 2	58	36	94
Semana 3	31	46	77
Semana 4	53	55	108
Semana 5	39	58	97
Semana 6	51	56	107
Total	271	301	572

Fuente. Elaboración Propia.

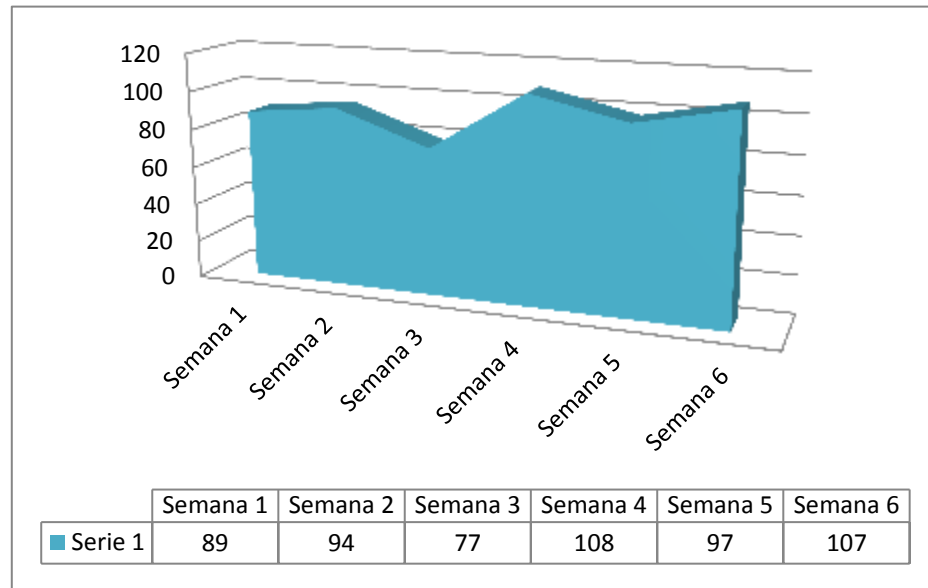
Descripción de los datos línea base inicial.

$$\text{Tasa de respuesta} = \frac{\text{Total de Número de Conductas}}{\text{Total de Días de Registro}}$$

$$\text{Tasa de respuesta} = \frac{572}{30} = 19.06$$

Se evidenció que durante la línea base inicial el grupo obtuvo una tasa de respuesta de 19.06 conductas agresivas emitidas por día, para un total de 572 conductas agresivas durante los 30 días de observación, como se muestra en el siguiente gráfico -Gráfico 3-.

Gráfico 3. Línea Base Inicial.



Fuente. Elaboración propia.

4.1.2 ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS CORRESPONDIENTES A LA EVALUACIÓN.

Después de la aplicación del diseño de estrategias y actividades para la modificación de conductas durante 10 semanas equivalentes a 50 días hábiles, al finalizar este periodo se llevó a cabo una observación para el registro y evaluación de las conductas agresivas en los niños del grupo de 3ro. A del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler durante 30 días, los resultados obtenidos de la identificación de conductas después de la aplicación de las estrategias se presentan en la siguientes tabla -Tabla 7-.

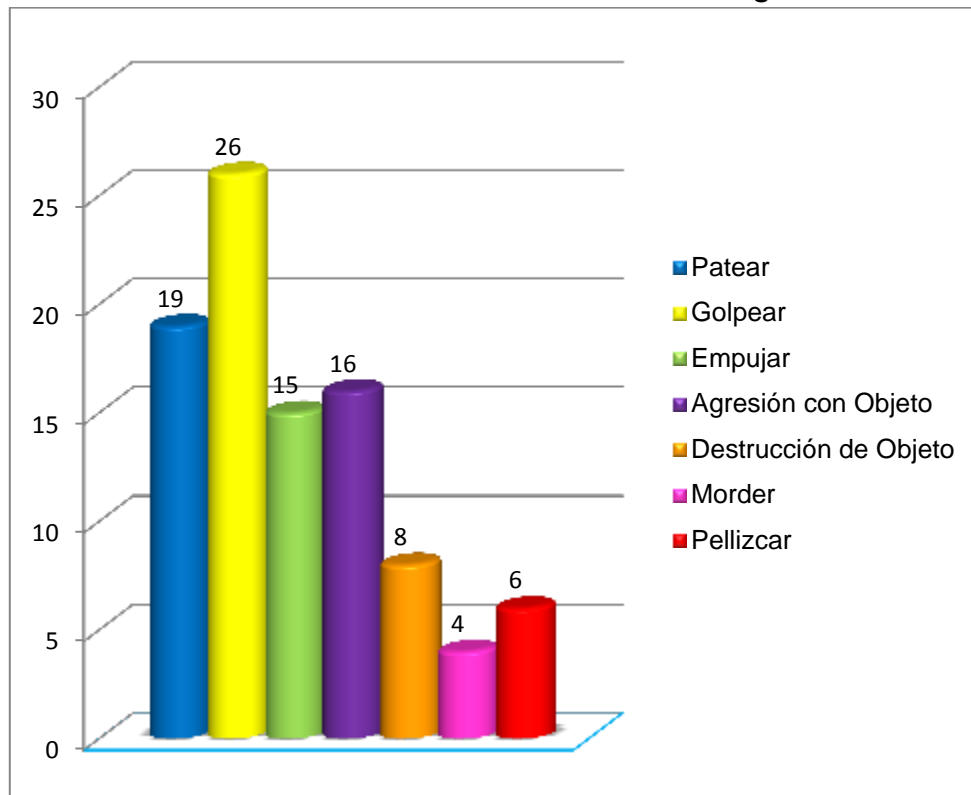
Tabla 7. Evaluación de Frecuencias de Conductas Físicas Agresivas.

Conductas Físicas Agresivas	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	F	%
Patear	3	5	2	1	4	4	19	20.21
Golpear	6	3	4	5	2	6	26	27.65
Empujar	2	4	2	3	3	1	15	15.95
Agresión con objetos	3	2	5	2	1	3	16	17.02
Destrucción de objetos	1	2	2	1	1	1	8	8.51
Morder	1	1	1	0	1	0	4	4.25
Pellizcar	1	1	2	1	0	1	6	6.38
Total	17	18	18	13	12	16	94	99.97

Fuente. Elaboración Propia.

Puede notarse en el siguiente gráfico, -Gráfico 4- que durante los treinta días de observación después de la aplicación de actividades de modificación de conducta fue posible evidenciar que el total de conductas físicas agresivas observadas fue 94, continuando con mayor frecuencia golpear con 26, le sigue patear con 19, agresión con objetos 16, empujar 15, destrucción de objetos con 8, pellizcar 6, y finalmente morder con 4.

Gráfico 4. Evaluación de Conductas Físicas Agresivas.



Fuente. Elaboración propia.

Se hace evidente en la tabla continua -Tabla 8- que el registro de datos de las conductas verbales agresivas presentadas por el grupo de 3ro. A disminuyeron a un total de 124, presentando la siguiente descripción: gritos con 43, burlas con 35, insultos 19, amenazas con 14 y groserías con 13.

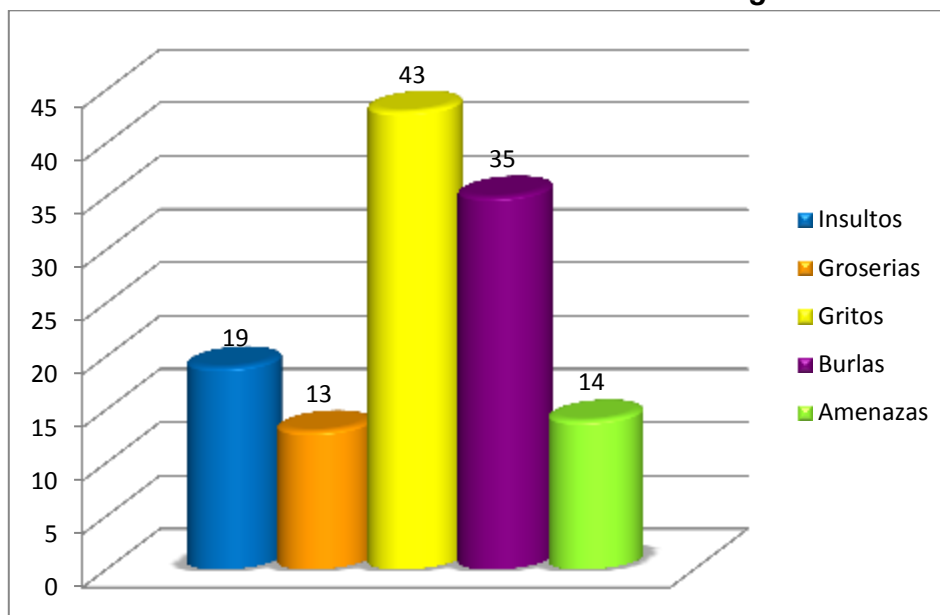
Tabla 8. Evaluación de Frecuencias de Conductas Verbales Agresivas.

Conductas Verbales Agresivas	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	F	%
Insultos	3	2	5	4	3	2	19	15.32
Groserías	2	1	3	2	2	3	13	10.48
Gritos	5	7	2	9	12	8	43	34.67
Burlas	5	3	7	9	5	6	35	28.22
Amenazas	2	2	3	1	4	2	14	11.29
Total	17	15	20	25	26	21	124	99.98

Fuente. Elaboración Propia.

Ahora bien en el gráfico -Gráfico 5- que se muestra a continuación se observan notoriamente que durante los 30 días de observación luego de la aplicación de actividades para la modificación de conductas agresivas, estas disminuyeron.

Gráfico 5. Evaluación de Conductas Verbales Agresivas.



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 9. Concentrado de Evaluación de Conductas Agresivas.

Semanas	Conductas Físicas Agresivas	Conductas Verbales Agresivas	Total
Semana 1	17	17	34
Semana 2	18	15	33
Semana 3	18	20	38
Semana 4	13	25	38
Semana 5	12	26	38
Semana 6	16	21	37
Total	94	124	218

Fuente. Elaboración Propia.

De acuerdo a la información que arrojaron los resultados de la evaluación se demuestra en la tabla anterior -Tabla 9- que el grupo obtuvo una tasa de respuesta de 7.2 conductas agresivas emitidas por día, para un total de 218 conductas agresivas durante los 30 días de observación después de la aplicación del diseño de estrategias.

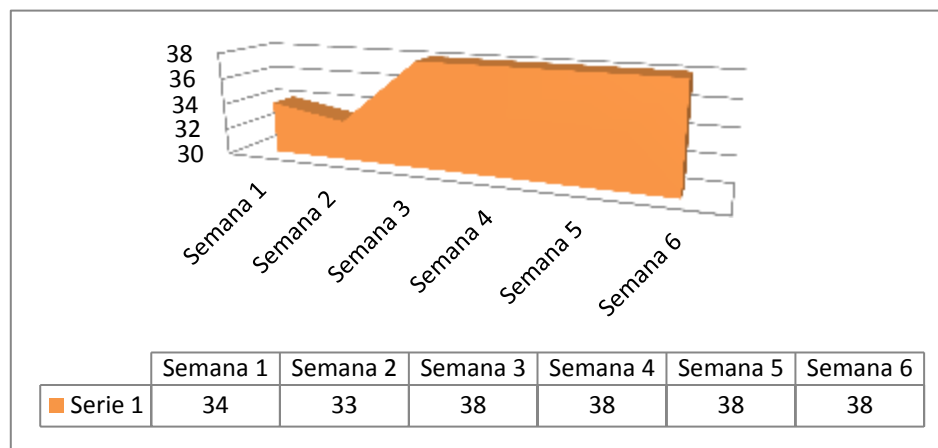
Descripción de los datos de la evaluación.

$$\text{Tasa de respuesta} = \frac{\text{Total de número de conductas}}{\text{Total de días de registro}}$$

$$\text{Tasa de respuesta} = \frac{218}{30} = 7.2$$

En el siguiente gráfico -Gráfico 6- se muestra el concentrado de los resultados de la evaluación de conductas agresivas luego de la aplicación de actividades de modificación de conductas.

Gráfico 6. Resultados de Evaluación



Fuente. Elaboración propia.

4.1.3 COMPARACIÓN DE RESULTADOS PRE-APLICACIÓN POS-APLICACIÓN DEL DISEÑO DE ESTRATEGIAS.

Los siguientes datos son los obtenidos de la comparación de la frecuencia de las conductas agresivas antes y después de la aplicación del diseño de estrategias y actividades de modificación de conductas.

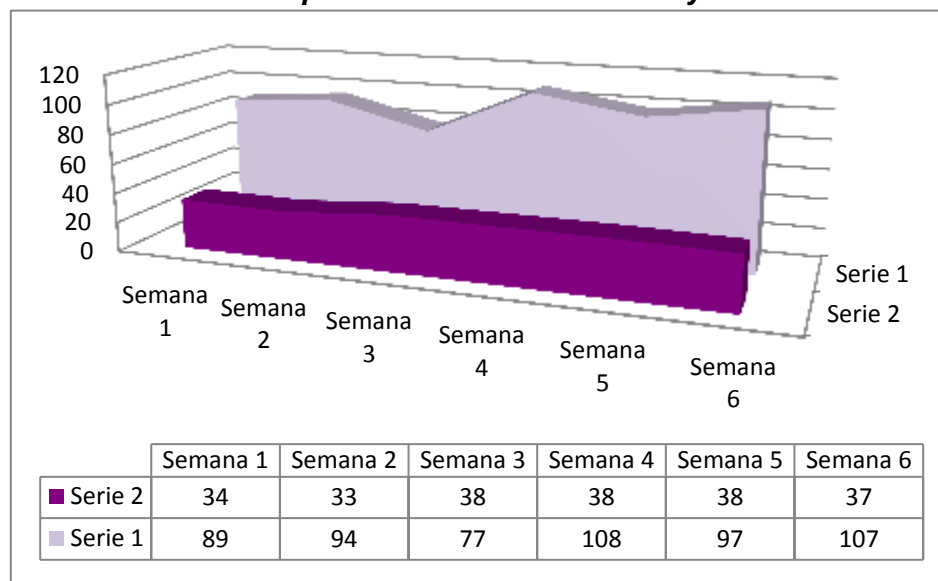
Tabla 10. Comparación de Resultados

Semanas	Conductas Agresivas	
	Línea Base Inicial	Evaluación
Semana 1	89	34
Semana 2	94	33
Semana 3	77	38
Semana 4	108	38
Semana 5	97	38
Semana 6	107	37
Total	572	218

Fuente. Elaboración Propia.

Como puede observarse en la tabla anterior, -Tabla 10- la diferencia notoria entre los resultados de conductas observadas antes y después de la aplicación del diseño de estrategias y actividades de modificación de conductas, siendo evidente en el primer periodo de línea base inicial la cantidad de 572 conductas agresivas, en comparación del periodo de evaluación con 218 conductas registradas en la observación.

Gráfico 7. Comparación Línea Base Inicial y Evaluación.



Fuente. Elaboración Propia.

De acuerdo con los datos del gráfico, -Gráfico 7- se evidencia que existe una disminución de las conductas agresivas en el grupo objeto de estudio, luego de la aplicación de las estrategias de modificación de conducta.

Tabla 11. Comparación de Resultados y Porcentaje.

Tasa de respuesta		Porcentaje de disminución
Línea Base Inicial	Evaluación	
Total de Conductas Agresivas	Total de Conductas Agresivas	61.88%
572	218	
Conductas agresivas por día	Conductas agresivas por día	
19.06	7.2	

Fuente. Elaboración Propia.

Los datos de la tabla -Tabla 11- indican que en la fase de línea base inicial el grupo obtuvo una tasa de respuesta de 19.06 conductas agresivas por día; con la aplicación del diseño de estrategias de modificación de conducta, la tasa de respuesta obtenida fue de 7.2; estableciendo con ello una disminución del 61.88% de la conducta agresiva.

4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Los resultados indican que en el grupo 3ro. A del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, existen con conductas agresivas que requieren de una atención especial a fin de que disminuyan su agresividad, que está siendo determinante para su desarrollo socioemocional.

Las conductas físicas agresivas más frecuentes en estos niños son: patear, golpear, empujar, destruir objetos ajenos, agresión con objetos, morder y pellizcar; entre las conductas verbales agresivas más frecuentes se determinaron: insultos, groserías, gritos, burlas y amenazas.

Según Umbert (2000) señala que un comportamiento agresivo en la infancia, si no se trata a tiempo, derivará probablemente en un fracaso escolar, en una conducta antisocial en la adolescencia y en la edad adulta, por cuanto son niños que crecen con dificultades para socializarse y adaptarse al ambiente.

Cabe destacar que durante el Preetest de observación de la línea base inicial, se pudo determinar el alto índice de agresividad que manifiestan los niños de preescolar ya que presentaban hasta 3 y 4 conductas agresivas diarias.

Al respecto, Ribes (1994) considera que la conducta agresiva es una forma intensa o violenta de conducta física o verbal que produce consecuencias aversivas, esto es daño a otros; dichas conductas, constituyen un fenómeno social del sistema y no del individuo que puede ser aprendida como cualquier comportamiento que emite el ser humano, y por lo tanto, puede ser tratada para mejorarla o erradicarla y adquirir conductas positivas.

Se considera por lo tanto, que el tener un comportamiento agresivo hace que el niño tenga complicaciones y dificultades en las relaciones sociales, impide una correcta integración en cualquier ambiente, no es normal que un niño tenga actitudes de patear, golpear y gritar groserías, hay que corregirlo, mediante actividades socializadoras e integradoras en el salón de clases.

Normalmente, cuando un niño sostiene una conducta agresiva es porque reacciona ante un conflicto, por ejemplo, problemas de relación social

con otros niños o con los mayores por no conseguir satisfacer sus propios deseos; problemas con los mayores por no querer seguir las órdenes que éstos le imponen; y problemas con adultos cuándo les castigan por no haberse comportado bien, o con otro niño cuando éste le ataca.

Con estos conflictos, los niños se sienten frustrados y construyen una emoción negativa a la cual reaccionará de una forma agresiva o no, dependiendo de sus experiencias y modelos; el niño puede aprender a comportarse de forma agresiva porque lo imita de los padres, otros adultos o sus compañeros.

En tanto, Umbert (2000) señala que independientemente del tipo de conducta agresiva que el niño manifieste, el denominador común es un estímulo que resulta nocivo o aversivo frente al cual la víctima se quejará, escapará o se defenderá, por esto, este tipo de niños sufren de rechazo por sus compañeros, lo que los hace sentirse frecuentemente frustrados.

En este sentido, para abordar la problemática planteada, se procedió a la aplicación de un diseño de estrategias con actividades de modificación de conducta para disminuir las conductas agresivas; lo cual permitió observar las diferencias entre las tasas de respuestas de conductas agresivas, antes y después de la aplicación de dicho diseño, el cual fue aplicado considerando como reforzadores los juguetes, cuya selección fue realizada previamente por los niños en la fase de negociación, cuando se les explicó el intercambio a realizar.

Es importante señalar que el empleo de estos reforzadores fue altamente significativo para estos niños, ya que condujo a manifestar un comportamiento social adecuado, esto es, que el reforzamiento de la buena conducta del niño fue un disuasivo eficaz de la conducta inadecuada.

Todos estos resultados indican que en el grupo los niños muestran altas tasas de frecuencia de respuesta agresiva, al aplicarles un diseño de estrategias para la modificación de conductas, las conductas agresivas disminuyeron hasta un 62.5%.

Estos resultados permitieron verificar la hipótesis general, referida a que las conductas agresivas en niños de preescolar disminuyen cuando se aplica un diseño de estrategias para favorecer su socialización, observando significativas diferencias antes y después de la aplicación del mismo.

CONCLUSIONES.

Las conductas agresivas, son actos intencionales de naturaleza física, verbal, gestual y/o actitudinal mediante el cual un niño daña, produce conflicto, lastima o crea malestar en otros.

Mientras que, las conductas sociables, son actos espontáneos y voluntarios, que tienen un efecto positivo entre los actores de un contexto determinado, porque apuntan a la creación y mantenimiento de vínculos sociales constructivos, y a la defensa y creación de un orden social favorable a la convivencia entre diferentes.

En términos generales se señala que los niños actúan tanto en forma agresiva como social, sus conductas agresivas frecuentes, responden a motivos diversos, defensa, arbitrarios, competición, juego, frustración y lucha de poder, se expresan de distintas maneras con actitudes, gestos, amenazas y golpes.

Sus conductas sociales son más ricas de lo que esperaría la mayoría de adultos: altruistas protectoras, por compartir lo propio, por integración, por el bien social. La identificación de las conductas de agresión física más frecuentes en los niños del grupo de 3ro. A del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, indica que estas conductas están referidas a patear, golpear, empujar, morder, destruir objetos ajenos, agresión con objetos y pellizcarse. Las conductas de agresión verbal que con mayor frecuencia manifiestan están referidas a: insultos, groserías amenazas, gritos y burlas.

En la aplicación del diseño de estrategias y actividades para la modificación de conductas, se utilizó el juguete como reforzador, dado que éstos fueron seleccionados por los niños, demostrando que este tipo de programas es aplicable en niños de preescolar que manifiestan conductas agresivas, logrando disminuir las frecuencias de las conductas agresivas físicas y verbales presentes en estos niños.

Al comparar la frecuencia de las conductas agresivas antes y después de la aplicación del diseño de estrategias de modificación de conductas, se pudo determinar que la utilización de reforzadores positivos resulta efectivo para el incremento de conductas socializadoras, las cuales benefician la formación integral del alumno, permitiéndole una mejor interacción con los demás niños y adultos de su entorno.

Una vez hechas las comparaciones de los resultados obtenidos se pudo determinar que la aplicación del diseño de estrategias para la modificación de conductas agresivas, **SI** logra reducir significativamente el porcentaje de agresión entre los niños de preescolar.

Las conductas agresivas que se aprenden o se cambian como resultado de las consecuencias generadas en el ambiente; pueden ser modificadas en beneficio de los niños por medio de las **Estrategias y Técnicas** de extinción de conductas agresivas, al aumentar comportamientos pro-sociales que pueden aplicarse en el contexto preescolar.

RECOMENDACIONES.

La presente investigación ha analizado una problemática real y permanente en cuanto a las conductas agresivas en los niños de preescolar, en atención a los resultados obtenidos y las conclusiones establecidas, las recomendaciones son:

- Se debe proponer un programa de actualización sobre el manejo de conductas agresivas.
- Los modelos de estrategias de modificación de conductas deberían implementarse en diferentes instituciones de nivel preescolar para comprobar su efectividad.
- Al diseñar un modelo de estrategias para la modificación de conductas agresivas, se debe comenzar de manera gradual en el nivel de complejidad en las actividades.
- Se debe capacitar al docente para el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan facilitar las relaciones afectivas dentro del aula, al igual que organizar experiencias de aprendizaje que propicien una atmósfera de respeto, confianza, reconocimiento y aceptación, fortaleciendo además la autoestima del niño.
- Capacitar a los padres para ser generadores de conductas adecuadas, con técnicas de modificación conductual, para obtener un buen estilo de crianza y educación de los hijos.
- Continuar con la aplicación del diseño de estrategias y actividades para la modificación de conductas agresivas en los próximos ciclos escolares.
- Se debe tener precaución al castigar a niños agresivos ya que la aplicación de castigos severos por conductas agresivas genera, grados muy altos de agresividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, J. (1999). Técnicas de Modificación Conductual. México: McGrawHill.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Agresión humana. Ann. Rev. de psicología. 53.27-51.
- Arroyo, P. (2000). Violencia Escolar. España: Gross.
- Baer, D., Peterson, R. y Sherman, J. (1967). El Desarrollo de la Imitación mediante el Refuerzo de la Similitud de Comportamiento a un Modelo. Minnesota. Journal of The Experimental Analysis of Behavior.
- Bandura, A. (1960). La Relación de los Patrones Familiares para niños con Trastornos de Comportamiento. En: Bandura A. y Walters, R. H. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1961). Imitation of film-mediated aggressive models. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigueme.
- Bandura, A. (1962). The influence of rewarding and punishing consequences to the model on the acquisition and performance of imitative responses, manuscrito sin publicar. Universidad de Stanfor. En Bandura, A. y Walters. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1963). Vicarios reinforcement and imitation. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigueme, pp. 637 (a)
- Bandura, A. Ross, D. y Ross, S. (1963). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. En: Bandura A. y Walters, R. H. (1978), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, pp.293 (b)

- Bandura, A. (1965). Fundamentos del Aprendizaje Social. Traducción. L.P. Ullan. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1973). Agresión: Un análisis del aprendizaje social. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1976). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura A. y Walters, R. H. (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Editorial, pp.293
- Bandura A. (1978). Modificación de la conducta: análisis de la agresión y la delincuencia. México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigüeme, pp. 637
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social, Madrid: España- Calpe. S.A. 279.
- Bandura, A. e Ingesta, E. (1984). Técnicas de Modificación de Conducta. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). Modificación de la Conducta. Traducción. L.P. Ullan. New York: Prentice Hall.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1996). Psicología Social (10ma Ed.). Madrid. Pearson Educación, S. A.
- Baron, L. y Richardson, D. R. (1994). Human agresión (2da. Ed). Nueva York, Plenum Press. En: García, S. S. y Ramos L. L. (1998). Medios de comunicación y violencia. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Benítez de C. (1999). Propuesta de Orientación dirigida a docentes para la disminución de conductas agresivas de los niños (Tesis doctoral). Colombia.
- Berkowitz, L. (1962). Agresión: Un análisis Psicológico Social. Nueva York: Mc Graw-Hill.

- Berkowitz, L. (1969). Agresión: causas, consecuencias y control. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Berkowitz, L. (1984). Algunos pensamientos de efecto anti-prosocial influenciados por los medios de comunicación masivos, Boletín psicológico, 95.
- Berkowitz, L. (1989). La hipótesis de la frustración-agresión: examen y reformulación. Psychological Bulletin, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1996). Agresión. Causas, consecuencias y control. Bilbao: DDB.
- Berkowitz, L. (1996). Agresión: causas, consecuencias y control. España: Editorial Descleé de Brouwer, S. A. pp. 480.
- Bianco, F. (1998). Educación para Padres. Caracas: Greco.
- Buss, A. H. (1961). La agresión psicológica. Nueva York: John Wiley.
- Caims, D. (2001). Control de Conductas Agresivas. Traducción. México: Ediciones: Prentice-Hall.
- Casalta, H. y Penfold, J. (1992). Modificación de la Conducta. Técnicas de Observación e Intervención. Caracas: Editorial UCV.
- Castro, L. (1980). Diseños Experimentales. México: Trillas.
- Cerezo F. (1997). Conductas Agresivas en la Edad Escolar: Aproximación Teórica y Metodológica. Madrid: Pirámide.
- Cotis, M. (2002). Programa de Actualización Docente para el Manejo de Conductas Agresivas en Niños Preescolares (Trabajo Especial de Grado). Venezuela. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Denker, R. (1971). Elucidaciones sobre la agresión. Argentina: Amorroty Editores.
- Dionisio, A. (2005). Estrategias para Favorecer la Socialización en el niño del Nivel Preescolar. (Tesis Licenciatura). México: Universidad

Pedagógica Nacional. Recuperado en:
biblioteca.ajusco.upn.mx./pdf/22812.pdf.

Dollard, E. y Miller, N. (1941). Social learning and imitation, New Haven: Yale University, Press. En: Bandura, A. (1983). Principios de modificación de la conducta. Salamanca: Sigume, pp. 637

Dollard, J., Miller, E. N., Doob, W. L., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). Frustración y agresión. New Haven, CT: Yale University Press.

Dorsch, F. (1985). Diccionario de Psicología (5ta Ed.) Barcelona. Editorial Herder.

Duque, H. (2000). Como Educar en Valores (1ra. Ed.). Bogotá. Paulinas.

Durckheim, E. (1938). L'évolution pédagogique en Francia. París: Alcan.

Ferrer, (2002). Efectos de un Programa de Modificación Conductual para Incrementar las Actividades de Escritura en el Aula Regular (Trabajo Especial de Grado). Venezuela. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sexológicas.

Fuentes, J. (2001). Efectos de un programa de modificación de conducta sobre la agresividad en los niños del tercer nivel de preescolar (Trabajo Especial de Grado). Venezuela. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sexológicas.

Freud, S. (1981). Obras completas. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (1989). Anatomía de la destructividad humana. México: Editorial Siglo XXI.

Fuentanza, Y. (1998). Manifestaciones Agresivas en Infantes. México: McGrawHill.

Glasserman, M. R. y Sirlin M. E. (1974). Psicoterapia de grupo en niños. Texas. Nueva Visión.

- Héller, A. (1980). Teoría de los Sentimientos. Barcelona. Editorial Fontamara.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2001). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Huesmann, L.R. (1988). Un Modelo para el Desarrollo del Procesamiento de la Información Agresión. Comportamiento Agresivo. Nueva York: Plenum Press.
- Huesmann, L.R. y Miller, L.S. (1994). Efectos del Plazo de la Exposición Repetida a Violencia de los Medios de Comunicación en la Infancia. En Huesmann, L.R. (eds). Comportamiento agresivo: perspectivas actuales. Serie de pleno en la psicología social / clínica (pp. 153 – 186). Nueva York: Plenum Press.
- Kazdin, A. (2000). Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas. México: Manual Moderno S.A.
- Labrador, E. F. J. (2008). Técnicas de Modificación de Conductas. Madrid. Pirámide.
- Laplanche, J., Pontalis, B. (2004), Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires.: Raidos.
- Leñero, O. L. (1976). La Familia. Instituto Mexicano de Estudios Sociales.
- Lorenz, K. (1966). Sobre la Agresión. El Pretendido Mal (22º Ed.). México. Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- Mackal, P. K. (1983). Teorías psicológicas de la agresión. Madrid: Pirámide Psicología.
- Miller, N. E. (1941). El aprendizaje Social y la Imitación. New Haven. Instituto de Relaciones Humanas por Yale University Press.

- McDougall, W. (1967). Explorador de la Mente, Estudios de Investigación Psicológica. Nueva York. Helix Press.
- Moles, J. (1991). Psicología Conductual. Caracas: Greco.
- Moles, J. (2000). Asesoramiento Clínico. Caracas: Greco.
- Olweus, G. (2000). Maltrato Infantil. España: Gross.
- Papalia, D. Olds, S. Feldman, R. (2001). Psicología del Desarrollo. Colombia: Mc Graw Hill.
- Pearce, J. (2001). Peleas, Provocaciones: Como Ayudar a sus Hijos a Controlar su Agresividad. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1935). El Criterio Moral en el Niño. Madrid. Francisco Beltrán.
- Pinkston, E., Reese, M. y Baer, D. (1973). Control de Agresividad en Niños Preescolares. Traducción. México: Ediciones Prentice-Hall.
- Quintero, H. (2003). Manejo operativo de las técnicas de modificación y disminución de las conductas agresivas en los niños del nivel preescolar en el Municipio Mara en Maracaibo, Estado Zulia (Trabajo Especial de Grado). Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Ribes, E. (1994). Técnicas de Modificación de Conductas. México: Trillas.
- Rocher, G. (1990). Introducción a la Sociología General. Barcelona. Herder.
- Rodríguez, A. (1980). Psicología. México. Trillas.
- Rosas, E. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n2/art09.pdf> (20/Diciembre/2013).

- Rotter, J. (1954). *Aprendizaje Social y Psicología Clínica*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice – Hall.
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas: El Cid Editor.
- Serrano, D. (2008). *Estrategias de aprendizaje*. México. UAM. Recuperado en: http://cmap.upb.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1174939817718_957000201_15168 (22/Diciembre/2013)
- Skinner, B.F. (1974). *Aprendizaje y Comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Storr, M. (2001). *Control de Conductas Agresivas en Infantes*. México: McGrawHill.
- Taylor, S. P. (1986). Comportamiento agresivo y la excitación fisiológica como una función de provocación y la tendencia a inhibir la agresión. *J 35:297 Pers-310*.
- Umbert, G. (2000). *Agresividad Infantil*. México: McGrawHill
- Valenzuela, R. y Cols. (1999). *Manual de Pediatría Valenzuela*. Interamericana Mc Graw Hill.
- Vander, Z. J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Edit. Paidós.
- Walter, J. y Shea, T. (2002). *Manejo Conductual: un enfoque práctico para educadores*. México: Manual Moderno S.A.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Tercera Edición. México: Editorial Prentice Hall.
- Yániz, C. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: ICE de la UD. Recuperado en: redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/59/41 (19/Diciembre/2013).

Zambrano, M. (2002). Plan de orientación para el manejo operativo de técnicas conductuales por parte de los docentes para disminuir conductas agresivas de los alumnos (Trabajo Especial de Grado). Chile. Universidad de los Andes.

ANEXOS.

Anexo 1. Formato de Observación y Registro de Conductas.

El siguiente formato, fue diseñado para llevar a cabo los registros de observación de conductas agresivas en los niños durante la aplicación de las actividades de modificación de conductas.

Formato de Observación y Registro de Conductas.

Hoja de observación						
Registro Semanal						
Conductas Físicas Agresivas	L	M	M	J	V	Total
Patear						
Golpear						
Empujar						
Agresión con Objetos						
Dstrucción de Objetos						
Morder						
Pellizcar						
Total						
Conductas Verbales Agresivas	L	M	M	J	V	Total
Insultos						
Groserías						
Gritos						
Burlas						
Amenazas						
Total						

Fuente. Elaboración Propia.

Anexo 2. Formato de Planeación Semanal.

El anexo muestra un formato diseñado para la aplicación de las estrategias de modificación de conducta en los niños de preescolar Cabe señalar que está planeación es semanal –Semana 1- y fue aplicada en el mes de Febrero.

Formato de Planeación Semanal.

PLANEACIÓN SEMANAL			
MAESTRA: COYMBRA	GRUPO: 3º A	MES: Febrero	SEMANA: 1
ESTRATEGIA DE SOCIALIZACION: Que el niño utilice el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.			
APRENDIZAJES ESPERADOS EN LAS ACTIVIDADES:			
<ul style="list-style-type: none">• Que solicite y proporcione ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.• Que dialogue para resolver conflictos con o entre compañeros.• Que solicite la palabra y respete los turnos de habla de los demás.• Que proponga ideas y escuche las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.• Que proporcione ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.• Que interprete y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, para organizar y realizar diversas actividades.			
DESARROLLO Y SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DIARIAS			
LUNES.			
<ul style="list-style-type: none">• Dar la bienvenida a los niños en el salón e invitarlos a que se saluden.• Invitar a los niños a que se presenten, diciendo su nombre, cuantos años tienen y como se sienten en la escuela. Identificar a los niños que se integran al grupo.• Hacer un recordatorio sobre las reglas del salón: que deben hacer al llegar al aula: como tomar su silla para llevarla al lugar de su preferencia, como abrir y cerrarla, como guardarla y acomodar las mesitas, pidiendo que participen en las acciones.• Puesta en común “debemos conocer a nuestros compañeros”, platicar con los niños que durante la semana deberán poner mucha atención para que puedan conocerse mejor y a sus compañeros.			
MARTES.			
<ul style="list-style-type: none">• Realizar una retroalimentación sobre las reglas del salón y las reglas de convivencia y respeto, permitiendo que los niños			

-
- participen levantando la mano
- **Actividad de socialización**, invitar a los niños a que platicuen con sus compañeros de mesa sobre: que les gusta, que no les gusta, que saben hacer, que actividades recuerdan más etc...
 - **Pedir a los niños que se sienten en círculo y mediante una puesta en común analizar las características de cada uno para que se identifiquen unos con otros.**
 - **Juego Integrador: “Adivina quién es”** cada niño describirá paso a paso las características de un compañero mientras que los otros niños tratan de adivinar cuál es el compañero descrito.

MIERCOLES.

- **A partir de la lectura de cuentos e historias conversar con los niños la diferencia de historias reales e historias fantásticas.**
- **Proponer a los niños que traten de representar algunas partes de los cuentos y de las historias usando algunos objetos, haciendo uso de las entonaciones, emociones y expresión corporal.**
- **Apoyar la iniciativa de los niños permitiendo que representen los personajes que deseen y vayan creando su propia historia.**
- **Invitar a los niños a participar en el juego “lobo, lobo estas ahí” haciendo representaciones del lobo, y al juego de los gatos y de los ratones.**

JUEVES.

- **Retroalimentación sobre la escritura de su nombre**, repartir a los niños hojas blancas y crayolas para que escriban su nombre.
- **Proporcionar a los niños cubos de madera con letras mayúsculas y minúsculas para que identifiquen las letras que forman su nombre, y una vez formado presentarlo al grupo.**
- **Pedir a los niños que lleven revistas o periódicos y que recorten las letras de su nombre pegándolas en una hoja blanca, identificando entre mayúsculas y minúsculas.**
- **Solicitar que compartan sus trabajos con los demás niños mostrándolos y nombrando las letras que conforman su nombre.**
-

VIERNES.

- **Actividad con material didáctico: “las pirámides”.** Entregar una pirámide a cada niño para que la observen, la manipulen, identifiquen sus características, elaboren secuencias, y compartan con sus compañeros, pedir a los niños que cuando entreguen la pirámide la armen de manera adecuada.
- **Juego Integrador: “Adivina quién es”** cada niño describirá paso a paso las características de un compañero mientras que los otros niños tratan de adivinar cuál es el compañero descrito.
- **Actividad libre y de convivencia con espuma.** A cada niño se le proporciona una cantidad de espuma en su lugar en la mesa de trabajo para que la manipule de diversas formas sin seguir indicaciones.