

Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying

Brenda Mendoza González¹, Francisco Javier Pedroza Cabrera* & Kalina Isela Martínez Martínez*

Universidad Autónoma del Estado de México, *Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

El estudio buscó evaluar la eficacia de un programa de prácticas de crianza positiva dirigido a padres para reducir el bullying y aumentar la conducta pro-social de sus hijos. Participaron ocho parejas y dos padres solteros de 10 niños identificados como bullies. La mitad de los padres conformó el grupo control y se entrenó a la otra mitad para identificar la conducta agresiva y pro-social de sus hijos, sus antecedentes y consecuentes. Durante ocho sesiones semanales se entrenó a los padres a establecer límites, reforzar la conducta pro-social y las alternativas a las agresivas, a sobre-corregir, desaprobar levemente, castigar y extinguir la conducta agresiva. Padres y maestros registraron durante tres semanas de línea base y ocho de tratamiento, la frecuencia de emisión de conductas pro-sociales (hacer la tarea, ayudar con tareas domésticas y recoger sus juguetes) y de conducta agresiva física y verbal. Los resultados mostraron una reducción significativa de la conducta agresiva y un aumento de la pro-social respecto tanto a la línea base como a la frecuencia de emisión de esas conductas por los niños del grupo control. Notablemente, la conducta también cambió en la escuela. Se discute la efectividad de las intervenciones con padres para reducir la conducta de bullying en diferentes contextos.

Palabras Clave: : bullying, prácticas de crianza, modificación conductual, intervención.

Positive Child Rearing Practices: Parents training for reduce bullying

Abstract

The study aimed at assessing the effectiveness of a positive child rearing program with parents for reducing bullying and incrementing pro-social behavior of their children. Participants were eight couples and two single parents of 10 children identified as bullies. Half of the parents were assigned to a control group and the other half were trained to identify aggressive and pro-social behaviors of their children, as well as their antecedents and consequences. During eight weekly sessions parents were trained to set limits, reinforce both pro-social behavior and alternative responses to the aggressive ones, to correct, slightly disapprove, punish and extinguish aggressive behavior. Frequency of emission of specific pro-social behaviors (doing homework, helping in domestic chores and picking up toys) and of physical and verbal aggression was registered by parents and teachers during three weeks of base line and during eight weeks of treatment. Results showed a significant reduction of aggressive behavior and an increase of pro-social behavior compared both to base line and to the frequency of the same behaviors by children of the control group. Notably, behavior also changed at school. Results are discussed regarding the usefulness of interventions with parents in reducing bullying behavior by their children in different contexts

Keywords: bullying, child rearing practices, behavior modification, intervention.

Original recibido / Original received: 22/05/2014

Aceptado / Accepted: 25/09/2014

¹ Proyecto DRODEP 752905 DSA/103.5/14/7529

© UNAM Facultad de Psicología, 2014

Las prácticas de crianza han sido un tópico ampliamente estudiado tanto en el ámbito internacional (Forehand & Long, 2010; Patterson, DeGarmo, & Forgatch, 2004) como en el nacional (Andrade & Betancourt, 2012; Ayala et al., 2001; González & Landero, 2012; Pedroza, Aguilera, Cervantes, & Martínez, 2013). El principal objetivo de los estudios ha sido la reducción del comportamiento agresivo y de la desobediencia por niños. Muchos han sido los esfuerzos para identificar la relación entre las prácticas de crianza y el desarrollo de conducta agresiva y antisocial y se ha encontrado que las prácticas de crianza positiva son un factor que reduce el riesgo del desarrollo de conducta delictiva (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984; Pedroza & Martínez, 2011).

Resultados de estudios en México han mostrado que uno de los factores de riesgo en el desarrollo de comportamiento agresivo en edades tempranas, es la falta de habilidades de los padres para educar a sus hijos (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro, & Barragán, 2002). Dicha falta de habilidades se relaciona con implementar una disciplina inconsistente, explosiva, y agresiva, que favorece el comportamiento agresivos de los niños (Patterson, 1974). Patterson llamó a esto teoría de la coerción y propuso la necesidad de implementar programas para la reducción de problemas de conducta agresiva de niños a partir de la modificación de estrategias disciplinarias de los padres (Patterson et al., 2004; Pedroza, 2006). Particularmente, con respecto al estudio del comportamiento agresivo en niños, actualmente existe un interés por el estudio del bullying o acoso escolar. Éste se caracteriza por el desbalance de poder entre el agresor y la víctima, la repetición de la agresión y su direccionalidad (Cervantes & Pedroza, 2012; Pedroza, Aguilera, et al., 2013) que ocurre únicamente en el escenario escolar y entre pares (Monks & Smith, 2006).

Se han desarrollado diferentes estrategias de prevención e intervención para la reducción de la agresión en escenarios escolares (Karna et al., 2013; Salmivalli, Poskiparta, Athola, & Hataja, 2013; Olweus & Limber, 2010). Dichos programas han estado dirigidos a los profesores y los estudiantes, con el propósito de disminuir la frecuencia del comportamiento agresivo de los niños clasificados como agresores. También se ha buscado mejorar las relaciones entre pares a partir del establecimiento de límites, el uso consistente de consecuencias no hostiles ante el comportamiento problemático, así como incrementar el interés de los profesores hacia los niños desarrollando un ambiente de cordialidad.

En algunas investigaciones sobre el acoso escolar se ha establecido la relación entre el estilo de crianza que utilizan los padres y la tendencia de un niño a desempeñar un rol de víctima, de acosador, de espectador o incluso un doble rol de víctima y acosador (Cervantes & Pedroza, 2012). Se ha encontrado que la sobreprotección se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo del perfil de víctima (Mendoza, 2014; Olweus, 1993). La supervisión infrecuente de los niños (Olweus, 1993), las prácticas de crianza autoritarias, negligentes, o punitivas (Mendoza, 2014; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989) se relacionan con el desarrollo del rol de acosador.

En algunas investigaciones se ha documentado que los padres de niños con problemas de conducta carecen de habilidades para fomentar la conducta social y para controlar adecuadamente la conducta problemática de sus hijos, por

lo que emplean técnicas hostiles para tratar de eliminar esos comportamientos (Farrington, 2004; Patterson et al., 2011; Pedroza & Martínez, 2011). Por ejemplo, se ha documentado que los padres de niños que están recibiendo tratamiento por presentar conducta problemática no refuerzan el comportamiento adecuado de sus hijos y además emplean el castigo físico (Farrington, 2004). La tasa de interacciones coercitivas entre padres e hijos es tres veces mayor entre muestras clínicas que entre familias de muestras no clínicas (Patterson, DeGarmo, & Forgatch, 2004; Pedroza & Martínez, 2011).

Se ha mostrado que los programas de entrenamiento para padres son más efectivos en la reducción de las conductas problema de los niños, en comparación con otros programas en los que no participan los padres (Barkley, 1997). Los niños tratados sin que sus padres reciban intervención muestran un cambio en escenarios clínicos, sin embargo, una vez que el niño regresa a su ambiente familiar se encuentra bajo el control de estímulos que propician la ocurrencia del comportamiento agresivo (Webster-Stratton & Hancock, 1998).

En México Pedroza (2006) desarrolló un programa de entrenamiento conductual para padres de niños clasificados como agresivos, cuyo propósito fue modificar las prácticas de los padres que mantienen el comportamiento agresivo de sus hijos. El programa incluyó la identificación y el análisis funcional del comportamiento agresivo, el reforzamiento del comportamiento pro-social, el empleo del castigo y extinción del comportamiento agresivo, la interacción social positiva y la supervisión de las actividades del niño. Pedroza encontró que la conducta agresiva de niños y de padres disminuyó en un 75%.

En suma, se ha demostrado que existe una relación entre ciertas prácticas de crianza inadecuadas con las conductas agresivas de los niños y que implementar programas de intervención con los padres para que aprendan a responder adecuadamente ante la conducta agresiva de sus hijos ha sido efectivo (Forehand & Long, 2010; González & Landero, 2012). Si se considera que los padres son quienes pasan la mayor parte del tiempo con los niños y son los modelos de aprendizaje de comportamientos adecuados e inadecuados, resulta importante el desarrollo de programas de intervención para padres con el propósito de modificar sus hábitos de crianza y reducir en sus hijos los episodios de agresión en casa. También es importante evaluar si las intervenciones con padres no sólo disminuyen la conducta agresiva en el contexto familiar, sino si se generaliza al contexto escolar, disminuyendo el bullying. Algunos investigadores han sugerido que enseñar a los padres una disciplina de control no coercitiva del comportamiento de sus hijos y fomentar el comportamiento pro-social, permite que el comportamiento pro-social del niño se transfiera a otros escenarios como el escolar (Orpinas & Horne, 2006). Es posible que lo mismo sea cierto para la conducta agresiva. Por lo tanto, el propósito del presente trabajo fue evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento para padres en prácticas de crianza positiva (Pedroza, Mendoza & Martínez, 2013), para reducir episodios de agresión en el contexto familiar e incrementar la conducta pro-social. También se buscó averiguar si la reducción de la conducta agresiva y el aumento de la conducta pro-social se generalizaría al contexto escolar.

Método

Participantes

Participaron 18 padres de familia, nueve parejas y dos padres solteros (una madre y un padre), con un promedio de edad de 36 años. También participaron sus hijos (ocho niños y dos niñas) de entre seis y once años, todos estudiantes de educación básica, cada uno de ellos inscritos en una de las diez escuelas de educación primaria participantes. El alumnado participante fue referido por los directivos de las escuelas participantes por exhibir comportamiento agresivo hacia sus pares en el contexto escolar (*bullying*) a un tratamiento especializado.

Criterios de inclusión y exclusión a la muestra.

El primer criterio de inclusión fue el empleado por Santoyo (2007). De acuerdo con este criterio se pide al maestro del grupo, al psicólogo escolar, al maestro de apoyo de la institución y al directivo identificar a los niños que muestran conductas agresivas. Para considerar a un niño como agresivo por lo menos tres de esas personas deben identificarlo como tal. El segundo criterio de inclusión fue que sus padres estuvieran dispuestos a participar en un programa de entrenamiento en prácticas de crianza positiva. Se excluyó a niños que aún cuando tuvieran tres nominaciones por parte del personal escolar tuvieran un diagnóstico o estuvieran en tratamiento psiquiátrico.

Diseño de la investigación

Se empleó un diseño combinado de grupo control y línea base múltiple entre conductas (Kazdin, 2000). Este diseño permite medir el impacto del programa al comparar el comportamiento observado en la línea base con el comportamiento observado en la fase de tratamiento. Además se puede comparar el resultado con un grupo de control.

Instrumentos

Contexto Familiar

Evaluación Funcional. Esta evaluación consistió en un registro diario de la frecuencia de ocurrencia de la conducta agresiva y pro-social (Pedroza, Mendoza, et al., 2013). La hoja de registro permite identificar el antecedente de cada conducta, la conducta blanco y sus consecuencias y consecuentemente se le denomina registro antecedente, conducta, consecuente (ACC). La tarea del respondiente (i.e., los padres en el presente estudio) es escribir una descripción de cada conducta agresiva y pro-social y su frecuencia de ocurrencia. Además debe señalar a qué persona en el ámbito familiar fue dirigida dicha conducta. Los padres debían así mismo describir los eventos antecedentes y consecuentes del comportamiento registrado. El comportamiento agresivo se clasificó en físico (e.g., golpear, empujar, morder, aventar objetos a otra persona), verbal (e.g., burlas, apodos, insultos, hablar con malos modales, denigrar a otros) y antisocial (e.g., robar o dañar sus pertenencias o las de otros). Los padres también registraron el

comportamiento de berrinche. La conducta pro-social se definió como el que el niño participara en actividades familiares (e.g., ayudar en la colocación en la mesa de los utensilios necesarios para comer y llevar los alimentos, recoger los juguetes inmediatamente después de usarlos y realizar las tareas escolares antes de realizar cualquier actividad lúdica).

Contexto Escolar

Los profesores registraron diariamente la conducta agresiva que el niño dirigía a los compañeros de clase o a las autoridades educativas (profesor u otros adultos). El registro permitió identificar el número de conductas agresivas que cada niño participante en el estudio emitió y dirigió a sus pares o autoridades. El comportamiento agresivo en el contexto escolar se clasificó de igual manera que en el contexto familiar, como físico y verbal. Además, los profesores también registraron el comportamiento sexual (e.g., tocar genitales de otros, intimidar con insultos con carácter sexual) y la exclusión (e.g., ignorar al otro e impedir a otros participar en la actividad académica).

Procedimiento

Línea Base

Los padres emplearon el registro ACC para anotar las conductas prosociales y de comportamiento agresivo, así como sus antecedentes y consecuentes de forma cotidiana durante tres semanas continuas. Durante el mismo periodo de tiempo, los profesores de cada niño registraron diariamente el número de veces, así como el tipo de conducta de agresión que el niño emitió hacia sus pares o hacia adultos. Los maestros enviaron diariamente a los padres dicho registro.

Tratamiento

Se conformaron dos grupos, un control ($n = 5$) y otro experimental ($n = 5$). Se asignó aleatoriamente a los padres de los niños a cada uno de los grupos. Se asignó a cada grupo a uno de los dos padres solteros que participaron en el estudio. El grupo control no recibió ningún tipo de tratamiento, únicamente se les solicitó que registran las conductas pro-sociales y agresivas de sus hijos y que las entregaran a los investigadores una vez por semana. El grupo experimental participó en un programa de entrenamiento a padres en prácticas de crianza positiva. El programa duró ocho sesiones semanales de 60 minutos cada una.

El programa de entrenamiento a padres de prácticas de crianza positiva (Pedroza, Mendoza, et al., 2013), comprende varios componentes de terapia conductual como el análisis funcional del comportamiento, el establecimiento de límites, el reforzamiento de la conducta pro-social, el reforzamiento de respuestas alternas a la conducta agresiva, la sobre-corrección, la desaprobación leve, el castigo y la extinción de la conducta agresiva. Todas las sesiones del programa tuvieron la siguiente estructura: a) recordatorio de la sesión anterior y análisis de los registros ACC realizados en la semana, b) análisis de la tarea, retroalimentación y reforzamiento de la ejecución, c) exposición de los contenidos

programados, d) ejercicios prácticos de los contenidos, e) resumen de lo visto en la sesión, y f) asignación de tareas para casa.

El programa se dividió en tres secciones: 1) Disciplina efectiva y selectiva: el terapeuta expuso a los padres el plan de trabajo y se les dio a conocer los contenidos del programa. Posteriormente, se definió el comportamiento agresivo y se resaltó el papel que juegan los padres en la gestación, mantenimiento y desarrollo de las conductas agresivas de sus hijos. En este componente se revisó el papel de los reforzadores en el mantenimiento de la conducta. Se explicó a los padres cómo refuerzan accidentalmente el comportamiento agresivo de sus hijos y cómo ignoran los comportamientos positivos de éstos. Se expusieron los tipos de reforzadores y su empleo principalmente a través de tablas de contingencia y economía de fichas. El terapeuta y el co-terapeuta modelaron la forma de reforzar las conductas de los niños y se dieron ejemplos de comportamientos que deben reforzar. También, los padres aprendieron el empleo de estrategias de castigo no aversivo, aunque se les hizo hincapié que antes de aplicar cualquier estrategia de castigo se deben emplear procedimientos de reforzamiento de conductas incompatibles o funcionalmente equivalentes al comportamiento agresivo pero de mayor aceptación social. Se enseñaron estrategias de castigo no aversivo, como la desaprobación social leve, tiempo fuera, costo de respuesta y sobre-corrección. El terapeuta junto con el co-terapeuta modelaron cada una de las estrategias y el padre realizó ensayos conductuales. Se enseñó a los padres a establecer reglas para guiar el comportamiento de sus hijos en casa y se les enseñó a realizar contratos conductuales con sus hijos. 2) Establecimiento de instrucciones e interacción social: El objetivo de este componente fue que los padres emitieran instrucciones claras y precisas y que interactuaran con sus hijos con calidad y calidez. Los padres aprendieron a dar instrucciones claras y precisas a sus hijos a partir del moldeamiento del comportamiento. Con respecto a la interacción, se indicó a los padres las conductas agresivas y no agresivas que ocurrieron durante la interacción con su hijo; el terapeuta modeló cada uno de los comportamientos esperados por el padre en una interacción cálida (para una descripción de los componentes véase González, Vargas, Galván, & Ayala, 1998). 3) Supervisión de las actividades del niño: Este componente tuvo como objetivo que los padres aprendieran a supervisar las actividades que sus hijos realizaban en casa y fuera de ella. El terapeuta identificó las situaciones que los padres monitoreaban con menor frecuencia, se hizo un recordatorio de la elaboración de los contratos conductuales y se expusieron las habilidades necesarias para la solución de problemas en la interacción social. Los padres aprendieron la importancia de monitorear las actividades del niño y se enseñó a realizar el registro de supervisión en la escuela. Los padres elaboraron un contrato conductual con el niño para llevar al cabo el monitoreo de actividades en la escuela y le indicaron que día con día entregarían a sus maestros una tarjeta en donde éstos evaluarían su comportamiento en el salón de clase y en el patio de recreo.

Durante el entrenamiento se capacitó a los padres para lograr que sus hijos realizaran ciertas conductas específicas. Se les entrenó a dar acceso al niño a realizar alguna actividad lúdica después de que realizaran sus tareas escolares, reforzando así la conducta de hacer la tarea antes de jugar. Los padres también

fueron entrenados a enseñarle a sus niños a participar en tareas domésticas como “poner la mesa” para comer, solicitando la participación de los niños por lo menos una vez al día. Si los niños obedecieron, los padres los elogiaron y les dieron una ficha por participación, como parte de un programa de economía de fichas, que los niños podían cambiar semanalmente por acceso a alguna actividad. Los padres también fueron entrenados a establecer reglas en su casa, como que el niño debía recoger sus juguetes después de jugar con ellos. El entrenamiento para reducir la conducta agresiva consistió en enseñar a los padres a usar técnicas de castigo no aversivas como la de sobre-corrección y el costo de respuesta, al tiempo que le enseñaron al niño la ejecución de la respuesta alterna a la agresión. Se analizó con los padres la función de la conducta de agresión de los niños, identificando los reforzadores positivos y negativos que la mantenían, por lo que se aplicaron técnicas aversivas que permitieran la reducción del comportamiento agresivo y que se reforzaría las conductas alternas a la agresión. En el programa de entrenamiento los padres recibieron capacitación para identificar un episodio de berrinche, extinguirlo y enseñar una conducta que tuviera la misma función que la conducta de berrinche (e.g., comunicar asertivamente).

Resultados

En la Figura 1 se muestra el promedio semanal de la conducta de hacer la tarea antes de jugar o de realizar cualquier otra actividad de ocio de los niños del grupo experimental y del control durante la línea base y durante el tratamiento. El análisis visual de los datos muestra que el grupo experimental incrementó la conducta de hacer la tarea antes de jugar de una vez durante la línea base a alrededor de cinco ocasiones durante el tratamiento. En cambio, la frecuencia de esa conducta de los niños del grupo control se mantuvo con una frecuencia menor a uno a lo largo de las doce semanas de registro.

En la Figura 2 se muestra la frecuencia semanal de la conducta pro-social de ayudar a “poner la mesa” de los niños del grupo experimental y del control durante la línea base y el tratamiento. La frecuencia de la conducta de ayudar a “poner la mesa” aumentó de cero a cinco veces por semana para los niños del grupo experimental, mientras que se mantuvo cercana a cero para los niños del grupo control.

En la Figura 3 se muestra la frecuencia promedio semanal de la respuesta de los niños del grupo experimental y del control durante la línea base y durante el tratamiento al establecimiento de la regla familiar de recoger sus juguetes después de jugar con ellos. La inspección visual de la figura muestra que la frecuencia de la conducta aumentó de menos de una vez a la semana durante la línea base a cerca de seis veces durante el tratamiento para los niños del grupo experimental. En cambio, esta conducta permaneció con una emisión menor a uno durante las 12 semanas de registro para los niños del grupo control.

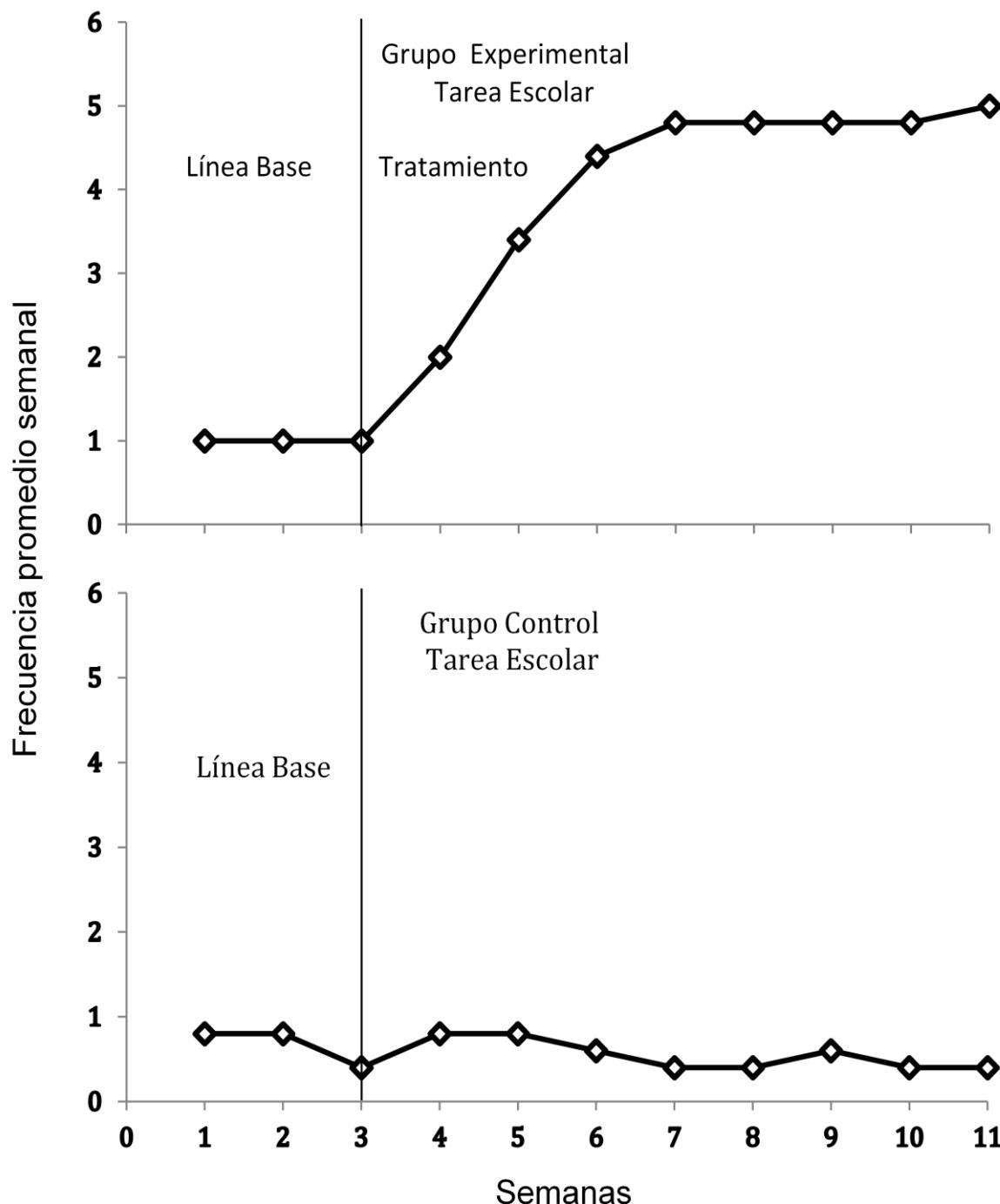


Figura 1. Promedio semanal de la frecuencia de la conducta de hacer la tarea antes de jugar. El panel superior muestra los datos correspondientes a los niños del grupo experimental y el inferior a los del grupo control.

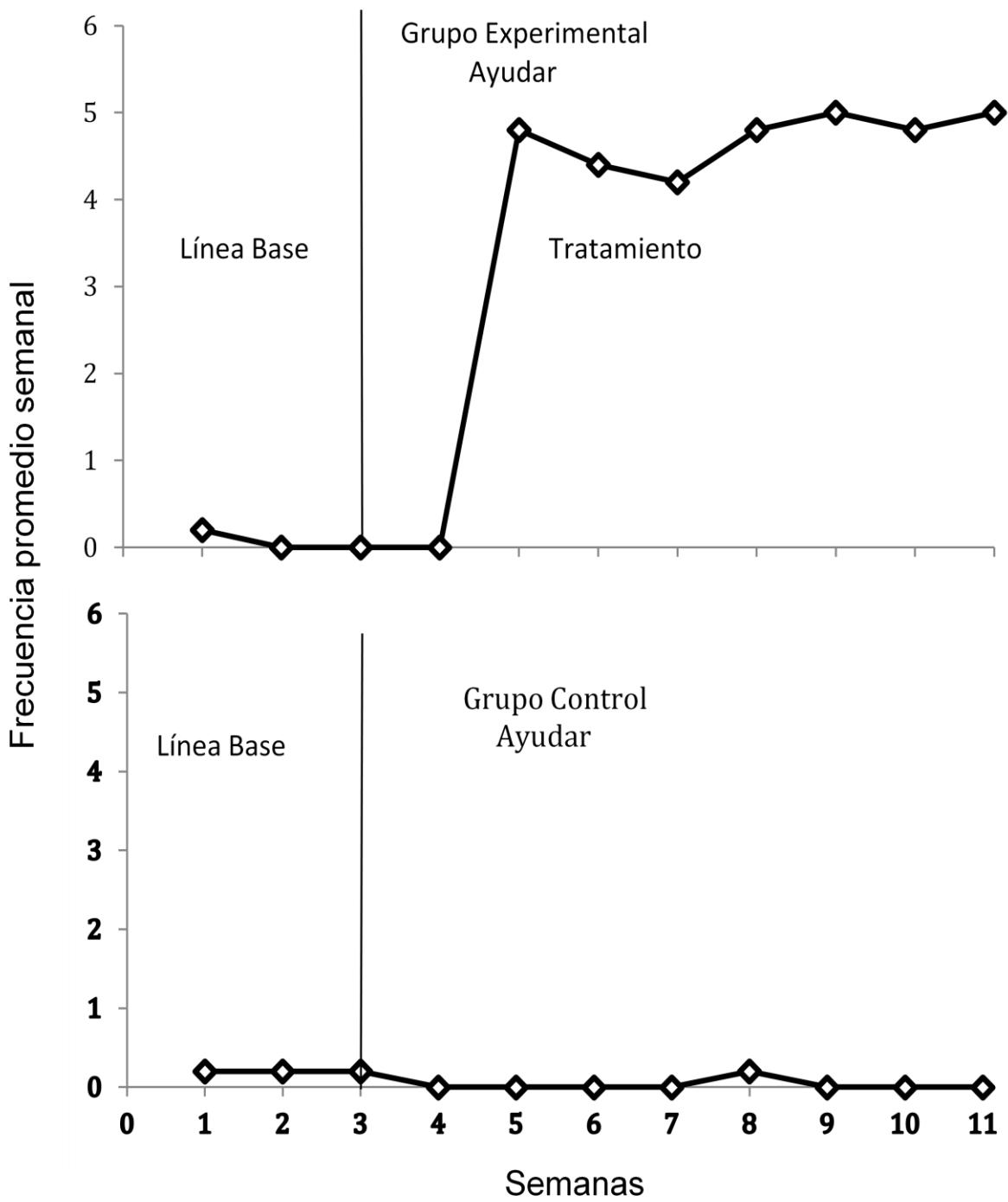


Figura 2. Promedio semanal de la frecuencia de la conducta de ayudar a “poner la mesa” emitida por los niños del grupo experimental (panel superior) y control (panel inferior).

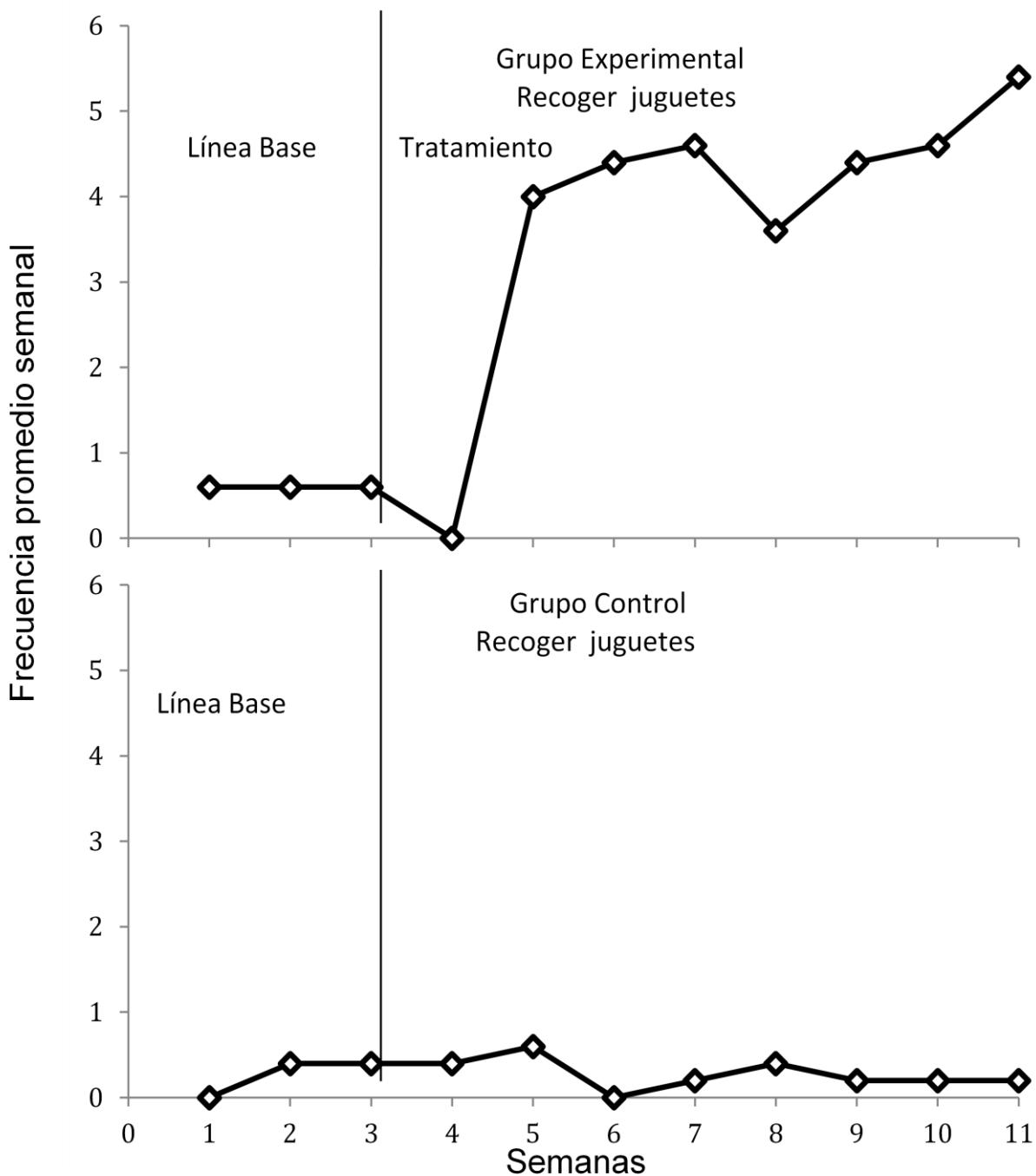


Figura 3. Promedio semanal de la frecuencia de la conducta de recoger juguetes de los niños del grupo experimental (gráfica superior) y control (gráfica inferior).

En la Figura 4 se muestra la frecuencia de emisión de conducta agresiva hacia los compañeros de la escuela. Se puede observar que el entrenamiento a padres tuvo como consecuencia la reducción de la conducta agresiva en la

escuela de los niños del grupo experimental de alrededor de cinco veces por semana durante la línea base a cero después de entrenar a sus padres. La frecuencia de la conducta agresiva de los hijos de los padres que no participaron en el programa permaneció en alrededor de cinco veces por semana durante las 12 semanas de registro.

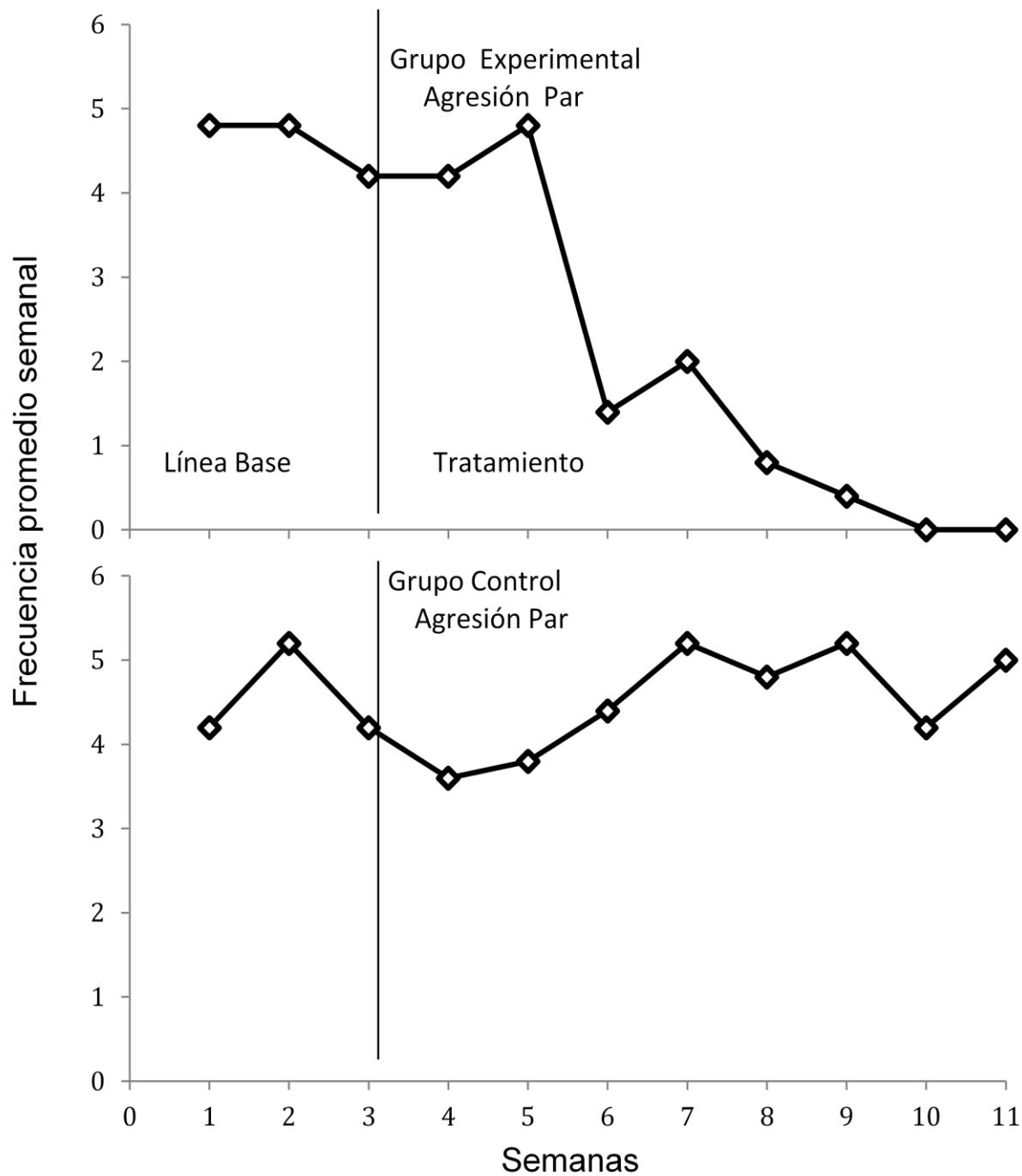


Figura 4. Promedio semanal de la frecuencia de las conductas agresivas que los niños del grupo experimental y del control dirigieron hacia un par específico.

En la Figura 5 se muestra la frecuencia promedio semanal de la conducta agresiva que los niños del grupo experimental y del grupo control dirigida a algún miembro de la familia o a algún adulto en la escuela. Los datos de la figura muestran que la conducta agresiva dirigida a adultos disminuyó de cuatro veces por semana a cero para los niños del grupo experimental. Esa misma conducta se mantuvo en un promedio de alrededor de tres veces por semana en el caso de los niños del grupo control.

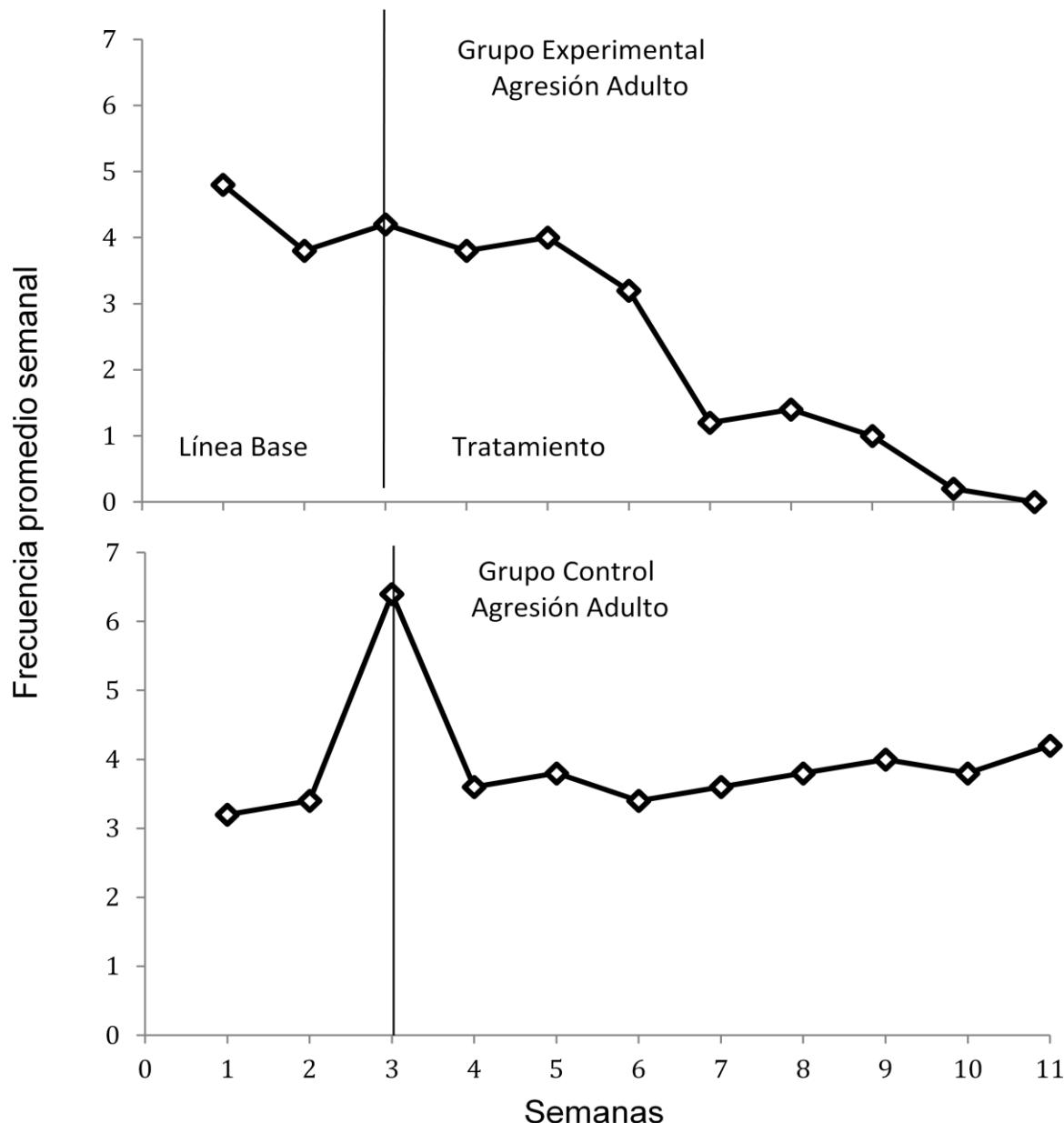


Figura 5. Promedio semanal de la frecuencia de conductas agresivas que los niños dirigieron hacia adultos en el contexto familiar y escolar. En el panel superior se muestran los datos para los niños del grupo experimental y en el inferior para los del grupo control.

En la Figura 6 se muestra el efecto del programa de entrenamiento para la disminución de los episodios de berrinche. Los niños de los padres que recibieron tratamiento disminuyeron sus berrinches de alrededor de siete semanales a uno. Los berrinches de los niños cuyos padres no recibieron tratamiento se mantuvieron en alrededor de seis por semana.

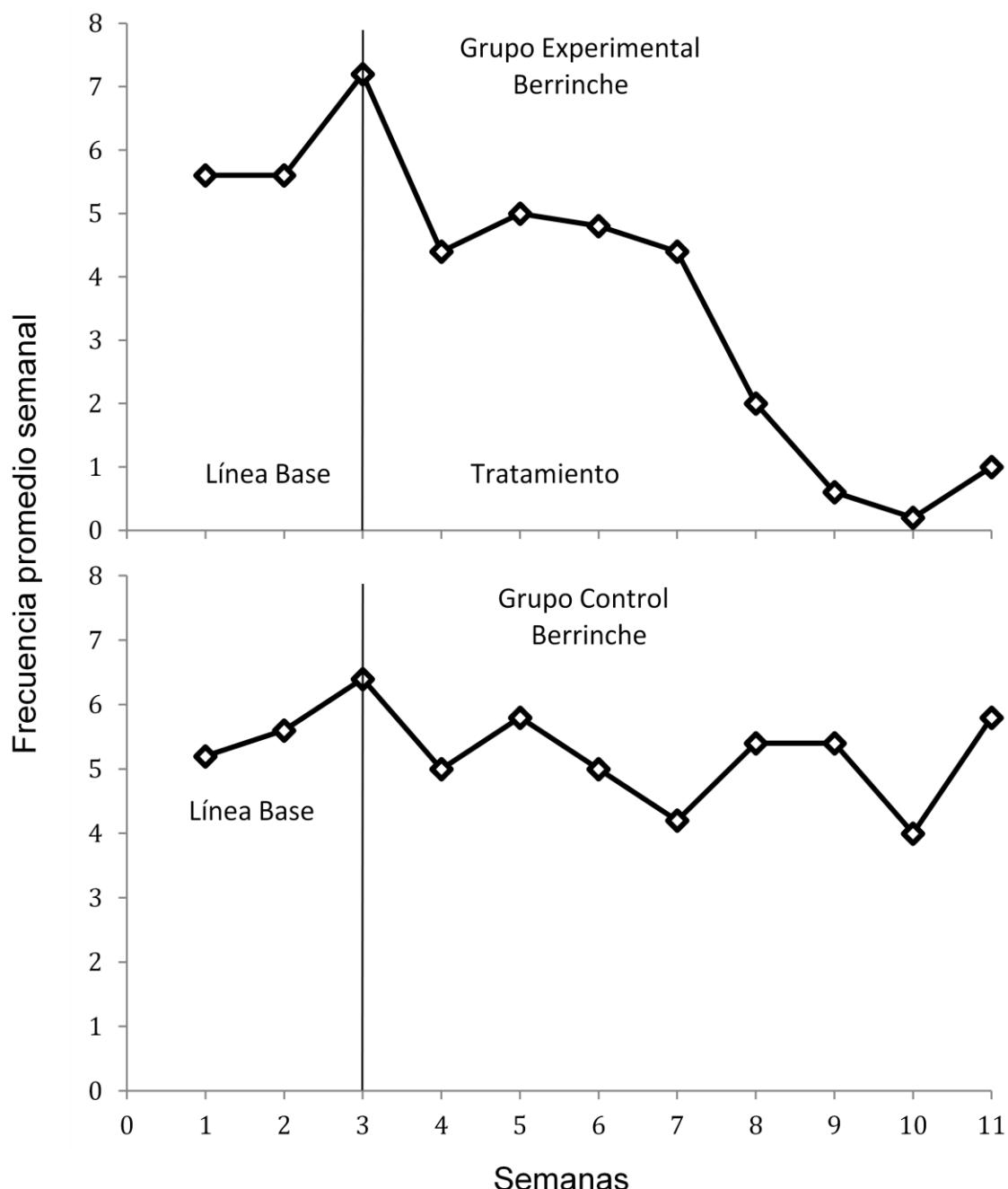


Figura 6. Promedio semanal de la frecuencia de conducta de hacer berrinches que los niños del grupo experimental (panel superior) control (panel inferior) exhibieron en el contexto familiar.

Discusión

La evaluación del cambio conductual en los programas de intervención es fundamental para determinar si una intervención es efectiva. Sin embargo, como señaló Kazdin (2000) la evaluación no es suficiente para demostrar que los cambios se deben al programa de intervención, sino que es necesario emplear diseños experimentales que permitirán corroborar que la causa del cambio conductual se debe al programa de intervención y no a otra variable no controlada. El objetivo de este estudio fue conocer la efectividad de un programa de intervención con padres sobre la frecuencia de emisión de conducta agresiva y pro-social de niños que exhiben acoso escolar. Los resultados encontrados mostraron que existió una relación funcional entre la disminución del comportamiento agresivo y el incremento de conductas pro-sociales y el entrenamiento a padres mediante un programa de prácticas de crianza positiva (Pedroza et al., 2013).

El programa de entrenamiento de prácticas de crianza positiva mostró su efectividad, ya que incrementó la frecuencia de conductas pro-sociales y disminuyó la frecuencia de conducta agresiva. Esto se logró aumentando la calidad de la interacción entre padres e hijos y entre los niños y sus compañeros de clase y la supervisión y monitoreo de los padres hacia sus hijos, que son condiciones necesarias para la disminución del comportamiento agresivo de los niños. El programa de prácticas de crianza positiva está dirigido a padres, dado que son los principales agentes de cambio para disminuir la conducta agresiva e incrementar la conducta pro-social de sus hijos. El considerar a los padres como los principales agentes de cambio de la conducta infantil fue propuesto por Patterson (1974). Este autor mostró que los padres fueron capaces de identificar los eventos consecuentes que mantienen el comportamiento agresivo y después de un entrenamiento fueron capaces de modificarlos para lograr cambios en el comportamiento de sus hijos. Al igual que lo hizo Patterson, en el presente estudio se capacitó a padres de familia para realizar un análisis funcional del comportamiento agresivo con el objetivo de que identificaran los estímulos antecedentes y consecuentes de dicha conducta y modificaran sus prácticas de crianza y consecuentemente su propia conducta y la de sus hijos.

Una contribución importante del presente estudio fue la demostración de que el cambio en la conducta se generalizó del ámbito familiar al escolar. Este hecho mostró generalidad de la variable independiente, lo cual es una característica fundamental del análisis conductual aplicado. El hecho de que el entrenamiento a padres repercuta no sólo en la conducta de sus hijos en la familia, sino que trascienda a la escuela, confirma que los padres son los principales agentes del cambio de la conducta de sus hijos. Dando entrenamiento únicamente a los padres fue posible reducir significativamente la conducta de bullying de los niños dirigida hacia alumnos específicos, que fueron identificados como víctimas tanto por el profesorado como por sus propios padres de familia. El entrenar a los padres a manejar las contingencias de reforzamiento apropiadas para cada conducta, así como enseñarles a reforzar conductas alternas al comportamiento agresivo, usando técnicas de sobre-corrección, costo de respuesta y economía de fichas fue muy efectivo para reducir la conducta de bullying. Estas técnicas han

probado su efectividad en otros programas de intervención con padres pero únicamente se había probado en el contexto familiar (Ayala et al., 2001; Ayala et al., 2002; Pedroza, 2006). En este estudio, en cambio, no sólo se confirmó su efectividad en el ámbito familiar, sino que se probó su efectividad para reducir conducta agresiva en otro ámbito diferente, el escolar.

Es importante señalar que los padres que participaron en el presente estudio estaban siendo presionados por las autoridades escolares o legales para que se redujera la conducta de bullying de sus hijos y aumentara su conducta pro-social. Este hecho pudo afectar los resultados encontrados, dada la motivación que tenían los padres por mostrar que la conducta de sus hijos cambió en un tiempo corto. Por tanto, será necesario comprobar los hallazgos utilizando el programa de entrenamiento de prácticas de crianza positiva con padres de otros niños que no tengan dicha presión para ver si resulta igualmente efectivo. Otro aspecto a resaltar fue que ocho de los diez padres participantes, asistieron con sus parejas a todas las sesiones. Este dato es importante, ya que en investigaciones mexicanas se ha identificado que existen patrones diferenciales de la influencia de las prácticas de crianza del padre y de la madre sobre el comportamiento de sus hijos e hijas (e.g., Andrade & Betancourt, 2012). Esos resultados condujeron a los investigadores a sugerir la necesidad de analizar las interacciones entre padres e hijos, considerando las prácticas de crianza de cada uno de los padres. Por lo tanto, en futuros estudios sería conveniente utilizar el programa de prácticas de crianza positiva y establecer cuál de los dos padres fue el verdadero agente de cambio o si fueron ambos.

El programa de intervención dirigido a padres empleado en el presente estudio puede ser de gran utilidad para disminuir el acoso escolar y su implementación en las instituciones educativas sería una herramienta útil no sólo para disminuir el bullying en las escuelas, sino posiblemente también otras conductas problema desde el contexto familiar. El éxito del programa para disminuir el acoso escolar redundó en que el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia promoverá su uso y se capacitará a especialistas del DIF en todo el país (Mendoza, 2014).

Referencias

- Andrade, P., & Betancourt, D. (2012). Problemas emocionales y conductuales en niños: Predictores desde la percepción de los padres y de los hijos. *Acta de Investigación Psicológica*, 2, 650–664.
- Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F. J., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E., & Barragán, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1, 1-34.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children. A clinician's manual for assessment and parent training*. New York, NY.: The Guilford Press.
- Cervantes, A. R., & Pedroza, F. J. (2012). El bullying: Una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *INFAD, Revista de Psicología*, 1, 451-560.

- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 627-664). New York. NY: Wiley.
- Forehand, R., & Long, N. (2010). *Parenting the strong-willed child*. New York: McGraw- Hill.
- González, M., & Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica*, 9, 53-64.
- González, J. L., Vargas, E. E., Galván, E. & Ayala, H. E., (1998). Intervenciones para mejorar la calidad de las interacciones medres-hijos: Evaluación analítico conductual del impacto social, validez externa y validez interna. *Psicología Conductual*, 3, 473-499.
- Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 2, 535-551.
- Kazdin, A. E. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.
- Mendoza, B. (2014). *Prevención de la violencia desde el contexto familiar. Conferencia Magistral*. 5to Congreso Internacional de la Familia. DIF Nacional. México.
- Monks, C. P., & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and of the role of experience. *British Journal of Developmental Psychological*, 24, 801-821.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1, 124-134.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Patterson, G. R. (1974). A basis for identifying stimuli which control behaviors in natural settings. *Child Development*, 45, 900-911.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *Ameraican Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D., & Forgatch, M. S. (2004). Systematic changes in families following prevention trials. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 621-633.
- Patterson, G. R., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Pedroza, F. J. (2006). *Entrenamiento conductual para padres de niños clasificados como agresivos*. Tesis doctoral inédita. UNAM. México.
- Pedroza, F. J., Aguilera, S. J., Cervantes, A. R., & Martínez, K. I. (2013). Estabilidad y cambio en roles de agresor y víctima de episodios bullying. En F. J. Pedroza, & S. J. Aguilera (Coord.), *La construcción de identidades agresoras: El acoso escolar en México* (pp. 49-71). México: CONACULTA.
- Pedroza, F. J. & Martínez, K. I. (2011). Procesos de interacción social facilitadores del establecimiento y mantenimiento de patrones de consumo de sustancias. *International Journal of Developmental and Education Psychology (INFAD)*, 2, 363-372.
- Pedroza, F., Mendoza, B. & Martínez, K. (2013). *¡Auxilio! ¡Mi hijo no trae manual!* México: Pax.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Athola, A. & Hataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 2, 79-88.
- Santoyo, C. (2007). *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: Un estudio longitudinal en Coyoacán*. México: UNAM/CONACYT.
- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). Training for parents of young children with conduct problems: Content, methods, and therapeutic processes. En J.M. Briesmeister, & C.E. Schafer (Eds.), *Handbook of parent training* (pp. 98-152). New York, NY.: Wiley.