



Conductas externalizantes: tratamiento cognitivo-conductual en escenarios escolares

Mendoza González, Brenda; Villasana Hernández, Karen Nelly
Conductas externalizantes: tratamiento cognitivo-conductual en escenarios escolares
CIENCIA *ergo-sum*, vol. 31, 2024 | e230
Ciencias Humanas y de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México, México

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.



Mendoza González, B. y Villasana Hernández, K. N. (2024). Conductas externalizantes: tratamiento cognitivo-conductual en escenarios escolares. *CIENCIA ergo-sum*, 31. <http://doi.org/10.30878/ces.v31n0a15>

Conductas externalizantes: tratamiento cognitivo-conductual en escenarios escolares

Externalizing Behaviors: Cognitive-Behavioral Treatment in School Settings

Brenda Mendoza González*

Universidad Autónoma del Estado de México, México

bmendozag@uaemex.mx

 <http://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

Recepción: 22 de febrero de 2023

Aprobación: 1 de junio de 2023

Karen Nelly Villasana Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México, México

karen_nelly123@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3981-1647>

RESUMEN

Se evalúa la eficacia de un programa de intervención cognitivo conductual para disminuir comportamientos externalizantes en ambientes escolares. En el programa participan 99 alumnos, 57 niñas y 42 niños de cuarto a sexto grado de primaria. Se trata de una investigación cuantitativa, con diseño experimental A-B, donde A es el pretratamiento y B es el programa de intervención cognitivo-conductual, manipulándose la variable de conductas externalizantes. El análisis de resultados consiste en *a*) la inspección visual de traslapamiento de conductas externalizantes y *b*) la inspección visual del cambio de tendencia en los datos (fases A-B). Se concluye que el programa de intervención fue efectivo al reducirse las conductas externalizantes evaluadas, por lo que se ofrece una alternativa de intervención breve para la disminución de las conductas externalizantes en el aula.

PALABRAS CLAVE: conducta disruptiva, conducta prosocial, convivencia escolar, educación básica y estrategias cognitivas.

ABSTRACT

The objective was to evaluate the effectiveness of a cognitive behavioral intervention program to reduce externalizing behaviors in school environments. 99 students participated, 57 girls and 42 boys from fourth to sixth grade of primary school. It is a quantitative research, with design experiments A-B, A is the pretreatment and B is the cognitive-behavioral intervention program, manipulating the variable: externalizing behaviors. The analysis of results was: *a*) Visual inspection of overlap of externalizing behaviors; *b*) visual inspection of the trend change in the data (phases A-B). It is concluded that the intervention program was effective in reducing the externalizing behaviors evaluated, so it offers a brief intervention alternative for the reduction of externalizing behaviors in the classroom.

KEYWORDS: disruptive behavior, prosocial behavior, school coexistence, basic education and cognitive strategies.

INTRODUCCIÓN

La educación desempeña un papel fundamental en el fomento de conductas prosociales como la cooperación, la tolerancia y la comunicación asertiva. Estas conductas no solo facilitan la generación de nuevas oportunidades de aprendizaje, sino que también favorecen la construcción de sociedades más pacíficas y democráticas, al proporcionar estrategias para crear ambientes sanos e inclusivos. La educación debe asegurar que todos los alumnos puedan pertenecer y mantenerse en el sistema educativo sin que sus características individuales sean un factor determinante para su exclusión. Este enfoque está alineado a los objetivos internacionales establecidos en la Agenda 2030 (Unesco, 2022).

*AUTORA PARA CORRESPONDENCIA

bmendozag@uaemex.mx

Las metas establecidas en las agendas gubernamentales están orientadas a promover aprendizajes de alta calidad en el ámbito educativo. En este marco, se prioriza la creación de entornos escolares saludables que fomenten climas escolares positivos, los cuales permitan que el alumnado ejerza plenamente sus derechos dentro de una cultura de no violencia. En consecuencia, la participación integral de la comunidad educativa se considera esencial para asegurar la formación de ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de entornos pacíficos en las comunidades escolares, en cumplimiento con los mandatos gubernamentales (Gobierno del Estado de México, 2018).

La Ley General de Educación promueve la inclusión, la convivencia pacífica y la democracia en los centros educativos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), así como el desarrollo de habilidades socioemocionales en el marco de los derechos humanos del alumnado. En este contexto, el Programa Nacional de Convivencia Escolar se enfoca en la implementación de mecanismos de prevención temprana de conductas disruptivas, agresivas e impulsivas (Secretaría de Gobernación, 2019), que están relacionadas con fenómenos como la violencia escolar, el acoso escolar, la deserción, la discriminación y la delincuencia (Lee *et al.*, 2022).

El respaldo de organismos internacionales, planes de desarrollo y leyes educativas se fundamenta en la consideración de la escuela como un pilar esencial en la sociedad, en la medida en que desempeña una función socializadora crucial que facilita interacciones diádicas entre los iguales. Además de su influencia en las relaciones sociales tanto entre el alumnado como entre el profesorado y el alumnado (Cuenca y Mendoza, 2017; Santoyo y Mendoza, 2018), la escuela configura ambientes educativos dinámicos donde se coexiste y se aprende, pues promueve la adquisición de hábitos, valores, normas sociales y vínculos interpersonales (Domínguez y Mendoza, 2023).

Los centros educativos constituyen entornos en los que el alumnado puede exhibir conductas externalizantes, que son comportamientos aprendidos en respuesta a estímulos reforzados en el ambiente escolar (Alarcón y Bárrig, 2015). Estas conductas, de carácter agresivo e impulsivo, son manifestaciones derivadas de un proceso social que se origina al ignorar y transgredir las normas y pautas establecidas en el aula. Este fenómeno genera un desequilibrio tanto en la dinámica individual como en la grupal, debido a que afecta negativamente los procesos sociales y el aprendizaje.

El entorno escolar actúa como un escenario que, por su naturaleza, favorece la aparición de conductas externalizantes tales como desobediencia, disrupción, impulsividad y agresión (Achenbach *et al.*, 1987; Alarcón y Bárrig, 2015; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), déficit de atención, desarrollo de conductas delictivas (Achenbach *et al.*, 1987), comportamientos de impulsividad (Chen *et al.*, 2021) de retraimiento, aislamiento e inflexibilidad que dificultan la adaptación a nuevas situaciones en el ámbito escolar cotidiano (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019).

La investigación en esta área ha demostrado que las conductas externalizantes están asociadas con una crianza agresiva, caracterizada por ambientes familiares con escasa cooperación entre sus miembros, limitado tiempo compartido, conflictos frecuentes, elevados niveles de estrés parental y múltiples eventos estresantes (Mendoza, 2017a; Martín-Herz *et al.*, 2021). Además, factores como la negligencia parental (Yang *et al.*, 2021), la violencia familiar y la baja autoestima contribuyen a esta asociación (Mendoza, 2017a; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). La exposición continua a estos factores de riesgo en el entorno social del alumnado, se relaciona con la manifestación de conductas externalizantes en el ámbito escolar debido especialmente a dificultades en autocontrol (Moreno *et al.*, 2019) y concentración, lo que afecta negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Estas dificultades se manifiestan en problemas para respetar normas, hábitos y valores escolares (Mendoza y Pedroza, 2015).

Las conductas externalizantes son comportamientos intencionales que se manifiestan de manera disruptiva en el aula escolar. Estas conductas incluyen la producción de ruidos con partes del cuerpo o materiales académicos, el vandalismo de mobiliario escolar, silbar, gritar, mostrar enojo, participar de manera desordenada, no levantar la mano para solicitar la palabra y entrar o salir del aula sin permiso. Respecto a la interacción

con el profesorado, las conductas predominantes son interrumpir la clase, ignorar instrucciones, rechazar la autoridad, hablar de manera irrespetuosa, faltar al respeto, agredir, pegar, excluir, amenazar y burlarse (Mendoza, 2014; Santoyo y Mendoza, 2018). El origen de las conductas externalizantes en el aula está vinculado a los procesos sociales, siendo el profesorado el principal agente de socialización. El profesorado influye en el comportamiento del alumnado mediante estrategias de extinción o reforzamiento (Domínguez y Mendoza, 2023; Román y Mendoza, 2023).

En México, se estima que el 20% de los niños y niñas está en riesgo de desarrollar problemas de conductas externalizantes (Romero, 2021). Estas conductas están asociadas con una baja tolerancia a la frustración, inflexibilidad y dificultades en la adaptación, así como con problemas en las habilidades sociales. En particular, se observan dificultades en las interacciones con sus pares y con el profesorado, manifestadas en comportamientos agresivos y conflictos recurrentes, tales como la interrupción de clases, el incumplimiento de normas (Santoyo y Mendoza, 2018) y la tendencia a mentir de manera constante (Talwar y Lavoie, 2022).

Las conductas externalizantes presentan diferencias de acuerdo con el nivel educativo y sexo del alumnado. En específico, la hiperactividad tiene mayor incidencia en escuelas primarias, mientras que el comportamiento agresivo en secundarias; en este caso, y son los hombres quienes presentan mayor comportamiento delictivo, agresivo e hiperactivo que las mujeres (Bishop *et al.*, 2020).

Se ha identificado que el análisis conductual aplicado, y en particular la intervención cognitivo-conductual, es efectiva para desarrollar estrategias pedagógicas, metodológicas y organizacionales, ya que la adaptación del alumnado al entorno escolar promoviendo el respeto a las normas, la adquisición de hábitos establecidos por el profesorado y la participación en la creación de ambientes escolares saludables (Cuenca y Mendoza, 2017; Kazdin, 2009; Sampers *et al.*, 2001). Su efectividad para reducir significativamente las conductas externalizantes ha sido corroborada en diversos entornos, incluidos el clínico (Battagliese *et al.*, 2015; Brinke *et al.*, 2021; Riise *et al.*, 2021); sin embargo, existe una escasez en la evidencia que respalde su eficacia en ambientes escolares. En consecuencia, el objetivo de este artículo es evaluar la eficacia de un programa de intervención cognitivo-conductual para reducir los comportamientos externalizantes en alumnado de educación primaria. Por lo anterior, se plantea responder a la pregunta de investigación: ¿Los programas cognitivo-conductuales son viables y efectivos en contextos educativos para disminuir las conductas externalizantes?

1. MÉTODO

1. 1. Objetivo general

Evaluar la eficacia de un programa de intervención cognitiva conductual para disminuir comportamientos externalizantes en alumnado de primaria.

1. 2. Objetivos específicos:

Analizar la frecuencia de las conductas externalizantes del alumnado durante las observaciones pretratamiento y tratamiento.

1. 3. Participantes

En este estudio participaron 99 alumnos, inscritos en cuarto, quinto y sexto grado en dos escuelas primarias públicas en la zona centro del Estado de México, de los cuales 57 son niñas (58%) y 42 niños (42%), con edades comprendidas entre los 9 y 12 años. El cuadro 1 presenta la distribución de alumnos de las dos escuelas participantes de los grupos experimentales.

CUADRO 1
Distribución de estudiantes (hombres y mujeres) en la escuela A y B

Escuelas	Grupos experimentales	Grado	Alumnos	Sexo	
				Mujeres	Hombres
A	1	4°	17	9	8
	2	5°	11	5	6
	3	6° A	15	13	2
	4	6° B	9	5	4
B	1	4°	18	11	7
	2	5°	16	7	9
	3	6°	13	7	6
Total de alumnado			99	57	42

Fuente: elaboración propia.

1. 4. Criterios de inclusión

Los grupos escolares se eligieron con base en la nominación de profesor de grupo, directivos, y de algún miembro de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, esto es, que tres o más alumnos exhibieran conductas de agresión, disrupción y desobediencia en el contexto escolar.

1. 5. Escenario

El escenario fue el contexto escolar. Las sesiones de las dos fases (línea base e intervención) se llevaron a cabo en el aula escolar perteneciente al grupo natural participante. El aula tenía iluminación natural y artificial adecuada, con ventilación suficiente y contaba con mesabancos para cada alumno.

1. 6. Materiales

Se empleó un sistema denominado *observación directa* a partir del cual se midieron categorías conductuales exhaustivas y mutuamente excluyentes. El código se conformó de 13 conductas externalizantes, medidas en el alumnado y aplicadas en el pretratamiento y tratamiento antes y durante las asambleas en los grupos experimentales (tabla 1).

TABLA 1
Conductas registradas a través de observación en el aula (fases A y B)

	Conductas
Conductas externalizantes	Gritar
	Sin comunicarse en primera persona
	Sin establecer contacto visual
	Interrumpir cuando otros hablan
	Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano
	Agredir a otros verbalmente
	Agredir a otros físicamente
	Sin seguir instrucciones del guía
	Burlarse de otro compañero
	Hacer ruidos o reírse
	Levantarse de su lugar sin autorización
	Salir del aula sin autorización
	Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)

Fuente: elaboración propia.

1. 7. Parrillas de registro de observación

Se usó un formato de registro de ocurrencia de las categorías señaladas en la tabla 1. La observación tuvo una duración de 15 minutos (marcados en cada formato de registro) y el registro se dividió en 15 intervalos temporales de un minuto cada uno. La observación se hizo durante intervalos parciales de cinco segundos en periodos de un minuto y se registraron las conductas externalizantes ocurridas en los límites definidos para cada intervalo.

1. 8. Diseño

Diseño experimental para analizar la manipulación de tipo intencionada de la variable de estudio (Müggenburg y Pérez, 2007), con modelo A-B (Schoen, 2003), en donde A es el pretratamiento y B es un programa de intervención, con enfoque cognitivo-conductual para manipular la variable de conductas externalizantes.

1. 9. Procedimiento

El proyecto de investigación se presentó a los directivos de las escuelas participantes durante el ciclo escolar 2021-2022. Una vez que accedieron a participar, se indicaron los criterios para incluir a los grupos participantes en el estudio, por lo que se eligieron los grados escolares con alumnos que habían presentado dificultades conductuales: agresión y disrupción, de donde se identificaron cuatro grupos en la escuela A y tres grupos en la escuela B. A cada directivo escolar se le presentó un cronograma de actividades, el consentimiento informado para los padres de familia, así como los materiales; asimismo, se le describió el procedimiento que se llevaría a cabo durante la investigación.

El investigador acudió una hora a la semana con cada grupo experimental, durante la cual se desarrollaron dos fases del diseño experimental: fase A y fase B.

1. 9. 1. Fase A. Pretratamiento

Se realizaron tres registros de observación para cada grupo experimental. Durante los registros se anotó la frecuencia de ocurrencia de las conductas contenidas en la tabla 1. El profesorado registró las conductas en horario de clase durante actividades cotidianas llevadas a cabo en su ambiente natural. La recolección de datos se hizo a través de pares que fueron previamente capacitados en las categorías conductuales registradas. Se obtuvo una concordancia superior al 80% durante la observación de las categorías en el aula escolar.

1. 9. 2. Fase B. Intervención.

Esta fase es desarrollada por investigadores capacitados mediante el manual de intervención para reproducir el programa (Mendoza, 2014). Para cada grupo experimental se llevaron a cabo tres asambleas, una por semana con duración de una hora. Las asambleas escolares tienen su base teórica en el análisis conductual aplicado con base en leyes de emoción, motivación y aprendizaje, por lo que se consideraron durante el procedimiento en cada sesión. En todo momento el procedimiento siguió lo establecido en el manual de operación (Mendoza, 2014). A continuación, se da a conocer un resumen de la operación de las asambleas escolares en el aula:

- a) Control de estímulos. Para facilitar la comunicación y el establecimiento de contacto visual entre los pares y entre pares con el guía de la sesión, se organizaron las sillas para formar un círculo. Ningún alumno se queda fuera del círculo y el profesorado también se integraba físicamente dentro del círculo.
- b) Técnicas de autocontrol. Para solicitar la palabra y poder participar, el alumnado levantaba la mano y el guía de la sesión asignaba los turnos para participar. Se solicitaba al alumnado que guardara todos los objetos de

su mesa para evitar distracciones. En cuanto a esto, no se permitió utilizar el celular y tampoco se dieron autorizaciones para salir del aula.

- c) Entrenamiento en respuestas alternas a la agresión. Durante las asambleas escolares, en el caso de que un alumno expresara que había sido violentado por otro compañero, se incitaba al uso de las palabras para expresar sus emociones (por ejemplo tristeza o enojo). En el caso de que otro alumno fuera acusado como agresor tenía que ofrecer disculpas, asumir su responsabilidad en los comportamientos agresivos y aceptar una consecuencia por haber roto el reglamento escolar, en este caso por lastimar a otro.
- d) Habilidades de afrontamiento. Durante las asambleas el alumnado expresaba verbalmente pensamientos, necesidades, emociones e ideas propias, comunicándose de forma clara sin gritar, sin insultar, escuchaba las participaciones y aportaciones de sus iguales, sin distraerse y mostrando responsabilidad de sus opiniones, decisiones y comportamientos.
- e) Solución no violenta de conflictos. Durante las asambleas escolares, el alumnado se comunicaba sin agredir física, verbal o emocionalmente a sus pares. Usaron las votaciones como medio para expresar acuerdos, para ser escuchado y para tomar decisiones grupales.
- f) Habilidades sociales. Durante las asambleas escolares el alumnado demostraba competencias para solicitar turnos y comunicar situaciones abusivas, hacía denuncias de comportamientos agresivos dirigidos hacia él u otros y solicitaba ayuda al profesor y al guía de la asamblea para solucionar un problema y detener comportamientos agresivos.
- g) Comunicación asertiva. Durante las asambleas escolares el alumnado se comunicaba en primera persona del singular, describía únicamente situaciones que había visto o escuchado manteniendo contacto visual con sus pares y el guía de la sesión.
- h) Principios de aprendizaje: modelamiento, moldeamiento, manejo de contingencias. Durante las asambleas escolares se establecían reglas y consecuencias: el guía de la sesión modelaba y moldeaba el comportamiento deseado (por ejemplo levantar la mano en lugar de gritar para participar, mantener silencio para escuchar a los participantes entre otros, expresar enojo sin agresión).
- i) Clima de confianza y respeto. El alumnado participaba sin hacer críticas, burlas o agresiones verbales hacia sus pares, lo cual propiciaba un ambiente de confianza y respeto para comentar conflictos con la finalidad de resolverlos creando compromisos, acuerdos y negociaciones.

1. 10. Análisis de resultados

La efectividad del programa en intervención a través del diseño A-B tuvo como condición experimental el programa educativo dirigido al alumnado. Los análisis de datos fueron los siguientes:

- a) Cálculo de frecuencia de ocurrencia de las conductas externalizantes de las tres observaciones en la fase A Pretratamiento y las tres observaciones de la fase B Tratamiento.
- b) Inspección visual de la frecuencia de ocurrencia de las conductas externalizante de las fases A-B mediante el análisis del traslapamiento de las conductas, así como la tendencia de los datos registrados en las fases A y B.

2. RESULTADOS

2. 1. Frecuencia de ocurrencia de conductas registradas

El cuadro 2 condensa las conductas externalizantes de 4º grado del grupo experimental de la escuela A.

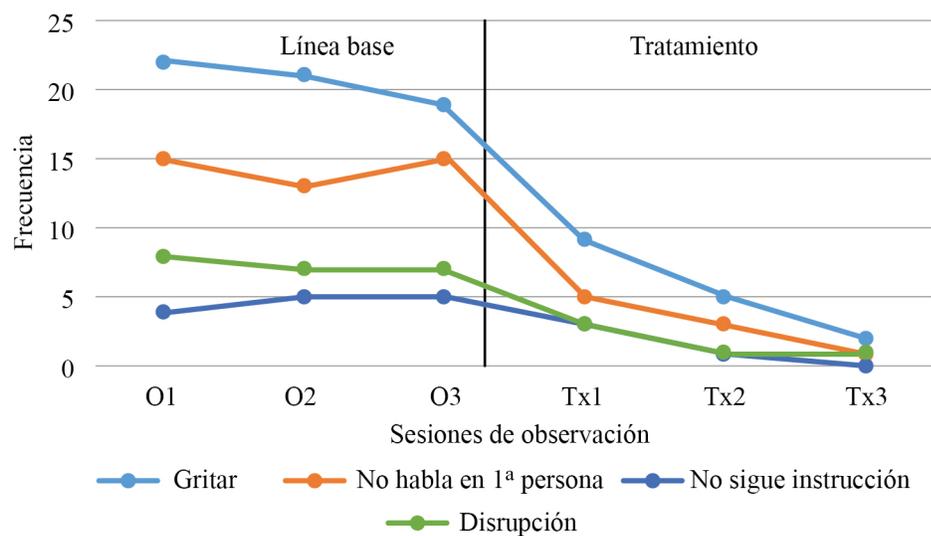
CUADRO 2
Conductas externalizantes de la escuela A, 4º grado, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	16	15	16	10	3	2
No hablar en primera persona	9	12	15	5	3	2
No establecer contacto visual	11	11	15	4	2	3
Interrumpir cuando otros hablan	25	21	25	10	0	0
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	10	5	11	11	3	0
Agredir a otros verbalmente	0	5	4	2	0	0
Agredir a otros físicamente	2	2	1	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	20	8	5	8	3	2
Burlarse de otro compañero	4	3	2	5	0	0
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	27	18	21	10	6	4
Se levantan sin autorización	2	8	15	5	2	1
Se salen del aula sin autorización	1	1	2	2	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, jugar con material académico, rayar la mesa)	24	26	20	22	8	4
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	151	135	152	94	30	18
Total	438			142		

Fuente: elaboración propia.

El total de conductas externalizantes en la fase A es de 438 y durante la intervención fue de 142, con 18 registros en la última sesión de observación, que muestran una disminución de este tipo de comportamientos en el aula (cuadro 2).

La gráfica 1 corresponde a las conductas externalizantes: gritar, interrumpir a sus compañeros de clase cuando están hablando, interrupción como reírse o hacer ruidos con alguna parte de su cuerpo u objetos como el lápiz, expresarse sin hacer uso del pronombre *yo* y emitir otras conductas (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, jugar con material académico, rayar la mesa).



GRÁFICA 1

Conductas externalizantes de 4º grado de la escuela A

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica 1, se puede identificar una disminución de la frecuencia de ocurrencia de las conductas de gritar, interrumpir, disrupción, no hablar en primera persona, agredir físicamente a sus compañeros y otras conductas. Disminución que ocurrió durante las tres semanas de tratamiento (Tx 1, Tx 2 y Tx3), donde se observa que no existe traslapamiento de la ejecución de las conductas de la fase A, a la fase B), pero sí un cambio en la tendencia de los datos al identificarse una disminución significativa de las tres observaciones (fase A) al tratamiento (fase B).

En el cuadro 3 están asentadas las conductas externalizantes de 5° grado de la escuela A.

CUADRO 3
Conductas externalizantes de la escuela A, 5° grado, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	18	13	8	6	2	0
No hablar en primera persona	15	6	15	3	0	1
No establecer contacto visual	8	12	12	2	2	1
Interrumpir cuando otros hablan	20	24	4	19	1	1
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	15	6	8	18	3	0
Agredir a otros verbalmente	2	6	2	1	0	0
Agredir a otros físicamente	4	2	2	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	15	4	2	6	2	0
Burlarse de otro compañero	9	2	2	3	0	0
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	30	11	10	10	7	6
Se levantan sin autorización	5	10	11	2	1	1
Se salen del aula sin autorización	0	2	0	0	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, jugar con material académico, rayar la mesa)	25	15	11	11	5	3
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	166	113	87	81	23	13
Total		366			177	

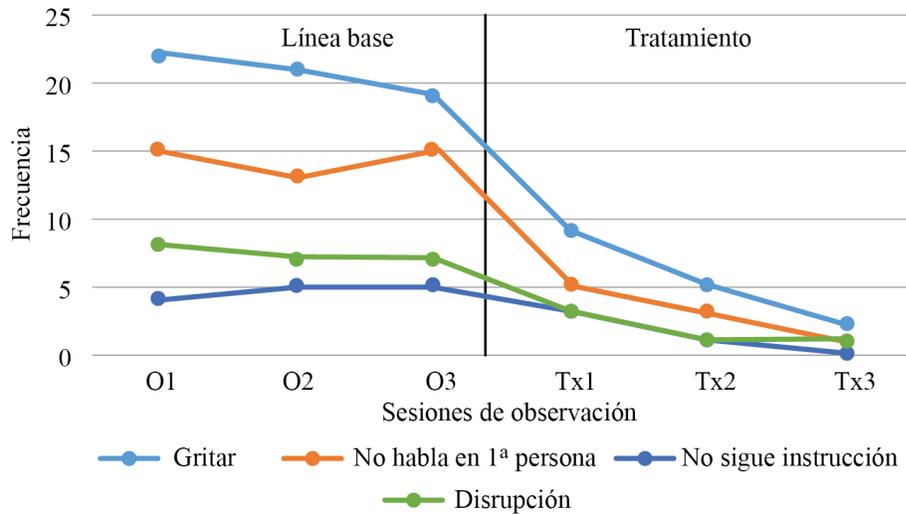
Fuente: elaboración propia

En el cuadro 3 se identifica diferencia entre la fase A con un total de 366 conductas registradas respecto a la fase B con el registro de 177 conductas, y con 13 conductas registradas en la última observación, que demuestran un decremento en la frecuencia de ocurrencia en la fase B.

En la gráfica 2 se muestra la frecuencia de ocurrencia de las conductas externalizantes: gritar, disrupción como reírse o hacer ruidos con alguna parte de su cuerpo u objetos como el lápiz, expresarse sin hacer uso del pronombre *yo*, agredir físicamente a sus compañeros de clase, no establecer contacto visual cuando interactúa con otros y emitir otras conductas (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, jugar con material académico, rayar la mesa).

A través de la inspección visual, se logra identificar que no hay traslapamiento de las conductas durante las fases A (pretratamiento) y fase B (tratamiento), pues se observa un decremento de la frecuencia de ocurrencia durante dichas fases (gráfica 2).

El cuadro 4 muestra el registro de conductas externalizantes de 6° A de la escuela A. En este mismo cuadro se evidencia que hay diferencias en la frecuencia de conductas registradas durante la fase pretratamiento (fase A) con 224 registros en contraste con la fase de intervención (fase B) con 101 conductas registradas, y se identifica que en la última asamblea se registraron 13 conductas.



GRÁFICA 2
 Conductas externalizantes de 5° grado de la escuela A
 Fuente: elaboración propia.

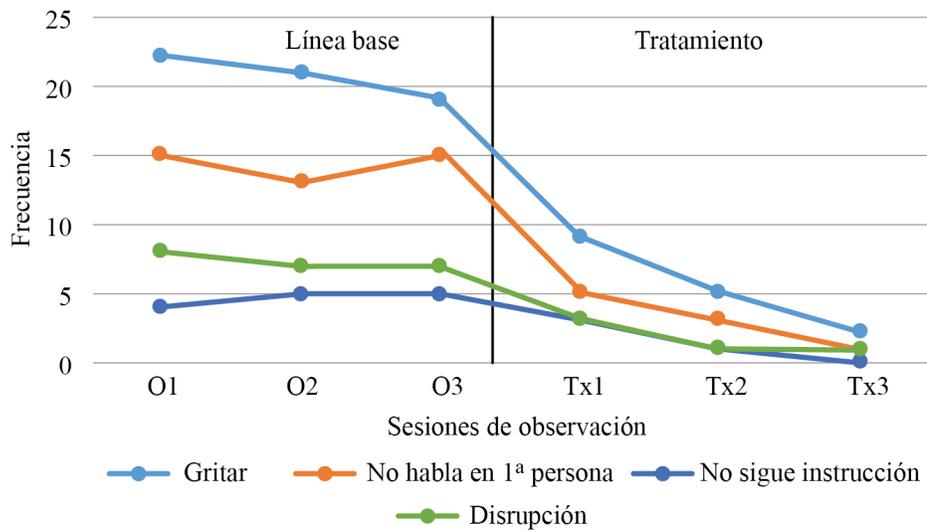
CUADRO 4
 Conductas externalizantes de la escuela A, 6° A, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx	Tx2	Tx3
Gritar	4	11	12	12	1	0
No hablar en primera persona	2	5	11	2	0	0
No establecer contacto visual	5	6	10	3	4	2
Interrumpir cuando otros hablan	5	8	10	7	4	0
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	7	5	6	6	2	1
Agredir a otros verbalmente	0	2	1	1	0	0
Agredir a otros físicamente	3	1	0	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	10	3	5	5	2	0
Burlarse de otro compañero	0	2	3	3	0	0
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	5	5	9	6	10	6
Se levantan sin autorización	8	5	6	2	0	0
Se salen del aula sin autorización	0	0	0	1	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)	16	23	10	12	5	4
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	65	76	83	60	28	13
Total		224			101	

Fuente: elaboración propia.

La gráfica 3 muestra la frecuencia de las conductas: gritar, no establecer contacto visual cuando habla con otros, no seguir instrucciones del profesorado, agredir físicamente a sus compañeros, levantarse de su lugar sin permiso, abandonar el trabajo académico y otras.

En la gráfica 3 se observa que no existe traslapamiento de la frecuencia en la ocurrencia de las conductas y se identifica también disminución de la frecuencia entre las fases pretratamiento (fase A) y el tratamiento (fase B). En el cuadro 5 se encuentran las conductas externalizantes de 6° B del grupo experimental de la escuela A.



GRÁFICA 3
 Conductas externalizantes de 6° A, escuela A
 Fuente: elaboración propia.

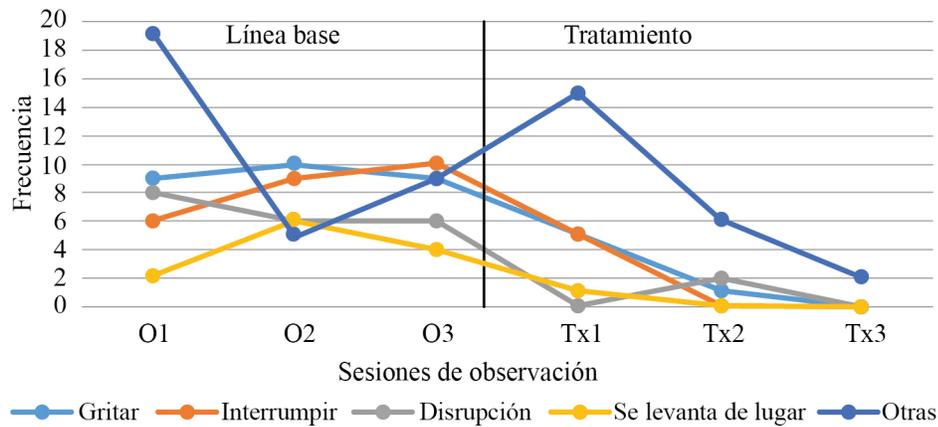
CUADRO 5
 Conductas externalizantes de la escuela A, 6° B, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	9	10	9	5	1	0
No hablar en primera persona	6	2	7	8	0	0
No establecer contacto visual	3	5	8	6	0	0
Interrumpir cuando otros hablan	6	9	10	5	0	0
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	5	2	4	5	2	0
Agredir a otros verbalmente	0	2	0	1	0	0
Agredir a otros físicamente	0	0	0	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	3	4	2	4	0	0
Burlarse de otro compañero	3	0	0	2	0	0
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	8	6	6	0	0	0
Se levantan sin autorización	2	6	4	1	0	0
Se salen del aula sin autorización	2	0	0	0	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)	19	5	9	15	6	2
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	66	51	59	52	9	2
Total		176			63	

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 5 se visualiza que hay una frecuencia de 63 conductas durante el tratamiento y 176 registros previos a este, y se tienen 2 registros durante la tercera observación de la fase de intervención.

La gráfica 4 muestra la frecuencia de ocurrencia de las conductas de gritar en el aula, interrumpir a los compañeros cuando están hablando, comportarse disruptivamente, levantarse de su lugar sin autorización, abandonar las tareas académicas y otras.



GRÁFICA 4
Conductas externalizantes de 6° B, escuela A
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 se observa que no hay traslapamiento de las conductas en la fase A y la fase B, ya que las conductas medidas no tienen la misma frecuencia en la fase de línea base (A) y la fase de tratamiento (B), por lo que durante la fase de tratamiento se observa un decremento de las conductas: gritar en el aula, interrumpir a los compañeros cuando están hablando, exhibir conductas disruptivas mientras se da clase, levantarse del lugar, abandonar el trabajo académico y otras. La disminución en la ocurrencia se identifica visualmente en la transición del pretratamiento (fase A) al tratamiento (fase B).

El cuadro 6 muestra los registros de alumnado de 4° grado (segunda escuela participante o escuela B) durante tres observaciones áulicas.

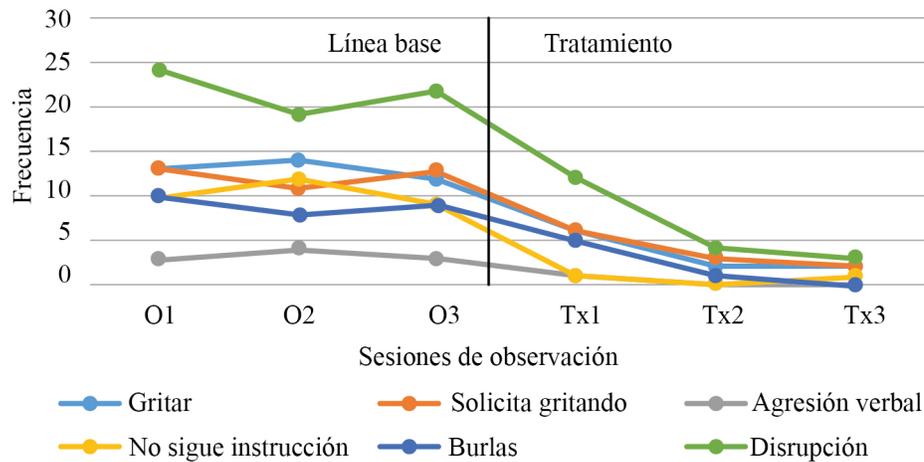
CUADRO 6
Conductas externalizantes de la escuela B, 4° grado, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	13	14	12	6	2	2
No hablar en primera persona	6	5	5	4	0	0
No establecer contacto visual	5	5	7	3	0	0
Interrumpir cuando otros hablan	5	6	6	3	1	1
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	13	11	13	6	3	2
Agredir a otros verbalmente	3	4	3	1	0	0
Agredir a otros físicamente	2	2	2	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	10	12	9	1	0	1
Burlarse de otro compañero	10	8	9	5	1	0
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	24	19	22	12	4	3
Se levantan sin autorización	3	5	4	1	0	0
Se salen del aula sin autorización	2	1	1	1	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)	4	4	2	1	0	0
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	100	96	95	44	11	9
Total		291			64	

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 6 se identifican las diferencias en la frecuencia de los registros en la fase A con un total de 291 conductas registradas respecto a la fase B, con 64 conductas, y se tienen 9 conductas registradas en la última observación, las cuales demuestran un decremento en la frecuencia de ocurrencia en ambas fases.

La gráfica 5 ilustra la frecuencia de ocurrencia de las conductas de gritar en el aula, solicitar la palabra gritando, agredir verbalmente a sus compañeros de clase, no seguir las instrucciones del docente, burlarse de sus compañeros, exhibir conducta disruptiva durante las clases, comportamientos registrados en el 4° grado (escuela primaria B).



GRÁFICA 5
 Conductas externalizantes de 4° grado, escuela B
 Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 5 es posible visualizar que no hay traslapamiento en las conductas y hay una disminución de las conductas al comparar la fase pretratamiento y postratamiento de las conductas registradas del alumnado de 4° grado de la escuela B.

El cuadro 7 exhibe los registros de la escuela B, del grupo de 5° grado de primaria durante tres observaciones áulicas.

En el cuadro 7 se identifica que los registros de ocurrencia de la fase A fueron de 328 conductas y en la fase B fueron 73 conductas; se tuvieron 6 registros en la última observación de intervención, que demuestran un decremento en la frecuencia de ocurrencia en ambas fases.

CUADRO 7
 Conductas externalizantes de la escuela B, 5° grado, fase A-B

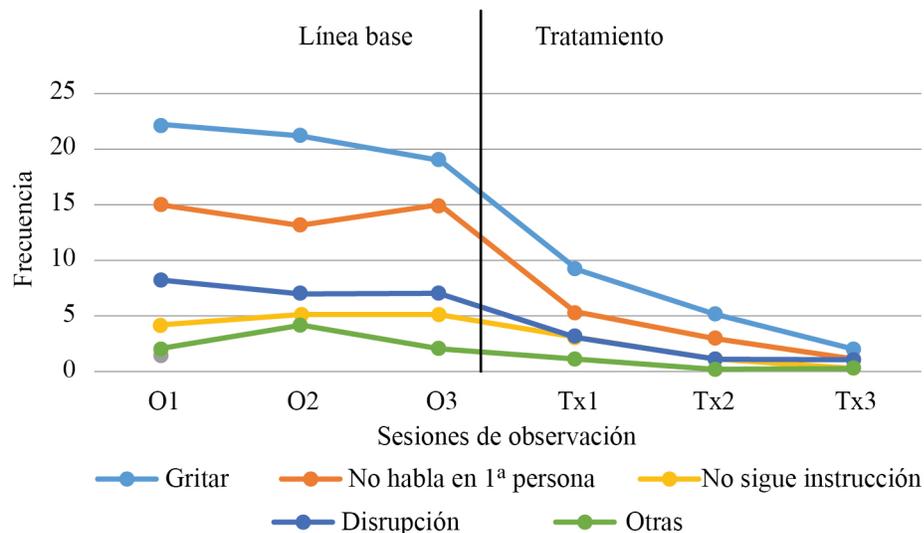
Conductas externalizantes	Fase A Pretratamiento			Fase B Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	20	21	18	13	4	1
No hablar en primera persona	15	18	19	10	3	1
No establecer contacto visual	5	7	7	8	1	0
Interrumpir cuando otros hablan	18	15	17	5	4	1
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	9	6	8	8	2	0
Agredir a otros verbalmente	1	2	1	1	0	0
Agredir a otros físicamente	1	1	1	1	0	0
No seguir instrucciones del guía	7	6	8	0	0	0

CUADRO 7 (continúa)
Conductas externalizantes de la escuela B, 5° grado, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A			Fase B		
	Pretratamiento			Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Se levantan sin autorización	2	3	2	0	0	0
Se salen del aula sin autorización	1	2	1	0	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)	15	14	14	2	2	2
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	109	108	111	50	17	6
Total de conductas externalizantes	328			73		

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 6 se muestran las conductas externalizantes del 5° grado de la escuela B.



GRÁFICA 6
Conductas externalizantes de 5° grado, escuela B

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 6 se identifica que no hay traslapamiento entre las conductas registradas y también una disminución en la frecuencia de ocurrencia de las conductas del alumnado de 5° grado de la escuela B.

En el cuadro 8 se presentan las conductas registradas en el grupo de 6° de la escuela B.

De acuerdo con el cuadro 8, el total de los registros de ocurrencia de la fase A fue de 224 conductas y en la fase B fue de 56 conductas; se tienen 7 conductas registradas en la última observación de intervención que demuestran un decremento en la frecuencia de ocurrencia.

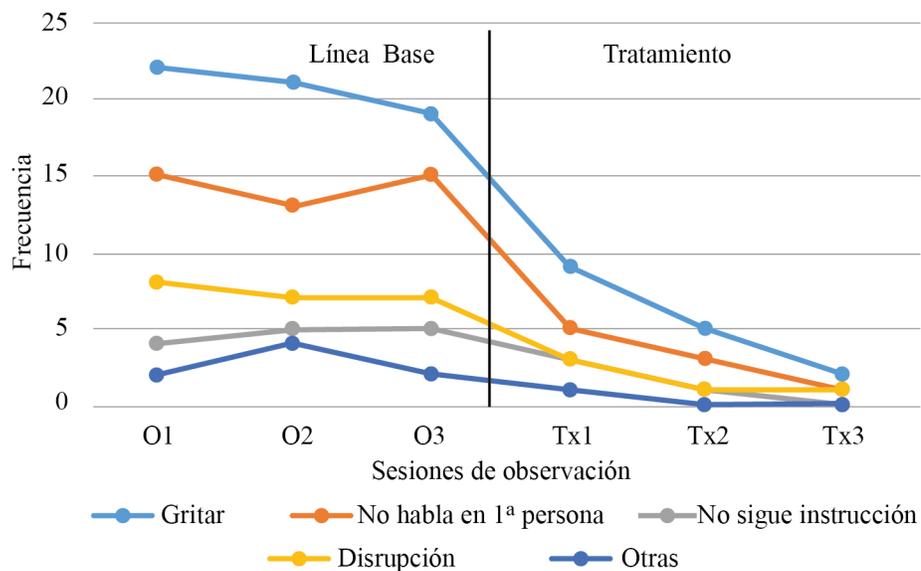
La frecuencia de ocurrencia de las conductas exhibidas por el alumnado de 6° B, escuela B, está presente en la gráfica 7.

La inspección visual de la gráfica 7 permite identificar que no hay traslapamiento en las conductas de gritar, no se comunica en primera persona, no sigue instrucciones del profesorado, exhibe comportamiento disruptivo en el aula y otras. Se observa también una disminución de la frecuencia de ocurrencia de las conductas del alumnado de 6° B.

CUADRO 8
Conductas externalizantes de la escuela B, 6° B, fase A-B

Conductas externalizantes	Fase A			Fase B		
	Pretratamiento			Intervención		
	O1	O2	O3	Tx1	Tx2	Tx3
Gritar	22	21	19	9	5	2
No hablar en primera persona	15	13	15	5	3	1
No establecer contacto visual	3	2	3	1	0	0
Interrumpir cuando otros hablan	4	5	5	2	1	0
Solicitar la palabra gritando y sin levantar la mano	10	7	9	7	1	2
Agredir a otros verbalmente	1	1	1	0	0	0
Agredir a otros físicamente	0	0	0	0	0	0
No seguir instrucciones del guía	4	5	5	3	1	0
Burlarse de otro compañero	4	3	3	3	1	1
Conductas disruptivas como hacer ruidos o reírse	8	7	7	3	1	1
Se levantan sin autorización	2	2	3	1	0	0
Se salen del aula sin autorización	2	3	2	1	0	0
Otras (jugar con su compañero, subirse a la silla, platicar, mover su pierna y mano, jugar con material académico, rayar la mesa)	2	4	2	1	0	0
Frecuencia de ocurrencia en cada sesión de observación	77	73	74	36	13	7
Total de conductas externalizantes	224			56		

Fuente: elaboración propia.



GRÁFICA 7
Conductas externalizantes de 6° B de la escuela B

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los cuadros 2 al 8 señalan que la inspección visual de los datos indica que no hay un traslapamiento de la ejecución de las conductas externalizantes en las fases A y B, además se muestra la existencia de un cambio de tendencia de los datos al manifestarse una disminución de la frecuencia de ocurrencia de las conductas registradas durante la fase B de intervención.

PROSPECTIVA

Actualmente, las instituciones educativas enfrentan un desafío significativo: erradicar la violencia escolar y el *bullying* dentro de las aulas. Este desafío se ve agravado por la violencia virtual entre escolares, dado que se ha demostrado que los alumnos que desempeñan el rol de agresor también manifiestan comportamientos violentos en entornos virtuales, lo cual demuestra que la violencia escolar, el *bullying* y la violencia virtual están estrechamente interrelacionadas (Mendoza *et al.*, 2021).

En este contexto, los resultados obtenidos proporcionan información relevante para la implementación de programas destinados a prevenir las conductas externalizantes, tales como las conductas disruptivas, que pueden preceder a comportamientos violentos en el aula.

Prevenir el desarrollo de conductas externalizantes en el aula escolar constituye una estrategia clave para cumplir con los objetivos establecidos en las agendas gubernamentales, al mejorar significativamente la convivencia entre los estudiantes y el profesorado en el entorno escolar. Entre las estrategias efectivas, el autocontrol destaca por su capacidad para permitir al alumnado reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones. Una de estas estrategias es la enseñanza de la comunicación asertiva, que fomenta la interacción sin recurrir a agresiones verbales o físicas para alcanzar objetivos. Otra estrategia consiste en promover la expresión y comunicación asertiva en primera persona para que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus palabras y acciones, así como en el establecimiento de contacto visual y la escucha activa sin interrupciones durante la comunicación con otros. Estas prácticas deben integrarse en el repertorio de conductas prosociales del alumnado y están alineadas con las habilidades socioemocionales exigidas por estándares internacionales, como los establecidos en la Agenda UNESCO, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad accesible para todos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La investigación alcanzó el objetivo general propuesto mediante la evaluación de la eficacia de un programa de intervención cognitivo-conductual para reducir comportamientos externalizantes en el aula. Los resultados indican que el programa implementado en el aula demuestra ser eficaz como una intervención breve para disminuir conductas agresivas y disruptivas y para aumentar el comportamiento prosocial.

Además, se observó un aumento en conductas tales como solicitar turno para participar, escuchar a los compañeros durante sus intervenciones, salir del aula con autorización y convivir sin agresión. Estos resultados corroboran las conclusiones de Mendoza, *et al.* (2020) y Cuenca y Mendoza (2017), quienes demostraron que los programas cognitivo-conductuales aplicados en el contexto escolar son efectivos para mejorar el clima y la convivencia entre los estudiantes (Mendoza, 2020). Estos cambios pueden explicarse mediante los principios teóricos de la terapia cognitivo-conductual, que incluyen el desarrollo de habilidades sociales, las cuales facilitan interacciones efectivas a través del entrenamiento en comunicación asertiva y resolución no violenta de conflictos (Bhattacharya *et al.*, 2013), ambos componentes del programa de intervención.

Los hallazgos empíricos de esta investigación fortalecen los principios teóricos del análisis conductual aplicado al considerar a la conducta meta como medible y cuantificable, por lo que se cumple con la dimensión conductual, que establece la medición objetiva de conductas a través de la metodología observacional (Ayala-Velázquez, 1991; Santoyo *et al.*, 2017); con esto se demuestra, como ya se había documentado, que la metodología observacional es efectiva en escenarios naturales como el aula escolar (Santoyo *et al.*, 2017).

Los resultados también refuerzan metodológicamente la línea de investigación cognitivo-conductual al demostrar que los diseños experimentales, como el diseño A-B, son efectivos para evaluar la eficacia de los programas de intervención al revelar cambios en la conducta objetivo establecida (Habigzang *et al.*, 2019; Zurita-Cruz *et al.*, 2018). En este sentido, los hallazgos de la investigación evidencian las diferencias entre la

frecuencia de las conductas externalizantes registradas durante la línea base y los registros obtenidos durante la fase de intervención.

Otro criterio del análisis conductual aplicado en el estudio fue que la conducta investigada tuviera relevancia social (Ayala-Velázquez, 1991; Kazdin, 2009), lo cual se cumple en el caso de las conductas externalizantes. Estas conductas son significativas debido a su estabilidad y su consideración como trastornos psicopatológicos, tales como el trastorno negativista desafiante, el trastorno de conducta, el trastorno disocial y el trastorno opo-sicionista desafiante (Vergara-Barra *et al.*, 2020). Además, se encuentran asociadas con fenómenos de violencia y acoso escolar (Cuenca y Mendoza, 2017; Santoyo y Mendoza, 2018).

El estudio cumple con otra dimensión fundamental del análisis conductual aplicado, conocida como la dimensión tecnológica, que exige la utilización de manuales detallados que describan las estrategias a im-plementar por los especialistas. Esta dimensión es una característica central del análisis conductual aplicado debido a su potencial para la replicabilidad (Ayala-Velázquez, 1991). En el presente artículo, este requisito se satisface mediante el uso de un programa claramente delimitado y estructurado (Fenn y Byrne, 2013), el cual, al ser replicado, ha demostrado su eficacia en la reducción de conductas externalizantes (Mendoza *et al.*, 2020).

Otra contribución metodológica del estudio fue demostrar la efectividad de las estrategias cognitivo-conduc-tuales en contextos naturales, particularmente en el ámbito educativo, además de subrayar que estas intervencio-nes son viables y eficaces. Este hallazgo refuerza las afirmaciones recientes de Bieling *et al.* (2022) y Mendoza, *et al.* (2020), quienes destacan los beneficios de la terapia cognitivo-conductual a través de sesiones grupales en contextos tanto clínicos como educativos. También, complementa los resultados obtenidos por Riise *et al.* (2021), quienes evidenciaron la efectividad de generalizar los efectos del tratamiento cognitivo-conductual desde escenarios clínicos a contextos naturales.

En el contexto educativo, los beneficios de esta intervención se evidenciaron mediante la implementación de estrategias en el aula, tales como el control de estímulos, la solución no violenta de conflictos y la comuni-cación asertiva. Estas estrategias resultaron efectivas para reducir los comportamientos agresivos y disruptivos en el aula. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Dominguez y Mendoza (2023), Mendoza *et al.* (2020) y Román y Mendoza (2023), quienes demostraron un aumento en las habilidades socioemociona-les como la empatía y el autocontrol, como resultado de intervenciones en el aula. Por tanto, estos hallazgos refuerzan la línea de investigación en esta área al proporcionar evidencia empírica de que el modelo teórico que fundamenta la intervención cognitivo-conductual es eficaz para abordar conductas socialmente relevantes en entornos escolares.

Una limitación del estudio fue la ausencia de una fase de seguimiento en el diseño experimental. Por tanto, se sugiere que futuras investigaciones empleen el diseño A-B-A, el cual permitiría contrastar las fases pre y postratamiento. Otra limitación fue que el profesorado titular de cada grupo escolar no participó en la guía de las asambleas escolares. En consecuencia, se recomienda que en futuros estudios el docente del grupo sea el encargado de implementar el programa. Esto permitirá evaluar el impacto del docente como agente de cambio en las conductas externalizantes, dado que el docente posee competencias específicas para actuar como guía, instructor y mediador en el aula. Estas competencias facilitan la construcción y reestructuración de estrategias pedagógicas, metodológicas y organizacionales (Domínguez y Mendoza, 2023; Román y Mendoza, 2023), derivadas de la evaluación conductual de estrategias como las asambleas escolares.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecemos a los árbitros que contribuyeron a lograr una comunicación más eficaz de los re-sultados de la investigación, así como también el financiamiento de Comecyt a través de la convocatoria “Mujeres Científicas EdoMéx 2022”, por el financiamiento del proyecto FICDTEM-2023-26 del cual se deriva este artículo.

REFERENCIAS

- Achenbach, T., Edelbrock, C., & Howell, C. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2- and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *15*(4), 629-650.
- Alarcón, D., & Bárrig, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit*, *21*(2), 253-259. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172948272015000200008&lng=es&tlng=es
- Ayala-Velázquez, H. (1991). El resurgimiento del análisis funcional en el tratamiento conductual: procedimientos vs. resultados. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *17*(1-2), 119-140. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/39618>
- Battagliese, G., Caccetta, M., Luppino, O. I., Baglioni, Ch., Cardi, V., Mancini, F., & Buonanno, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behaviour Research and Therapy*, *75*, 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.10.008>
- Bhattacharya, L., Chaudari, B., Saldanha, D., & Menon, P. (2013). Cognitive behavior therapy. *Medical Journal of Dr. D.Y. Patil University*, *6*(2), 132-138. <https://doi.org/10.4103/0975-2870.110294>
- Bieling, P. J., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2022). *Cognitive-Behavioral Therapy in Groups* (2nd. ed.). New York: Guilford Publications.
- Bishop, S. A., Okagbue, H. I., & Odukoya, J. A. (2020). Statistical analysis of childhood and early adolescent externalizing behaviors in a middle low income country. *Heliyon*, *6*(2), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03377>
- Brinke, L. W., Menting, A. T., Schuiringa, H. D., Deković, M., Weisz, J. R., & Castro de, B. O. (2021). Emotion regulation training as a treatment element for externalizing problems in adolescence: A randomized controlled micro-trial. *Behaviour Research and Therapy*, *143*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103889>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Chen, H. Y., Meng, L. F., Yu Y., Chen, C. C., Hung, L. Y., Lin, S. C., & Chi, H. J. (2021). Developmental Traits of Impulse Control Behavior in School Children under Controlled Attention, Motor Function, and Perception. *Children*, *8* (10), 1-13. 10.3390/children8100922. PMID: 34682188; PMCID: PMC8534984.
- Cuenca, V., & Mendoza, B. (2017). Comportamiento pro-social y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, *7*, 2691-2703. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>
- Domínguez, J. M., & Mendoza, B. (2023). Agresión entre profesorado-alumnado y Cyberbullying: Estrategias de atención en el aula, en B. Mendoza (Eds.). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (79-100). Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>
- Fenn, K., & Byrne, M. (2013). The key principles of cognitive behavioural therapy. *InnovAiT*, *6*(9), 579-585. <https://doi.org/10.1177/1755738012471029>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, *28*, 2, 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Gobierno del Estado de México. (2018). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023*. México: Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/GEM/2017-2023/Plan_de_Developmento_2017-2023_.pdf

- Habigzang, L. F., Gómes, M., & Zamagna, L. (2019). Terapia cognitivo-conductual para mujeres que sufrieron violencia por su pareja íntima: estudio de casos múltiples. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 249-264. doi: 10.22235/cp.v13i2.1882.
- Kazdin, A. E. (2009). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno. <https://formacion.itemadrid.net/wp-content/uploads/2021/09/Kazdin-Modificacion-de-la-conducta-y-sus-aplicaciones.pdf>
- Lee, J., Choi, M., Holland, M. M., Radey, M., & Tripodi, S. J. (2022). Childhood Bullying Victimization, Substance Use and Criminal Activity among Adolescents: A Multilevel Growth Model Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1) 1-16. 10.3390/ijerph20010770
- Martin-Herz, S., Haggerty, K. P, Neilands, T. B., Sterling, M., & Christakis, D. A. (2021). Factors associated with trajectories of externalizing behavior in preschoolers. *Academic Pediatrics*, 22(5), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.12.027>
- Mendoza, B. (2014). *Asambleas escolares estrategias para resolver conflictos a través de competencias*. México: Editorial Paz de México.
- Mendoza, B. (2017a). Prácticas de crianza y bullying. Descripción en alumnado de Educación Básica. *Revista Innovación Educativa*, 17 (74),125-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00125.pdf>
- Mendoza, B. (2017b). *Manual de auto control de enojo. Tratamiento cognitivo-conductual Cd de México*. México: Editorial Pax México.
- Mendoza, B. (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado, en M. M.Pérez, M. C. Macías, E. Tapia (Eds.), *Educación e Infancia* (pp. 157-174). Ciudad de México: Porrúa-UNAM.
- Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza I. y Roman, M. (2020). Asambleas escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas, en F. Carreto, C. Jiménez, M. L. Sánchez (Eds.), *Perspectivas disciplinares en la investigación educativa* (pp. 273-288). México: CLAVE Editorial. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/137893>
- Mendoza, B., Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Psicología Bolivia*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>
- Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358942803001.pdf>
- Moreno, J., Umbarila, L. y Franco, L. (2019). Relación entre dinámicas familiares conductas externalizantes y autoestima en niños escolarizados. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 13(2), 43-54. <https://doi.org/10.21500/19002386.3954>
- Müggenburg, M., & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38.
- Riise, E., Wergeland, G. J., Njardvik, U., & Öst, L. (2021). Cognitive behavior therapy for externalizing disorders in children and adolescents in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 83, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101954>
- Román, M. y Mendoza, B. (2023). Convivencia escolar, práctica docente y auto-control ¿Existe alguna conexión?, en B. Mendoza (Eds). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (59-76). México: Cromberger Editores e Impresores, S. A. de C. V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>

- Romero, L. (2021). Riesgo de problemas de conducta para 20 por ciento de niños. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/riesgo-de-problemas-de-conducta-para-20-por-ciento-de-ninos/>
- Santoyo, C., Jonsson, G., Anguera, M. T. y López-López, J. A. (2017). Análisis observacional de la organización acerca de la persistencia en el trabajo académico en el aula, aplicando análisis de datos complementarios. *Anales de Psicología*, 33(3), 497-514. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.271061>
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral patterns of children involved in bullying episodes. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>
- Sampers, J., Anderson, K., Hartung, C., & Scambler, D. (2001). Parent training programs for young children with behavior problems. *Infant Toddler Intervention*, 11, 91-110.
- Secretaría de Gobernación. (2019). Acuerdo número 28/12/19 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2020. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583050&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Schoen, A. (2003). What potential does the applied behavior analysis approach have for the treatment of children and youth with autism? *Journal of instructional psychology*, 30(2), 1-125. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=-GALE%7CA105478981&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00941956&p=A-ONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ee041abab>
- Talwar, V., & Lavoie, J. (2022). Lie-telling for personal gain in children with and without externalizing behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 219. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105385>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2022). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Vergara-Barra, P., Rincón, P., Oliva-Jara, K., Novoa-Rivera, C. y Pérez-Huenteo, C. (2020). Programas de fortalecimiento de prácticas parentales: un aporte a la prevención de conductas externalizantes en preescolares. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 275-280. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1207>
- Yang, B., Xiong, C., & Huang, J. (2021). Parental emotional neglect and left-behind children's externalizing problem behaviors: The mediating role of deviant peer affiliation and the moderating role of beliefs about adversity. *Children and Youth Services Review*, 120, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105710>
- Zurita-Cruz, J. N., Márquez-González, H., Miranda-Navales, G. y Villasís-Keever, M. Á. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista Alergia México*, 65(2), 178-186. <https://doi.org/10.29262/ram.v65i2.376>

CC BY-NC-ND