

LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA Y LA REDUCCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL

Silvia Morales Chainé¹, María José Martínez Ruíz², Raúl Martín del Campo Sánchez² y Javier Nieto Gutiérrez¹

¹*Universidad Nacional Autónoma de México;* ²*Centro Nacional para la Atención y Prevención de las Adicciones (México)*

Resumen

El objetivo de este trabajo fue evaluar el cambio de conducta de los padres y de la conducta infantil a partir de su participación en un programa de prácticas de crianza. 128 padres de ocho instituciones de salud pública en México fueron evaluados con autoinformes sobre su conducta y la de sus hijos, y se usó un sistema de observación directa para valorar la utilización de las prácticas de crianza y el comportamiento de los padres. Se utilizó un diseño factorial de 2 (evaluación antes y después) por 2 (por grupo con utilización baja y media). Se encontró que las conductas de los padres que cambian en función de una mayor utilización de los procedimientos generales de prácticas de crianza son el elogio, la interacción social y el seguimiento de instrucciones y el informe de menor uso de castigo, mayor uso de la técnica de ignorar, solucionar problemas, establecer reglas e interacción social-académica. Estudios adicionales deberán confirmar el proceso de adopción comprometido con los procedimientos de crianza positiva en la reducción del comportamiento problemático infantil.

PALABRAS CLAVE: *prácticas de crianza, conducta paterna, conducta infantil.*

Abstract

The goal of the study was to assess parents and children behavior on the basis of their participation in a raising practices program. 128 parents from 8 public health institutions in Mexico were assessed with self-reports about their behaviors and their children's, and a direct observational system was used to determine the use of raising practices and parents behaviors. A factorial design of two (before and after assessment) by two (low and middle use) was used. The results suggest that the parental behaviors that change in function of higher use of the child raising practices are praising, social interaction and following instructions; and the report of lower use of punishment, more use of the ignoring technique, problem solving, establishment of rules and academic social interaction. Additional studies should confirm the engaged adoption process associated with child raising practices and the reduction of problematic behavior in children.

KEY WORDS: *raising practices, parental behavior, and children behavior.*

Introducción

Si se considera que dos de cada tres casos de niños atendidos por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF, 2007; 62,3%) sufren de violencia física y emocional (UNICEF, 2016) y que en México hay 11.6 millones de niños entre los 0 y 5 años de edad (UNICEF, 2009), se podría calcular cuántos niños desarrollan trastornos de comportamiento como consecuencia del abuso físico (Benjet, Borges y Medina-Mora, 2010). Así, en la infancia, los problemas más frecuentes entre los 4 y los 7 años de edad han sido la conducta negativista desafiante, la desobediencia, la conducta agresiva y la hiperactividad (Medina-Mora *et al.*, 2003; Morales y Vázquez, 2014) y cerca de la mitad de estos niños con problemas de conducta muestran una progresión hacia la conducta delictiva y antisocial en la adolescencia, incluyendo crimen, violencia y uso de drogas (Frick y White, 2008).

Una de las estrategias necesarias para reducir la violencia y la conducta antisocial en la infancia consiste en incrementar los estilos de crianza basados en la interacción positiva y en la reducción de los problemas de conducta (Scott, 2010). En particular, se ha reconocido al entrenamiento conductual para padres en las prácticas de crianza como la estrategia líder de intervención de las conductas perturbadoras (Forehand, Jones y Parent, 2013; Scott, 2010; OMS, 2014b) como la oposición, desobediencia o la agresión infantil (Forgatch y Patterson, 2010; Morales, Félix, Rosas, López y Nieto, 2015). El entrenamiento a padres en prácticas de crianza es eficaz (Scott, 2010), generalizable y válido socialmente (McMahon, 2015), independiente de la edad de los niños beneficiados, de su grupo étnico, de la modalidad de la intervención (familiar, grupal, individual o auto-administrado) y del escenario de aplicación (la clínica, el hogar, el ámbito hospitalario o la escuela) (Chorpita *et al.*, 2011).

Las metas específicas del entrenamiento a padres en prácticas de crianza consisten en incrementar la interacción social positiva con el niño (Cartwright-Hatton *et al.*, 2011), en aplicar la corrección simple, el ignorar, usar el tiempo fuera para la conducta inapropiada (Cartwright-Hatton *et al.*, 2011; McMahon, 2015; McMahon, Wells y Kotler, 2006; Morales y Vázquez, 2014), el seguimiento de instrucciones, el establecimiento de reglas y la solución de problemas en familia (McMahon, 2015; Morales y Vázquez, 2014) y con ello reducir los problemas de conducta infantil y promover su conducta prosocial. La instrucción verbal, el modelamiento de habilidades, los ensayos conductuales y la retroalimentación de todas estas ejecuciones han demostrado influir tanto en la adquisición de conductas de crianza de los padres como en la reducción del informe de comportamientos negativos en los niños (McMahon, 2015; Morales y Vázquez, 2014).

El entrenamiento a padres en prácticas de crianza ha mostrado su eficacia, validez externa y utilidad clínica (Turner y Sanders, 2005). Los estudios de disseminación prueban la utilidad de varias estrategias y procedimientos que buscan transferir el conocimiento de la práctica con base empírica y la promoción de su adopción (Morales, 2012). La adopción exitosa se refiere a la utilización de la intervención con fidelidad e integridad sostenida de sus procedimientos en la

práctica cotidiana (Turner y Sanders, 2005; Webster-Stratton, 2011). Existe un acuerdo generalizado (Seng, Prinz y Sanders, 2006; Turner y Sanders, 2005; Webster-Stratton, 2011) de que la diseminación exitosa de las prácticas de crianza a través de la utilización implica la formación, supervisión y empoderamiento de los profesionales, adhiriéndose a los contenidos clave y los principios del proceso terapéutico (asegurando la fidelidad de la utilización), y en evaluar los cambios clínicos en los usuarios. Pero existen pocas pruebas empíricas sobre la utilización de las innovaciones en el campo de las intervenciones para padres (Scott, 2010; Seng *et al.*, 2006).

Turner y Sanders (2005) afirman que una diseminación exitosa se logra con la creación de materiales, el uso de los ensayos conductuales, la práctica y la retroalimentación (Morales y Vázquez, 2011), de acuerdo con el escenario, el juicio clínico y las necesidades de los clientes; derivados de los principios básicos del comportamiento. Sin embargo, sólo se ha evaluado la capacitación concluida por los profesionales en el entrenamiento a padres en prácticas de crianza. Por ejemplo, Seng *et al.* (2006), trabajaron con 579 profesionales para evaluar la relación entre la terminación de la capacitación en las prácticas de crianza (sus características individuales y las barreras institucionales) y la utilización de lo aprendido en el entrenamiento. La capacitación consistió en dos sesiones, una expositiva y otra de práctica, con 6 a 8 semanas entre sesiones. Se evaluaron las habilidades de consejería a padres a través de ensayos conductuales y por medio de un autoinforme antes, después y a los seis meses de seguimiento. Encontraron que el 68% de los proveedores que terminaron su capacitación implementaron el entrenamiento en prácticas de crianza, contra el 38% de los que no la terminaron. Los autores concluyeron que cualquier profesional con cualquier formación teórica o experiencia previa puede terminar su capacitación, pero que sólo estos últimos tienen mayor probabilidad de utilizar las intervenciones basadas en pruebas empíricas en su práctica cotidiana. Adicionalmente, Seng *et al.* (2006) concluyeron que sus hallazgos no permitieron afirmar que terminar una capacitación incrementa la probabilidad de implementarla con fidelidad.

En México, Morales y Vázquez (2011) evaluaron los conocimientos de 294 profesionales de la salud sobre habilidades para manejar problemas de conducta infantil a través de situaciones hipotéticas de crianza en un diseño preexperimental. La capacitación duró ocho horas y se llevó a cabo en dos sesiones continuas. En la primera, se estudiaron los principios básicos del comportamiento (refuerzo, castigo, control de estímulos y extinción) y, en la segunda, se enseñaron los procedimientos de cambio conductual a través del modelamiento, ensayos conductuales y retroalimentación positiva de las habilidades. Los resultados mostraron un aumento significativo en los conocimientos sobre habilidades de manejo conductual para el incremento de conductas prosociales, la corrección de conducta inadecuada, el establecimiento de reglas en el hogar y la solución de problemas en familia. Pero los autores señalaron la necesidad de evaluar la adquisición de habilidades de manejo de crianza a través de técnicas de observación directa de las situaciones hipotéticas de crianza y la evaluación de la fidelidad en la utilización del entrenamiento a padres en las prácticas de crianza.

Michelson, Davenport, Dretzke, Barlow y Day (2013), con base en un

metanálisis de 28 ensayos aleatorizados, informaron una adecuada diseminación de las prácticas de crianza en escenarios reales, incluso con terapeutas no especializados, efectuadas en diversos servicios. Sin embargo, los estudios no lograron informar el nivel de utilización y su efecto sobre el comportamiento de los padres. En la actualidad, resulta aún necesario mostrar pruebas del papel de la utilización de los contenidos clave de los procedimientos conductuales y la evaluación de los cambios clínicos en los usuarios del entrenamiento a padres (McMahon, 2015).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consiste en evaluar el cambio de conducta de los padres y su informe sobre la conducta infantil a partir de su participación en un programa de prácticas de crianza realizado en instituciones de salud pública.

Método

Participantes

Se utilizó un muestreo por cuota de las instituciones de salud pública para la atención primaria de adicciones (no obstante, no existían trastornos adictivos ni relacionados con el consumo de sustancias). Participaron 128 padres de ocho entidades, los cuales fueron convocados para participar en el programa de entrenamiento en prácticas de crianza positiva por algún problema de conducta con alguno de sus hijos, entre los dos y los 12 años de edad. El 4% de los padres provenía del estado de Campeche, el 2% de Chihuahua, el 42% del D.F., el 3% de Durango, 3% de Guerrero, el 7% de Puebla, el 2% de San Luis Potosí y el 37% de Veracruz. La media de edad de los padres fue de 35 años ($DT= 8$; rango: 21-71 años). El 90% era mujer, el 83% estaba casado, el 15% soltero y el 2% separado o divorciado. El 54% tenía estudios básicos, el 29% educación media, el 14% educación media superior y el 3% no tenía estudios. El 57% se dedicaba al hogar, el 40% tenía trabajo y el 3% era estudiante. El 71% de los hijos era niño y el 29% niña.

Se distribuyó a los padres en dos grupos: 64 con nivel medio de utilización de los procedimientos en general (más del 39%) y 64 con nivel bajo. De acuerdo con un análisis de chi cuadrado y de análisis de varianza con prueba t para muestras independientes, no hubo diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las variables sociodemográficas.

Instrumentos

- a) Sistema de observación directa y registro del comportamiento de los padres (Morales y Martínez, 2013). Este sistema permitió evaluar la utilización de las prácticas de crianza, en concreto la exactitud y puntualidad en la ejecución de las actividades específicas diseñadas para su entrenamiento. Se consideraron cuatro categorías: 1) *identificación*, se definió como el porcentaje de llenado correcto de la triple contingencia del comportamiento simulado del niño con base en la observación directa de cinco ensayos conductuales: hora de la

comida, buena nota escolar, obediencia inmediata, berrinche y reglas en el supermercado, todo ello a través cinco registros de evento y una lista cotejable. 2) *Corrección*, se refiere al porcentaje de los procedimientos de corrección simple del comportamiento infantil en casa registrado en el autoinforme de los padres en tres sesiones de tratamiento. 3) *Interacción*, se refiere al porcentaje de conductas registradas por los padres a lo largo de tres ensayos conductuales: interacción social, académica y de enseñanza incidental (p. ej., compartir, elogiar, risa provocada, mirar, sonreír, reír, tocar y peticiones verbales), en tres registros de intervalo parcial de tiempo. Y 4) *control de estímulos*, que se refiere al porcentaje de conductas de seguimiento de instrucciones (p. ej., obtiene atención, instrucción clara, espera, elogia), establecimiento de reglas y solución de problemas observados en tres ensayos conductuales, dentro de las sesiones de entrenamiento, con base en un registro de evento y dos listas cotejables de procedimiento, respectivamente. En todos los registros, se obtuvo la concordancia entre dos observadores independientes entrenados previamente y sólo se consideraron aceptables aquellos registros cuya concordancia fue mayor al 80%. La concordancia se obtuvo a partir del cálculo de los acuerdos: $\frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$

- b) "Inventario de prácticas de crianza" (IPC; López, 2013). Este inventario evalúa las conductas de los padres con respecto a la disciplina y a la promoción del afecto de sus hijos. Se trata de un inventario autoaplicable de lápiz y papel, consta de 40 preguntas cerradas que se responden en una escala de siete opciones (de 0= nunca a 6= siempre) y tiene un tiempo de aplicación medio de 20 minutos. El IPC tiene una consistencia interna de .92. El análisis factorial exploratorio (AFE) mostró seis factores que explican el 64% de la varianza: 1) *castigo* (p. ej., "cuando mi hijo(a) no hace lo que digo yo le grito"), 2) *ganancias materiales* (p. ej., "para llevarme bien con mi hijo(a) yo le compro algo"), 3) *interacción social* (p. ej., "para llevarme bien con mi hijo(a) yo lo(a) escucho"), 4) *normas* (p. ej., "para establecerle reglas a mi hijo(a) yo le explico lo que tiene que hacer"), 5) *ganancias sociales* (p. ej., "cuando mi hijo(a) me obedece yo lo(a) felicito") y 6) *límites* (p. ej., "para establecerle reglas a mi hijo(a) yo establezco mi autoridad").
- c) "Cuestionario de habilidades de manejo infantil" (CHAMI; Morales y Vázquez, 2011). Es un cuestionario autoaplicable de lápiz y papel con 11 viñetas de crianza sobre las habilidades de manejo de conducta infantil. Son situaciones hipotéticas de interacción problemática con el niño donde los padres responden, de manera abierta, qué harían ante dicha situación. Cada viñeta es calificada con base en tres posibilidades: 0= si el padre no describe la habilidad, 1= si la describe parcialmente y 2= si la describe completamente. Debido a que el instrumento tuvo una consistencia interna de .62, se consideró una concordancia entre calificadoros superior al 80%, igual a la obtenida entre observadores entrenados. El AFE mostró una solución de cuatro factores que explican el 55% de la varianza: 1) *ignorar como técnica para promover conducta adecuada* (ITCA) (p. ej., "el niño comienza a llorar y a pedirle que le deje ver la TV otro rato. ¿Qué haría?"), 2) *elogiar* (E) (p. ej., "el

- niño le muestra una buena nota de calificaciones. Usted, ¿qué haría?”), 3) *instrucciones claras-solución de problemas-establecimiento de reglas* (ICSE) (p. ej., “¿Qué pasa si usted le da una primera instrucción al niño y no la obedece?”) y 4) *interacción social-académica* (ISA) (p. ej., “¿Qué puede hacer para mejorar la interacción con su hijo a la hora de la tarea?”).
- d) “Inventario de conducta infantil (ICI; Morales y Martínez, 2013). Este inventario evalúa el reporte de conducta oposicionista desafiante, comportamiento agresivo, inatención, hiperactividad, la conducta y su severidad en el hogar y en la escuela. El ICI es una prueba de lápiz y papel, con 104 ítems que puede contestarse en aproximadamente 50 minutos. El AFE mostró la existencia de ocho factores que explican el 88% de la varianza: 1) *comportamiento oposicionista desafiante* (p. ej., “discute con adultos”), 2) *comportamiento agresivo* (p. ej., “muestra agresión física”), 3) *inatención* (p. ej., “fácilmente se distrae con estímulos extraños”), 4) *hiperactividad* (p. ej., “está en actividad constante o actúa como si tuviera un motor”), 5) *conducta infantil en el hogar* (p. ej., “se entretiene al vestirse”), 6) *conducta infantil en la escuela* (p. ej., “hace ruidos en clase”), 7) *gravedad de la conducta infantil en el hogar* (p. ej., “tiene malos hábitos en la mesa y es un problema”) y 8) *gravedad de la conducta infantil en la escuela* (p. ej., “es mandón y es un problema”). En las primeras cuatro escalas, el padre señala el grado o intensidad con el que se presentan 32 comportamientos infantiles, utilizando una escala Likert de cinco puntos (desde 0= Nunca hasta 4= Siempre). La quinta y sexta escala constan de 36 ítems cada una, donde el padre señala, primero la intensidad con la que se presenta la conducta, utilizando una escala Likert de siete puntos (desde 0= Nunca hasta 6= Siempre) y en las últimas dos escalas adicionalmente contempla si estas conductas son problemáticas, con una escala dicotómica de Si (1) o No (0). La consistencia interna del instrumento fue de 0,93.

Procedimiento

Los padres firmaron un consentimiento informado donde se estableció que la duración de su participación sería de ocho sesiones. Establecía que los padres aceptaban que se utilizaran los resultados del estudio para investigación epidemiológica y difusión de resultados. Se indicó que se cuidaría plenamente su identidad y se mantendría la confidencialidad de la información utilizando promedios grupales. También se especificó que tenían derecho a declinar el uso de su información y participación en cualquier momento del estudio sin perjudicar su intervención en el plan de tratamiento. El estudio no otorgó ningún tipo de incentivo a los participantes pero se les explicó el beneficio social de su participación en la utilización de estrategias efectivas para la atención psicológica de su problemática social. Finalmente se les otorgó información del contacto para recibir información adicional.

La evaluación previa y la posterior al entrenamiento consistieron en dos sesiones de evaluación (total de cuatro: dos escritas con formato grupal y dos individuales) con duración de 120 minutos cada una y el entrenamiento a padres

consistió en cuatro sesiones más. En la sesión de evaluación escrita grupal, los padres recibieron los cuestionarios descritos en el apartado de instrumentos y de forma grupal se dieron las siguientes instrucciones: “En esta sesión se realizarán una serie de cuestionarios que nos permitirán conocer las habilidades con las que ustedes cuentan para corregir a sus hijos en este momento y la frecuencia con la que se observan ciertas conductas en ellos. El llenado de los cuestionarios es individual. ¿Tienen alguna pregunta? Podemos comenzar”.

En la sesión individual de 120 minutos se llevó a cabo una evaluación a través de ensayos conductuales entre el psicólogo (ejecutando el papel del niño) y cada padre, a lo largo de ocho grupos de situaciones relacionadas con las prácticas y conductas de interacción entre ambos. El primer grupo de estímulos que presentó el psicólogo a los padres estuvo constituido por 10 situaciones de evaluación sobre *corrección* del comportamiento infantil (ante la entrega de informes escolares, la hora de la comida, en el supermercado y la pelea entre hermanos) con duración máxima de 15 segundos por cada ensayo. El segundo grupo de estímulos estuvo constituido por la presentación de obediencia a 10 instrucciones académicas para la evaluación del *elogio* ante la obediencia en esta situación. El tercer grupo de estímulos estuvo constituido por la oportunidad de ocurrencia de conductas de *interacción social* (el profesional, en su papel de niño, repetía la misma conducta observada en el padre de manera contingente a su emisión (ejemplo: sonreír). El cuarto grupo de estímulos estuvo constituido por la oportunidad de obediencia a 10 instrucciones (*seguimiento de instrucciones*) que se solicitaba al padre dar (el psicólogo en su papel de niño mostraba obediencia si el padre seguía el formato de instrucciones claras o desobedecía si el padre omitía alguno de los pasos de la instrucción clara). El quinto grupo de estímulos estuvo constituido por el *establecimiento de reglas* en una situación simulada a la hora de la comida. El sexto grupo de estímulos estuvo constituido por la evaluación de *interacción social académica* (el psicólogo realizaba correctamente tres sumas y se equivocaba en otras dos durante el ensayo conductual). El séptimo grupo de estímulos estuvo constituido por la evaluación de la situación de *enseñanza incidental* durante la preparación del agua de limón (Morales, 2001). El octavo grupo de estímulos estuvo constituido por la evaluación de la situación de *solución de problemas* para mantener la habitación del niño arreglada (para mayor detalle ver Morales y Martínez, 2013).

Para la realización de los ensayos conductuales se dieron las siguientes instrucciones:

“A continuación realizaremos una serie de situaciones de evaluación en las que yo jugaré el papel de un niño. Sé que es un poco inusual para usted este tipo de evaluación, pero lo importante de estos ensayos consiste en brindarle la oportunidad de mostrar las herramientas con que cuenta actualmente para resolver la conducta de su hijo. Por eso, por favor, es importante que procure imaginar que yo soy un niño (su hijo, si es posible) y actúe y diga lo que considere necesario para resolver las situaciones que se le presenten. ¿Tiene alguna duda? Comencemos.”

La fase de entrenamiento a padres consistió en la aplicación de los procedimientos derivados de los principios básicos del comportamiento tales como

el elogio (refuerzo positivo), la corrección (castigo positivo), la reprimenda (castigo negativo), ignorar conducta inadecuada (extinción de la conducta mantenida por refuerzo positivo o negativo) o el establecimiento de reglas (control de estímulos) para la programación de la generalización del comportamiento entre escenarios, participantes, o a lo largo del tiempo. En las cuatro sesiones se utilizaron como estrategias de entrenamiento conductual: la instrucción verbal, el modelamiento de habilidades, los ensayos conductuales y la retroalimentación de la ejecución de habilidades en situaciones simuladas, en ese orden.

Particularmente, en la primera sesión del entrenamiento se trabajaron las estrategias relacionadas con el análisis funcional del comportamiento infantil a través de la *identificación* del contexto asociado a la conducta meta y las consecuencias inmediatas a la misma (triple contingencia) y el refuerzo social del comportamiento deseado. Durante esta sesión se llevaron a cabo tres ensayos conductuales para la *identificación* del contexto y las consecuencias de la conducta y se asignaron dos tareas: autorregistro en el hogar y refuerzo social de conducta deseada. En la segunda sesión se revisaron las tareas, verificando el número de comportamientos identificados y el tipo de consecuencia otorgada (refuerzo o *corrección* simple), se procedió al entrenamiento de conductas parentales para la *interacción* positiva (IP) y de seguimiento de instrucciones (SI). Durante esta sesión se llevaron a cabo dos ensayos conductuales, uno para interacción y otro para seguimiento instruccional y se pidieron cuatro tareas: autorregistro, refuerzo social de conducta deseada, IP y SI. En la tercera sesión se revisaron las tareas (verificando la cantidad de conductas identificadas por cada padre y el porcentaje de refuerzo y *correcciones* otorgadas a éstas) y se procedió al entrenamiento de estrategias para la *corrección* (C) e ignorar conducta inadecuada de comportamiento meta. Durante esta sesión se llevaron a cabo dos ensayos conductuales de *interacción* académica y dos ejercicios de *identificación* del contexto y las consecuencias del berrinche. Se dejaron seis tareas: autorregistro, refuerzo social de conducta deseada, IP, SI, C e ignora conducta inadecuada. En la sesión cuatro se revisaron las tareas y se entrenaron las habilidades para: la organización y manejo del tiempo, identificación de situaciones de riesgo al comportamiento meta infantil, establecimiento de reglas, aplicación de reprimendas, pérdida de privilegios y solución de problemas en familia. Se llevó a cabo la identificación de problemas de conducta en el hogar (mañana, tarde y noche) y en la comunidad (visitas, salidas, viajar, compras y separación) y se llevaron a cabo ensayos conductuales de enseñanza incidental, establecimiento de reglas y solución de problemas y un ejercicio de identificación de técnicas de corrección (Morales y Martínez, 2013). Se concluyó con el cierre de la sesión y la programación de la evaluación.

Este programa de entrenamiento fue llevado a cabo por 18 psicólogos, que recibieron previamente un curso a distancia sobre el entrenamiento a padres en prácticas de crianza con base empírica.

Análisis de datos

Para la representación de los datos se llevaron a cabo los análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada variable evaluada mediante el autoinforme y la observación directa. Para la clasificación del grupo de utilización baja y media se obtuvo la mediana de los datos de los padres y se clasificó como baja aquellos cuyos porcentajes de procedimientos totales se encontraron por debajo del 39%, promediando los porcentajes de ejecución en las cuatro categorías de utilización: identificación, corrección, interacción y control de estímulos.

Para estimar el efecto entre las variables de estudio se utilizó un análisis multivariado entre los grupos y un análisis de covarianza con las variables que diferían antes del entrenamiento.

Para la evaluación de los cambios en el informe de la conducta de los padres y los niños en función del nivel de utilización en las prácticas de crianza positiva, se utilizó un diseño factorial de 2 (evaluación antes y después) por 2 (por grupo con utilización baja y media).

Todos los análisis se realizaron a través del paquete estadístico SPSS v. 15.0 (SPSS Inc., 2006). Se estableció un nivel de significación menor a 0,003.

Resultados

En la tabla 1 se muestra el porcentaje promedio y la desviación típica de las conductas observadas en los padres de familia y sus informes en los instrumentos de evaluación, antes y después del entrenamiento a padres en función del nivel de utilización de los procedimientos, además de la significación estadística. En general, se observa un incremento significativo en todos los porcentajes promedio tanto de las conductas como en los informes de los padres en función del nivel de utilización de las prácticas de crianza, notando un efecto de interacción. En particular, el porcentaje promedio con mayor incremento en función del entrenamiento se obtuvo en las conductas del seguimiento de instrucciones para el grupo de utilización media de 45,01% en el pre al 74,40% después del mismo ($F[1, 118]= 28.448$; $p= 0,000$) con un efecto de interacción ($F[1, 118]= 1636,44$; $p= 0,000$) que representa la magnitud en función de una utilización media de los procedimientos globales. Así mismo, se observa el mayor efecto en el informe de uso adecuado de instrucciones claras, solución de problemas y establecimiento de reglas en el grupo de utilización media, que pasa de 30,12% en el pre-entrenamiento al 70,70% después del mismo ($F[1, 118]= 5,179$; $p= 0,025$) con un efecto de interacción ($F[1, 11]= 1367,68$; $p= 0,000$).

En la tabla 1, también se observa el efecto del nivel medio de utilización de los procedimientos globales sobre el decremento en el informe de conducta oposicionista negativista en los niños, de 36,46% en el pre al 20,83% en post, a partir del efecto de interacción ($F[1, 118]= 302,09$; $p= 0,000$); de la inatención de 33,06% en el pre al 20,42 en el post ($F[1, 118]= 237,31$; $p= 0,000$); de la hiperactividad de 32,04% en el pre al 18,84% en el post ($F[1, 118]= 198,85$; $p= 0,000$); en la conducta infantil problemática en el hogar del 29,65% en el pre al 18,94% en post ($F[1, 118]= 318,38$; $p= 0,000$); y en la escuela del 21,84% en el

pre al 12,50% en el post ($F[1, 118]= 165,15; p= 0,000$). Adicionalmente, es importante resaltar que para el caso particular de *interacción social* el efecto del nivel de utilización de los procedimientos globales ocurrió para el grupo donde este fue bajo, en el que el pre fue de 84,20% en la pre-evaluación e incrementó a 89,55% en la post ($F[1, 118]= 1657,69; p= 0,000$). El mismo efecto se observó en el informe del establecimiento de *normas* cuyo efecto de interacción demostró un incremento para el grupo de baja utilización en el entrenamiento de 82,71% en el pre al 90,76% en el post ($F[1, 118]= 1553,37; p= 0,000$) y para *ganancias sociales* donde el grupo de baja utilización incremento en el pre de 81,84% a 89,66% en el post ($F[1, 118]= 1478,93; p= 0,000$).

En la tabla 1, también se observa el efecto del nivel medio de utilización de los procedimientos globales sobre el decremento en el informe de conducta oposicionista negativista en los niños, de 36,46% en el pre al 20,83% en post, a partir del efecto de interacción ($F[1, 118]= 302,09; p= 0,000$); de la inatención de 33,06% en el pre al 20,42 en el post ($F[1, 118]= 237,31; p= 0,000$); de la hiperactividad de 32,04% en el pre al 18,84% en el post ($F[1, 118]= 198,85; p= 0,000$); en la conducta infantil problemática en el hogar del 29,65% en el pre al 18,94% en post ($F[1, 118]= 318,38; p= 0,000$); y en la escuela del 21,84% en el pre al 12,50% en el post ($F[1, 118]= 165,15; p= 0,000$). Adicionalmente, es importante resaltar que para el caso particular de *interacción social* el efecto del nivel de utilización de los procedimientos globales ocurrió para el grupo donde este fue bajo, en el que el pre fue de 84,20% en la pre-evaluación e incrementó a 89,55% en la post ($F[1, 118]= 1657,69; p= 0,000$). El mismo efecto se observó en el informe del establecimiento de *normas* cuyo efecto de interacción demostró un incremento para el grupo de baja utilización en el entrenamiento de 82,71% en el pre al 90,76% en el post ($F[1, 118]= 1553,37; p= 0,000$) y para *ganancias sociales* donde el grupo de baja utilización incremento en el pre de 81,84% a 89,66% en el post ($F[1, 118]= 1478,93; p= 0,000$).

En la tabla 2 se muestran los promedios y desviaciones típicas de los porcentajes en las conductas de los padres observadas directamente en función del entrenamiento, pero observando el efecto de interacción por el nivel de utilización de los procedimientos particulares de crianza positiva: identificación, corrección, interacción y control de estímulos, junto a la significación estadística. En particular cabe resaltar que hubo incrementos significativos en las conductas de *seguimiento instruccional y solución de problemas*, en función del entrenamiento, con un efecto de interacción a partir del nivel medio de utilización de los procedimientos de *identificación* en los padres de familia ($F[1, 118]= 1404,56; p= 0,000$; y $F[1, 118]= 1511,77; p= 0,000$, respectivamente); En *interacción social académica y enseñanza incidental*, también como efecto del nivel de utilización de los procedimientos de *corrección* ($F[1, 118]= 135,41; p= 0,000$ y $F[1, 118]= 114,71; p= 0,000$, respectivamente); En las conductas de *corrección, elogio, interacción social, seguimiento instruccional, interacción social académica y enseñanza incidental* como efecto del nivel de utilización de los procedimientos de *interacción*; y en las conductas de *elogio, interacción social, seguimiento instruccional, interacción social académica y enseñanza incidental* como efecto del

nivel de utilización de los procedimientos de *control de estímulos* (seguimiento, establecimiento de reglas y solución de problemas).

Tabla 1

Media (*M*) y desviación típica (*DT*) de los porcentajes en el sistema de observación directa y en los cuestionarios en los grupos de baja y media utilización del entrenamiento, antes y después del mismo

| Conducta de los padres | Grupo ¹ | Evaluación pre | | Evaluación pos | | Efecto global | | Efecto de interacción | |
|--|--------------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------------|----------|-----------------------|----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> (1, 118) | <i>p</i> | <i>F</i> (1, 118) | <i>p</i> |
| Elogio | Bajo | 32,33 | 25,10 | 52,63 | 27,55 | 8,56 | 0,004 | 730,25 | 0,000 |
| | Medio | 39,21 | 18,67 | 65,41 | 19,46 | | | | |
| Interacción social | Bajo | 13,31* | 14,40 | 23,88 | 22,91 | 14,82 | 0,000 | 232,07 | 0,000 |
| | Medio | 21,56* | 12,06 | 40,03 | 22,64 | | | | |
| Seguir instrucción | Bajo | 37,80 | 23,93 | 57,07 | 18,78 | 28,45 | 0,000 | 1636,44 | 0,000 |
| | Medio | 45,01 | 25,73 | 74,40 | 16,51 | | | | |
| Informe de padres | | | | | | | | | |
| Castigo | Bajo | 71,04 | 16,54 | 59,29 | 19,59 | 10,10 | 0,000 | 814,50 | 0,000 |
| | Medio | 70,86 | 16,71 | 47,41 | 20,97 | | | | |
| Interacción social | Bajo | 84,20 | 12,42 | 89,55 | 9,24 | 11,40 | 0,001 | 1657,69 | 0,000 |
| | Medio | 78,51 | 21,04 | 75,83 | 29,57 | | | | |
| Normas | Bajo | 82,71* | 13,97 | 90,76 | 12,26 | 10,92 | 0,001 | 1553,37 | 0,000 |
| | Medio | 75,51* | 22,50 | 76,71 | 30,03 | | | | |
| Ganancias sociales | Bajo | 81,84* | 15,23 | 89,66 | 11,73 | 12,41 | 0,001 | 1478,93 | 0,000 |
| | Medio | 74,17* | 21,48 | 74,61 | 30,42 | | | | |
| Ignorar | Bajo | 21,35 | 22,88 | 53,51 | 28,48 | 5,70 | 0,019 | 578,86 | 0,000 |
| | Medio | 28,14 | 28,63 | 65,30 | 25,15 | | | | |
| Instrucc., solución problemas y reglas | Bajo | 35,31 | 22,92 | 62,50 | 19,62 | 5,18 | 0,025 | 1367,67 | 0,000 |
| | Medio | 30,12 | 28,63 | 70,70 | 19,48 | | | | |
| Interac. social académ. | Bajo | 27,63 | 32,97 | 46,49 | 33,55 | 11,13 | 0,001 | 358,03 | 0,000 |
| | Medio | 36,89 | 26,46 | 66,39 | 31,25 | | | | |
| Oposición y negativismo desafiante | Bajo | 39,12 | 17,90 | 28,79 | 15,28 | 7,77 | 0,006 | 302,09 | 0,000 |
| | Medio | 36,46 | 19,82 | 20,83 | 15,45 | | | | |
| Inatención | Bajo | 34,80 | 20,81 | 30,56 | 19,65 | 9,39 | 0,003 | 237,31 | 0,000 |
| | Medio | 33,06 | 22,84 | 20,42 | 16,04 | | | | |
| Hiperactividad | Bajo | 39,47 | 23,74 | 32,70 | 24,14 | 14,37 | 0,000 | 198,85 | 0,000 |
| | Medio | 32,04 | 20,48 | 18,84 | 14,43 | | | | |
| Conducta infantil en el hogar | Bajo | 33,77 | 15,52 | 26,18 | 14,07 | 8,21 | 0,005 | 318,38 | 0,000 |
| | Medio | 29,65 | 16,79 | 18,94 | 13,28 | | | | |
| Conducta infantil en la escuela | Bajo | 23,88 | 16,47 | 18,59 | 15,26 | 6,340 | 0,013 | 165,15 | 0,000 |
| | Medio | 21,84 | 14,57 | 12,50 | 10,61 | | | | |

Notas: ¹La clasificación de los grupos se hizo según fuera bajo o medio el nivel de utilización de las prácticas evaluadas. **p* < 0,05 entre los grupos de utilización media y baja en la evaluación previa a la intervención.

Tabla 2

Media (*M*) y desviación típica (*DT*) de los porcentajes en el sistema de observación directa de los padres en los grupos de baja y media utilización de los procedimientos de identificar, corregir, interacción y control de estímulos, antes y después del entrenamiento

| Conducta de los padres | Grupo ¹ | Evaluación pre | | Evaluación pos | | Efecto global | | Efecto de interacción | |
|------------------------------|--------------------|----------------|-----------|----------------|-----------|-------------------|----------|-----------------------|----------|
| | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> (1, 118) | <i>p</i> | <i>F</i> (1, 118) | <i>p</i> |
| Identificación | | | | | | | | | |
| Seguimiento instrucciones | Bajo | 38,25* | 23,74 | 61,59 | 19,02 | 13,58 | 0,000 | 1404,56 | 0,000 |
| | Medio | 48,16* | 26,57 | 75,02 | 17,79 | | | | |
| Solución de problemas | Bajo | 46,94 | 20,07 | 76,64 | 17,73 | 4,40 | 0,038 | 1511,77 | 0,000 |
| | Medio | 39,10 | 22,53 | 68,79 | 21,67 | | | | |
| Corrección | | | | | | | | | |
| Interacción social académica | Bajo | 14,80* | 9,44 | 27,57 | 26,93 | 4,36 | 0,039 | 135,41 | 0,000 |
| | Medio | 10,39* | 7,13 | 19,18 | 16,14 | | | | |
| Enseñanza incidental | Bajo | 12,28* | 12,68 | 28,66 | 28,78 | 5,73 | 0,018 | 114,71 | 0,000 |
| | Medio | 8,19* | 8,50 | 18,19 | 18,30 | | | | |
| Interacción | | | | | | | | | |
| Corregir | Bajo | 30,53* | 25,80 | 57,23 | 32,65 | 5,65 | 0,019 | 304,68 | 0,000 |
| | Medio | 10,03* | 16,68 | 43,51 | 29,47 | | | | |
| Elogio | Bajo | 29,88* | 23,60 | 50,88 | 27,34 | 14,34 | 0,000 | 762,68 | 0,000 |
| | Medio | 41,51* | 19,33 | 67,05 | 18,47 | | | | |
| Interacción social | Bajo | 11,40* | 10,54 | 21,00 | 17,29 | 29,87 | 0,000 | 257,24 | 0,000 |
| | Medio | 23,34* | 14,09 | 42,71 | 24,90 | | | | |
| Seguimiento instrucciones | Bajo | 37,41 | 24,75 | 57,75 | 18,27 | 23,47 | 0,000 | 1581,06 | 0,000 |
| | Medio | 45,37 | 24,89 | 73,77 | 17,66 | | | | |
| Interacción social académica | Bajo | 9,84* | 7,31 | 15,08 | 14,53 | 16,17 | 0,000 | 141,82 | 0,000 |
| | Medio | 14,81* | 8,93 | 30,45 | 25,21 | | | | |
| Enseñanza incidental | Bajo | 6,50* | 8,18 | 13,14 | 15,94 | 21,51 | 0,000 | 121,98 | 0,000 |
| | Medio | 13,39* | 11,85 | 32,17 | 26,87 | | | | |
| Control estímulos | | | | | | | | | |
| Elogio | Bajo | 28,95* | 24,231 | 49,51 | 27,106 | 23,87 | 0,000 | 835,62 | 0,000 |
| | Medio | 43,32* | 17,049 | 69,65 | 15,807 | | | | |
| Interacción social | Bajo | 12,56* | 12,34 | 21,45 | 19,38 | 32,02 | 0,000 | 273,41 | 0,000 |
| | Medio | 22,94* | 13,37 | 43,76 | 23,39 | | | | |
| Seguimiento instrucciones | Bajo | 37,75 | 24,49 | 58,73 | 20,11 | 20,45 | 0,000 | 1571,82 | 0,000 |
| | Medio | 45,57 | 25,20 | 73,85 | 15,78 | | | | |
| Interacción social académica | Bajo | 9,86* | 6,43 | 47,50 | 26,54 | 7,71 | 0,006 | 138,01 | 0,000 |
| | Medio | 15,13* | 9,64 | 72,13 | 22,16 | | | | |
| Enseñanza incidental | Bajo | 7,39* | 8,81 | 16,56 | 19,49 | 9,58 | 0,002 | 116,85 | 0,000 |
| | Medio | 12,92* | 11,96 | 29,85 | 26,80 | | | | |

Notas: ¹La clasificación de los grupos se hizo según fuera bajo o medio el nivel de utilización de las prácticas evaluadas. * $p < 0,05$ entre los grupos de utilización media y baja en la evaluación previa a la intervención.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue evaluar el cambio de conducta de los padres y su informe sobre la conducta infantil a partir de su participación en un programa de prácticas de crianza realizado en instituciones de salud pública. Los resultados parecen sugerir que a mayor nivel de utilización de los procedimientos generales

de crianza positiva promovida por los psicólogos capacitados en el entrenamiento a padres, mayor es el efecto del cambio sobre las conductas de los padres, en el informe de sus prácticas de crianza y del comportamiento de sus hijos, tal como lo proponen Seng *et al.* (2006) como evidencia de adopción exitosa en un proceso de diseminación. En particular los hallazgos permiten proponer que las conductas que cambian principalmente los padres, en función de una mayor utilización de los procedimientos del entrenamiento a padres son el elogio, la interacción social, el seguimiento de instrucciones y su informe en el uso menor de castigo, mayor uso de la técnica de ignorar para promover conducta adecuada, el uso de instrucciones claras, solución de problemas, establecimiento de reglas e interacción social académica. Estos comportamientos e informes de prácticas de crianza son los que en la literatura se asocian con una reducción exitosa del comportamiento problemático infantil (Morales y Vázquez, 2014) o en general con la presencia de conducta negativista desafiante (Morales *et al.*, 2015; Scott, 2010). Si la exitosa utilización de las prácticas de crianza promueve este tipo comportamiento en los padres se estarían aportando pruebas empíricas de una adopción exitosa en un proceso de diseminación en población mexicana.

El informe de conducta infantil con mayor efecto por una utilización media en el entrenamiento se relaciona con la conducta de oposición, negativismo, inatención e hiperactividad, inclusive en el hogar y en la escuela, tal como propone Chorpita *et al.* (2011). El éxito en la reducción del comportamiento problemático infantil prometería la adopción mantenida del entrenamiento a padres por los psicólogos en escenarios naturales para las prácticas de crianza en comunidades particulares (instancias de salud). En estudios posteriores será fundamental considerar el efecto de los cambios en la conducta infantil sobre la interrupción en la progresión hacia conducta antisocial en la adolescencia o el consumo de drogas (Fick y White, 2008). Así mismo, resulta necesario evaluar el efecto de la reducción en el uso del castigo reportado por los padres de la muestra sobre el propio desarrollo de problemas de conducta en la misma infancia y en etapas posteriores de vida (Benjet *et al.*, 2010). Una sugerencia adicional contempla el estudio del nivel de utilización necesario del entrenamiento a padres para el incremento en el informe de prácticas basadas en la interacción social, las normas o las ganancias sociales por los involucrados en él. Cornell y Frick (2007) ya sugerían que ante problemáticas conductuales menos graves, el uso de estrategias simples o de baja complejidad como las indicadas son eficaces. De ahí la necesidad de estudios posteriores que permitan analizar en qué nivel de utilización es recomendable detener el entrenamiento y continuar con otras estrategias de mayor complejidad, maximizando el beneficio en virtud de menor tiempo invertido.

Entonces, en virtud de una promoción de la salud mental exitosa, se requiere continuar con la evaluación del nivel de utilización del entrenamiento a padres en las prácticas de crianza en la comunidad para su adopción eficaz (Seng *et al.*, 2006), continuar con la evaluación de los procedimientos de su diseminación exitosos, cerrando la brecha entre la investigación básica y la aplicada, y mejorar el impacto de la intervenciones con base empírica en poblaciones específicas y con diversas problemáticas sociales (Morales, 2012; Turner y Sanders, 2005). Los hallazgos sugieren que, con la adopción y utilización de las prácticas de crianza

con base empírica y que se gestan en los ambientes clínicos (Chorpita *et al.*, 2011), se disemina una innovación eficaz, generalizable y válida socialmente (McMahon, 2015) a escenarios de salud, al hogar y la escuela donde ocurre la problemática infantil (Ayala *et al.*, 2002).

La adopción y utilización de las prácticas de crianza con base empírica promovidas en el presente estudio consistieron en actividades puntuales de identificación de contingencias, corrección del comportamiento, interacción social positiva y manejo adecuado de estímulos contextuales a través del modelamiento, el ensayo conductual y la retroalimentación tanto en la capacitación del psicólogo, como durante el entrenamiento conductual a los padres de familia que asisten a un servicio de salud para resolver problemas de conducta infantil (Morales y Vázquez, 2014). Estudios posteriores deberán confirmar el efecto de los niveles de fidelidad en la utilización de estas prácticas de crianza con base empírica con diseños experimentales donde se controlen variables extrañas tales como el propio efecto del paso del tiempo o la motivación de los padres participantes del estudio. La práctica de intervenciones con base empírica deberá asegurar la utilización de una alternativa coste-eficiencia (el ahorro puede variar entre el total y cinco veces más lo invertido; McMahon, 2015), sobre todo para prevenir la progresión del comportamiento antisocial a la adolescencia.

El presente estudio sugiere que estudiar el proceso de utilización de las innovaciones y en particular de conductas específicas permitiría promover una mayor ejecución de las conductas de crianza. Por ejemplo, la identificación de contingencias parece promover la ocurrencia de instrucciones claras, el elogio y de solución de problemas (Morales y Vázquez, 2014). La utilización media de la corrección simple parece favorecer conductas de la interacción social académica (modelar, instigar y corregir conducta académica) y durante la enseñanza incidental (Morales *et al.*, 2015) con mayor probabilidad. La utilización lo más fiel posible de los procedimientos de interacción social positiva sugieren un efecto en el aprendizaje en los padres para la aplicación de la corrección simple, el elogio de conducta apropiada, el juego positivo, la petición clara de instrucciones y la interacción durante la actividad académica formal o incidental (Forehand *et al.*, 2013). Finalmente la fidelidad media en la utilización del control de estímulos (obtener la atención del niño, darle una instrucción clara específica, esperar su obediencia, establecer reglas y aplicar estrategias para la solución de problemas) podría estar directamente relacionada con la aplicación correcta del elogio a conducta adecuada, la interacción social positiva durante el juego, el mismo seguimiento de instrucciones, la relación positiva durante la tarea formal o el aprendizaje incidental (Morales *et al.*, 2015). No obstante, resulta necesario confirmar con estudios controlados el papel de estos estímulos disparadores de conducta deseada en los niños y el proceso de desvanecimiento de los procedimientos aplicados en los escenarios clínicos hacia los naturales como el hogar o la escuela, así como su papel preventivo y promotor de conducta prosocial en los menores de edad. No obstante, los hallazgos permiten sugerir evidencia de la utilización (Santoyo, 2012) de las prácticas de crianza (Seng *et al.*, 2010) a escenarios de salud como un proceso de diseminación exitoso basados en la observación directa del comportamiento de los padres (Morales y Vázquez, 2011).

La contribución del presente estudio a la psicología aplicada, parece consistir en hallazgos fundamentales sobre el funcionamiento de los programas conductuales de intervención eficaces, que derivan de los principios básicos del comportamiento y que explican la reducción del comportamiento infantil, en escenarios clínicos de alta demanda. La identificación de las prácticas de crianza asociadas a la reducción del comportamiento infantil permiten diseñar procedimientos de intervención de bajo costo y alta efectividad, aceptados por las instituciones que los adoptan, y que van dirigidos a los niños denominados como de temperamento difícil buscando en un futuro detener la progresión del comportamiento hacia actos delictivos, de violación de normas y de la propiedad privada en las comunidades (Frick y White, 2008).

Dentro de las principales barreras para la diseminación de las intervenciones con base empírica para padres (Turner y Sanders, 2005) se encontraban el bajo nivel de confianza y autoeficacia que los profesionales logran en su uso, experiencia y conocimiento de la intervención (Seng *et al.*, 2006); pero en este estudio aplicado, los psicólogos demostraron su capacidad para adoptar e implementar estrategias que tradicionalmente se han considerado complicadas; y evaluar su efecto en el aprendizaje de las prácticas de crianza por los padres de familia participantes y su posible relación con la reducción de la problemática conductual infantil. No obstante investigación controlada posterior deberá permitir la comprensión confiable de la relación entre las prácticas de crianza diseminadas en la comunidad y su efecto sobre la solución de problemática social relevante en México.

Referencias

- Ayala, V. H. E., Pedroza, C. F., Morales, C. S., Chaparro, C. L. y Barragán, T. 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.
- Benjet, C., Borges, G. y Medina-Mora, M.E. (2010). Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 44, 732-740.
- Cartwright-Hatton, S., McNally, D. Field, A. P., Rust, S., Laskey, B. y Woodham, A. (2011). A new parenting-based group intervention for young anxious children: results of a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 242-251.
- Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., Ebesutani, C., Young, J., Becker, K. D., Nakamura, B. J., Phillips, L., Ward, A., Lynch, R., Trent, L., Smith, R. L., Okamura, K. y Satarace, N. (2011). Evidence-based treatments for children and adolescents: an updated review of indicators of efficacy and effectiveness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18, 155-172.
- Cornell, A. H. y Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-informed guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 305-318.
- Forehand, R., Jones, D. J. y Parent, B. A. J. (2013). Behavioral parenting interventions for child disruptive behaviors and anxiety: what's different and what's the same? *Clinical Psychology Review*, 33, 133-145.

- Forgatch, M. S. y Patterson, G. R. (2010). Parent management training - Oregon model: an intervention for antisocial behaviors in children and adolescents. En J. R. Weisz y A. E. Kazdin, (dirs.), *Evidenced-based psychotherapies for children and adolescents 2* (pp. 159-178). Nueva York, NY: Guilford.
- Frick, P. J. y White, S. F. (2008). Research review: the importance of callous-unemotional traits for development models of aggressive and antisocial behavior. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 359-375.
- López, C. F. (2013). Inventario de prácticas de crianza. En C. S. Morales y R. M. J. Martínez (dirs.), *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del Terapeuta* (pp. 14-19). México, DF: CENADIC-SSA.
- McMahon, R. J. (2015). *Parent management training interventions for preschool-age children. Parenting skills*. 1-8. Ottawa: Simon Fraser University and Child & Family Research Institute.
- McMahon, R. J., Wells, K. C. y Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. En Mash, E. J. y Barkley, R. A. (dirs.), *Treatment of childhood disorders*, (pp. 137-268). Nueva York, NY: Guilford.
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C. y Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la encuesta nacional de epidemiología psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 4, 1-16.
- Michelson, D., Davenport, C., Dretzke, J., Barlow, J. y Day, C. (2013). Do evidence based interventions work when tested in the "real world?" A systematic review and meta-analysis of parent management training for the treatment of child disruptive behavior. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16, 18 -34.
- Morales, S. (2001). Programa de entrenamiento conductual a padres. En H. Ayala, C. L. Chaparro, J. M. Fulgencio, C. Pedroza, S. Morales, T. Pacheco, G. Mendoza, A. Ortiz, S. Vargas y N. Barragán (dirs.), *Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27,1-118.
- Morales, C. S. (2012). Las habilidades metodológicas y conceptuales en el quehacer cotidiano de la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4, 126-129.
- Morales, C. S., Félix, R. V., Rosas, P. M., López, C. F. y Nieto, G. J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana* 33(1), 57-76.
- Morales, C. S. y Martínez, R. M. J. (2013). *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del terapeuta*. México, DF: CENADIC-SSA.
- Morales, C. S. y Vázquez, P. F. (2011). Evaluación de conocimientos sobre habilidades de manejo conductual infantil en profesionales de la salud. *Acta de Investigación Psicológica*, 1, 428-440.
- Morales, C. S. y Vázquez, P. F. (2014). Prácticas de crianza asociadas a la reducción de los problemas de conducta infantil: una aportación a la salud pública. *Acta de Investigación Psicológica*, 4, 1700-1715.
- Organización Mundial de la Salud (2014). La prevención de la violencia: evaluación de los resultados de programas de educación para padres. Disponible en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/103610/1/9789243505954_spa.pdf?ua=1yua=1.
- Santoyo, V. C. (2012). Investigación traslacional: una misión prospectiva para la ciencia del desarrollo y la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4, 84 - 110.

- Scott, S. (2010). National dissemination of effective parenting programmes to improve child outcomes. *The British Journal of Psychiatry*, 196, 1-3.
- Seng, A. C., Prinz, R. J. y Sanders, M. R. (2006). The rol of training variables in effective dissemination of evidence-based parenting interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 8, 20-28.
- SPSS Inc. (2006). SPSS v. 15.0 [programa de ordenador]. Chicago, IL: Autor.
- Turner, K. M. T. y Sanders, M. R. (2005). Dissemination of evidence based parenting and family support strategies: learning from the triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193.
- UNICEF (2016). Estado mundial de la infancia 2016. Disponible en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/>
- Webster-Stratton, C. (2011). Dissemination model: seven strategies for delivering the incredible years programs with fidelity. En C. Webster-Stratton (dir.), *The incredible years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and disemination 1980-2011* (pp. 227 -242). Seattle, WA: Incredible Years, Inc.

RECIBIDO: 11 de noviembre de 2015

ACEPTADO: 30 de enero de 2016