

## Tools for Treating Anger, Aggression, and Disruptive Behavior Among Latino Adolescents

José J. Cabiya

---

### Preliminary Studies with Aggression and Anger Management in Children and Adolescents

Aggressive behavior with early onset in childhood can lead to stable behavior patterns and serves as a predictor for substance use, delinquency, and other negative outcomes in adolescence and adulthood (Barkley & Fisher, 2011; Lochman et al., 2011, 2012, 2014, 2015). Thus, aggressive behavior serves as a high risk factor at an early age and if not properly treated can lead to great deal of difficulty for the individual, his/her community, and society at large. The magnitude of the aforementioned concerns is further amplified when we consider that externalizing disorders among children are the disorders most frequently diagnosed disorders in community-based clinics (Kazdin & Weisz, 2010). Indeed several studies have documented the complexity of aggressive behaviors and the comorbidity across disruptive disorders among Latino children and adolescents.

In a preliminary study, Cabiya et al. (2001) examined the behavioral and cognitive factors that characterize impulsive and aggressive adolescents. Three groups were compared, namely, a group of aggressive adolescents, a group of adolescents with symptomatology of disruptive disorders who did not show aggressive behavior, and a normal control group. The group of adolescents with symptomatology of disruptive disorders who exhibited aggressive behavior included 28 children (22 boys and 6 girls) referred by their teachers and parents as impulsive and aggressive behavior. The second group included 28 children (26 boys and 2 girls) between the ages of 8–14 referred for symptomatology of disruptive disorders without aggressive behavior. The normal group included 34 children (16 boys and 18 girls) between the ages of 9 and 15 whose diagnoses did not fulfill the criteria for disruptive disorders. The Children's Depression Inventory (CDI), the Pier-Harris Self-Concept Scale, and the Youth Self-Report (YSR) were administered to all participants. The Bauermeister School Behavior Inventory (BSBI; Bauermeister, 1994) was administered to their teachers, and the Conners' Abbreviated Symptom Questionnaire for Parents was administered to their parents. A multivariate analysis of variance was performed to obtain mean scores of the total sample on all scales. The analyses revealed significant differences between the normal and the aggressive adolescents with symptomatology of disruptive

---

J.J. Cabiya, PhD (✉)  
Universidad Albizu, P.O. BOX 9023711,  
San Juan 00902-3711, Puerto Rico  
e-mail: [jcabiya@albizu.edu](mailto:jcabiya@albizu.edu)

disorders ( $p < .003$ ) for the Conners' Abbreviated Symptom Questionnaire for Parents, BSBI Irritability-Hostility Scale, the Impulsiveness Scale, Distraction-Motivation Scale, and the Insufficient Control Scale. Additional differences were found between the Impulsive-Aggressive group and the normal group ( $p < .003$ ) for the Irritability-Hostility and Depression Scales of the BSBI.

In a related study, Manzano-Mojica, Cabiya, Sayers, and Padilla (2005) examined the behavioral and cognitive factors associated with the diagnosis of ADHD in children who exhibited problems with anger management and aggressive behavior. Our aim was to assess the inattentive, impulsive, and hyperactive behaviors and predict aggressive behavior in ADHD children that according to many authors lead to several social problems like juvenile delinquency and drug abuse (Lochman et al., 2004; Shelton et al., 1998). One hundred seventy six students (127 males and 49 females) from 12 public elementary schools in San Juan area of Puerto Rico participated in this study. The participants classified into a group of ADHD children with aggressive behavior, a group of ADHD children without aggressive behavior, and a normal group without any diagnoses. Trained doctoral clinical psychology students using the DSM-IV criteria and established criteria for aggressive behavior diagnosed the children as ADHD-combined type with aggressive behavior. Several self-report measures were also administered to the participants and to the teachers. Our results indicated that the best predictor of aggressive behavior was hyperactivity and impulsiveness for both males and females with ADHD. Depressive symptomatology in both males and females was also a significant predictor of aggressive behavior in ADHD children. The best grouping ADHD variables to classify children as aggressive or nonaggressive were both activity/impulsivity and depression for both males and females. However, it is noteworthy that we found gender differences between ADHD children in the level of impairment as measured by a scale of social problems.

To further explore the comorbidity of disruptive disorders, Cabiya et al. (2007) evaluated and

diagnosed 620 children (436 boys and 184 girls), ages 9–13 ( $M = 10.10$ ,  $S.D. = 7.1$ ) referred by teachers for aggressive and other disruptive behaviors. Two hundred eight children (164 boys, 44 girls) were diagnosed with ADHD, 255 (178 boys, 77 girls) with ODD and CD, 120 (79 boys, 41 girls) with other nondisruptive disorder, and other 37 (15 boys, 22 girls) children referred for aggressive and other disruptive behaviors but were not diagnosed. The main finding of this study was that Puerto Rican ADHD children scored higher than other groups in depressive symptomatology, which is consistent with Treuting and Hinshaw (2001) finding a high comorbidity between ADHD and depressed symptomatology in White children. Thus, there appears to be a consistency across cultural boundaries in terms of the comorbidity of ADHD with depressed symptomatology. The finding that there is a correlation between depressive symptomatology and aggressive behavior also suggests that there is a high comorbidity in Puerto Rican children between ADHD and other disruptive behaviors including aggression and depression similar to the findings among North American children in general (Barkley, 1998). The studies described above illustrate the complexity of aggressive behaviors and the comorbidity across disruptive disorders among Latino children and adolescents. Fortunately there is a research that supports effective means of treating aggression; unfortunately this research is limited to mostly Euro-American samples. This literature is discussed below, and treatment recommendations for how these interventions can be applied with Latinos are discussed.

---

### **CBT as a Mechanism for Anger Management and Aggression with Non-Latino Children and Adolescents**

Cognitive behavioral therapy (CBT) has proven to be effective for youths with aggressive behaviors (Lochman, et al., 2011). Lochman and associates (Lochman & Wells, 2004) proposed a CBT treatment approach of aggressive and other

disruptive behaviors based on children's social cognitions of their perceptions social milieu and their responses to the perceived threats from that social milieu. The five stages of the model include (a) encoding social cues, (b) making accurate interpretations and attributions about a social event, (c) generating a variety of adaptive solutions to the perceived problem, (d) deciding which of these solutions to enact based on the strategy consequences, and (e) skillfully enacting the chosen strategy. Based on this model, Lochman and his associates (2001) developed the Anger Coping Program (ACP). ACP is a school-based intervention delivered to moderate- to high-risk adolescents in elementary and middle schools with high rates of aggressive behavior and poor anger management problems (Lochman, 2001). The theoretical model of ACP is also based on an empirical model of risk factors for potential substance abuse as will be discussed in the chapter on Tools for treating substance abuse and addresses individual type of risks for drug abuse such as deficits in social competence and self-regulation as well as social type of risks such as school bonding and good parental involvement. The ACP, which has both a child and parent intervention component, is designed in an integrated manner to help children with the transition to middle school in multiple ways, such as teaching anger management, reviewing nonaggressive ways to interact with others, and practicing skills to resist peer pressure. The ACP also addresses some of the processes known to contribute to better adjustment and to prevent latter behavioral problems.

Jarrett, Siddiqui, Lochman, and Qu (2014) examined how a set of child-related risk factors with particular emphasis on symptoms of anxiety and depressive mood were related to the report of parents and teachers of externalizing problematic behaviors after the implementation of version of Coping Power (CP) without the emphasis in anger management with children at risk for externalizing problems. Participants included 112 pre-adolescent children (ages 9–12). Results indicated that a greater report by children of depressive mood symptoms (as reported by parent or teacher) was associated with a larger reduc-

tion in externalizing behavior problems based on parent or teacher report. This effect was found in the reports of parents and teachers and held after controlling for a number of child-oriented baseline variables including baseline aggression. The authors proposed that future research studies should examine whether co-occurring symptoms of depression relate to enhanced changes in externalizing problems as the result of interventions with these types of problems.

More recently, Lochman et al. (2015) reported a study directed at testing the differential effects of group versus individual CP with aggressive children. Three hundred sixty fourth-grade children were randomly assigned group CP or individual CP. Longitudinal assessments of reports by teachers and parents of the children's behavior were collected before the intervention and in a 1-year follow-up. The results revealed that teachers and parents reported less externalizing behavior problems and internalizing behavior problems in children in both conditions by the end of the 1-year follow-up. Moreover, the level of improvement in measures reported by the teachers was significantly greater for children receiving an individual version of the program. In addition, the authors found that the level of inhibitory control of the children did serve to moderate the intervention effects (Lochman et al., 2015). Specifically, Lochman et al. found evidence showing that children in the group condition that scored initially low in inhibitory control did respond poorly in the measures completed by the teachers compared to those that received individual interventions. These results suggest that CP can have significant effects on the comorbid internalizing problems among children with a history of aggressive behavior in school settings.

---

### **Coping Power with Latino Children and Adolescents**

One of the original studies conducted by Cabiya and associates was directed at evaluating the effectiveness of the cognitive treatment directed at reducing disruptive and aggressive behavior

in children in Puerto Rico. The therapeutic intervention was based on a social/cognitive model based on Lochman's ACP and culturally adapted to Latinos by Cabiya and associates (2002) called Adapted Anger Coping Program (A-ACP). This cultural adaptation as will be discussed in more detail when the sessions are discussed consists of infusing the program activities including the role playing with Latino culturally sensitive situations. One hundred ninety nine children (144 boys and 55 girls) participated in the project. Forty children were diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), 23 with oppositional defiant disorder/conduct disorder (ODD/CD), 52 with ADHD-ODD, 29 with ADHD-CD, and 55 with other types of diagnoses not mentioned above. The Children's Depression Inventory (CDI), the Piers Harris Self-Concept Scale (PHSCS), and the Youth Self-Report (YSR) were administered to the participants as a pre- and posttest measure of their conduct. The Bauermeister School Behavior Inventory (BSBI) was completed by the teachers as an additional measure. Children then were divided into groups and received 12 sessions of cognitive behavioral therapy. The results show that the social-cognitive treatment was effective with all groups of children, regardless of diagnostic classification, in reducing somatic complaints, anxiety/depression, social problems, attention problems, and aggressive behavior.

In a more recent study, Cabiya and Sayers et al. (2008) evaluated the effectiveness of A-ACP in reducing aggressive behavior and anger control in Latino children. One hundred sixty seven children, ages 9–14 ( $M = 10.83$ ,  $S.D. = 1.6$ ) participated in the project. Forty-one children (35 boys, 6 girls) were diagnosed with ADHD, 61 (43 boys, 18 girls) with ODD, and 65 (46 boys, 19 girls) with no diagnoses. The pre and post intervention mean scores for the two diagnostic groups and the normal group were compared for each scale administered to the children and their teachers. Repeated measures analyses of variance were performed for each measure with diagnostic

groups as the between subjects variable and the time of evaluation (pre and post treatment) as the within subject variable. The results of these analyses showed significant differences within subjects between the pre and post treatment in the scales of somatic complaints, anxiety, depression, social problems, attention problems, and aggressive behavior. Significant differences were found between the two diagnostic groups and the normal group, but no interaction effect between diagnostic group and time of evaluation was found to be significant. Cabiya et al. (2008) conclude that this study together with the study conducted by Cabiya and Lopez (2015) provide evidence that a manualized treatment can be successfully implemented and transported to clinical distressed Latino Puerto Rican children with high levels of comorbidity, and applied in day-to-day clinical practice.

---

### Sample Session Plan of the Revised Anger Coping Program for Latinos

As mentioned above, the Adapted Anger Coping Program (A-ACP) was developed by Cabiya and associates (Cabiya et al., 2008) based on the ACP developed by Lochman and associates, and it consists of 12 group sessions administered either individually or in group manner. A description of each session is provided at the end of the chapter as a tool for treating Latino youths with anger management problems and who exhibit aggressive behavior. Treatment sessions are held on average for 50 min, and the general content of the 12-session plan for ACP for Latinos is as followed:

Sessions 1–2. The “stop and think” technique for the resolution of conflict will be introduced in these sessions. In this technique, the participants are presented a series of culturally relevant role-playing situations, where they teach them to (a) “stop” and define the problem, (b) “think” about possible alternatives to solve the identified problem, and (c) coordinate and select alternative appropriate behaviors for the

situation. In addition, the participating children are taught how to establish a program of reinforcements, where they themselves decided the appropriate behaviors which would be reinforced in the group or at home and the reinforcements.

Sessions 3–5. The objectives of these sessions were to teach the following techniques and basic skills: (a) relaxation training, (b) anger management training, (c) resolution of conflict, and (d) self-regulation and self-control. The activities included role-playing of specific culturally sensitive situations of their own experiences presented in a series of role-playing situations.

Session 6–8. The objectives of these sessions were to teach skills directed at (a) properly

interpreting social signals, (b) making interpretations and attributions that are socially acceptable on social events, (c) generating socially acceptable solutions to problematic situations, (d) deciding which of these solutions carry out based on possible consequences of each alternative, and (e) demonstrating behavior appropriate in a series of culturally sensitive role-playing situations.

Session 9–12. The main objective of these sessions were to develop and strengthen even more all the skills and techniques learned in the workshops, through the role playing, group discussions, and the techniques aimed at the strengthening self-control and appropriate anger management skills.

## Sesión 1

### Estableciendo la estructura del grupo y el procedimiento para el establecimiento de metas conductuales

#### Metas principales:

- Discutir el propósito y la estructura del grupo
- Empezar a desarrollar la cohesión de grupo
- Comenzar la discusión del establecimiento de metas conductuales

#### Presentación:

En esta sesión se presentan a los facilitadores y asistentes del grupo a los miembros del mismo y se provee un vistazo de cuáles son las expectativas de los niños/adolescentes en cuanto a la experiencia que van a obtener durante el año

(Ej. Hablar del propósito general del grupo, proveer detalles sobre la duración y la frecuencia de las reuniones y las expectativas, etc.).

#### Generando las reglas del grupo:

- Cero contacto físico (no pelear ni jugar de manos)
- No utilizar sobrenombres
- No jurar, maldecir o hablar malo
- Llegar a tiempo
- Tener una actitud positiva
- No interrumpir a los compañeros
- Mantener confidencialidad (excepto en los casos pertinentes a la profesión)
- Seguir instrucciones
- Esperar turnos

#### Establecer Sistema de puntos:

- Los miembros del grupo pueden ganar **un punto (1)** por:
  - Seguir instrucciones
  - Participación positiva, etc.
- Los miembros del grupo pueden ganar **dos puntos (2)** por:
  - Completar las tareas asignadas
- Los miembros del grupo pueden ganar **cinco puntos (5)** por:
  - Cumplir su meta semanal.

#### Establecer Sistema de Tres “Strike”:

- Este sistema debe ser utilizado para lidiar con problemas de conducta mostrados durante las reuniones o, si fuese apropiado, fuera de las reuniones (Ej. Romper la regla de confidencialidad).
- A los miembros del grupo se le dan tres oportunidades/advertencias antes de perder un punto por no seguir las reglas:
- Romper las reglas una vez “strike” uno; rompe las reglas por segunda vez – “strike” dos; rompe las reglas por tercera vez - “strike” tres y pierde un punto.
- El/la facilitador/a del grupo debe poner un cartel que describa el sistema de puntos y “strike”.

#### Participación Positiva:

- Se pregunta a los niños/adolescentes: “¿Qué ustedes piensan que significa participación positiva?”
- Se elabora una definición que indique que conductas tales como responder de forma significativa a las preguntas de los facilitadores u otros compañeros, trayendo puntos

importantes relacionados a la discusión e involucrándose en actividades son ejemplos de participación positiva.

### **Rompiendo hielo/cohesión de grupo:**

Se realiza una actividad por medio de un juego o dinámica para fomentar la cohesión de grupo y la integración.

- **Pasa la Bola:** Haga que los miembros del grupo se tiren una bola los unos a los otros. Pídale que identifique a la persona (por su nombre) que le tiró la bola, que identifique una cosa que tienen en común e identifiquen que es diferente de ambos.
- **Tarea del Nombre del Grupo:** Haga que los miembros del grupo decidan un nombre para su grupo (Ej. Utilizar la primera letra de su nombre para formar una palabra). Haga que los miembros del grupo generen varias alternativas de nombres y que voten por el más que les guste.

### **Establecimiento de metas:**

Se comienza la discusión inicial relacionada al establecimiento de metas: “¿**Qué son metas? ¿Por qué nos proponemos metas?**”. Los facilitadores deben indicar que nos proponemos metas con el propósito de mejorar algo en nosotros o para tener una mejor idea sobre que nos gustaría lograr en el futuro.

## HOJA 1.3

### HOJA DE METAS

Para: \_\_\_\_\_ Semana: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Meta: \_\_\_\_\_

- |             |     |       |
|-------------|-----|-------|
| ■ Lunes     | S N | _____ |
| ■ Martes    | S N | _____ |
| ■ Miércoles | S N | _____ |
| ■ Jueves    | S N | _____ |
| ■ Viernes   | S N | _____ |

(Los estudiantes reciben 1 punto cada día que cumplen su meta)

**Maestra/o:** Por favor firme en la línea provista e indique si se cumplió la meta o no circulando *S* para Si o *N* para No. Si el niño/adolescente no cumple la meta, por favor explique brevemente el porqué. Gracias.

Yo, \_\_\_\_\_, escogí la meta de arriba y soy responsable por hacer lo más que pueda para cumplirla. También le daré la hoja a el/la maestro/a diariamente para que la firme.



## Sesión 2

### Estableciendo metas personales a corto y largo plazo

#### Metas principales:

- Ilustrar las diferencias entre metas a corto y a largo plazo y la importancia de ambos tipos de metas
- Ilustrar el proceso de establecimiento de metas personales
- Reforzar el establecimiento de metas como un proceso de vida
- Revisar el progreso de cumplimiento de metas
- Identificar barreras al establecer y llevar a cabo metas

#### Discutir el concepto de establecer y realizar una meta:

- Se genera una discusión sobre cómo establecer metas. Por ejemplo, pídale a alguien que conteste esta pregunta: “¿Qué es una meta?”.
- Se discute el establecimiento de diferentes tipos de metas, tales como terminar las asignaciones a cierta hora para así poder jugar, aprovechar el tiempo para jugar Nintendo, ganar una insignia o rango en los/a Niños Escuchas o lograr un cierto número de canastos durante un juego de baloncesto.

#### Identificar las barreras hacia las metas y cómo alcanzarlas:

- ¿Qué tipo de cosas hacen difícil el alcanzar una meta que te hayas propuesto?
- ¿Qué es una barrera?
- ¿Cómo podemos sobrepasar cada una de las barreras identificadas?
- ¿Qué puedes hacer para prevenir que estas cosas se conviertan en barreras?

#### Introducir el sistema de “Pana”:

- Se introduce el concepto de “panas” como asistentes en el cumplimiento de las metas. Los “panas” pueden recordarse el uno al otro las metas que están trabajando y pueden ayudarse mutuamente a lidiar con cualquier barrera que pueda aparecer. Párese a los participantes de manera que cada uno tenga un/a “pana”.
- Introducir el sistema de “Pana”:
- Se introduce el concepto de “panas” como asistentes en el cumplimiento de las metas. Los “panas” pueden recordarse el uno al otro las metas que están trabajando y pueden ayudarse mutuamente a lidiar con cualquier barrera que pueda aparecer.
- Párese a los participantes de manera que cada uno tenga un/a “pana”.
- Trate de elaborar ejemplos tales como tocar base cada mañana, preguntando cómo le va con su meta o cuál es su meta durante el receso, desarrollando señales para que cada uno/a le recuerde a su “pana” sobre el trabajo de su meta.
- Los miembros del grupo deben ser motivados a ayudarle a su “pana” a recordar durante la semana la meta en la cual está trabajando y ayudarlo a sobrellevar alguna barrera.



### Sesión 3

#### Destrezas de organización y estudio

##### **Metas principales:**

- Mejorar destrezas de organización académica
- Repasar destrezas de estudio para la escuela y para la realización de las asignaciones en la casa
- Proveer las hojas para facilitar la implementación de destrezas
- Los facilitadores del grupo deben introducir el tema discutiendo la transición hacia un nuevo grado y el incremento en las asignaciones y las demandas de estudio que los maestros le exigirán.

##### **Actividad:**

- Los participantes traen sus bultos a la sesión y se hace un concurso para ver quien organiza su bulto mejor.
- Se repasan las destrezas de estudio para la casa y escuela

##### **Enseñar destrezas de estudio para la escuela:**

- Tomar notas en clases cuando el/la maestro/a está hablando de nuevas ideas.
- Preguntar a cuando el/la maestro/a cuando no entienda lo que está diciendo.
- Mantener el bulto organizado para que sea fácil encontrar los materiales que necesito.
- Escribir las asignaciones en la libreta de asignaciones.
- Verificar dos veces que escribí las asignaciones correctamente.
- Antes de ir a casa, verificar que tengo todos los libros y libretas que necesito para hacer **las asignaciones.**

## Sesión 4

### Conciencia de sentimientos y reconocimiento del sentimiento de enojo

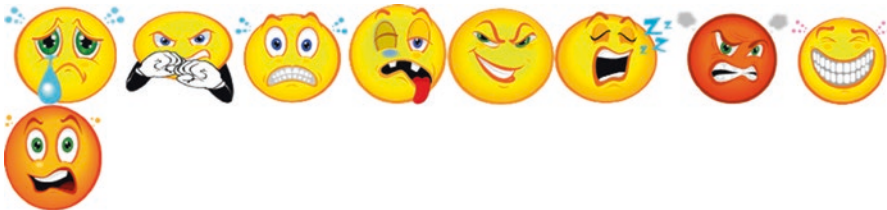
#### Metas primarias:

- Identificar los componentes conductuales, cognoscitivos y fisiológicos de varios estados afectivos
- Identificar situaciones desencadenantes de varios estados afectivos
- Reconocer que la expresión de sentimientos puede ser difícil
- Identificar varias señales del enojo
- Identificar los diferentes niveles del enojo
- Identificar desencadenantes para los diferentes niveles del enojo y forma de lidiar con los diferentes niveles del enojo

#### Expresión de sentimientos:

- Usted tiene la opción de utilizar dibujos faciales de caricaturas (Hojas 5.1 – 5.5), caricaturas emocionales (Hoja 5.6 – 5.7), o fotos de caras reales (carteles de sentimientos, fotos de revistas) para explicar el concepto de estados emocionales.
- La meta de este ejercicio es que los niños/adolescentes aprendan a identificar diferentes claves fisiológicas y físicas de las emociones (incluyendo expresión facial, postura corporal, tono de voz y lenguaje corporal interno) y entender que experimentar cualquier sentimiento es aceptable.
- Enfatice que son las conductas que están asociadas con algunas emociones que necesitan ser cambiadas (ver objetivo 3B).
- Las hojas pueden ser provistas a los niños/adolescentes o usadas como tarjetas de estímulo para discusión.
- Usted tiene la opción de utilizar dibujos faciales de caricaturas), caricaturas emocionales (Figura 5.1), o fotos de caras reales (carteles de sentimientos, fotos de revistas) para explicar el concepto de estados emocionales.
- La meta de este ejercicio es que los niños/adolescentes aprendan a identificar diferentes claves fisiológicas y físicas de las emociones (incluyendo expresión facial, postura corporal, tono de voz y lenguaje corporal interno) y entender que experimentar cualquier sentimiento es aceptable.
- Usted tiene la opción de utilizar dibujos faciales de caricaturas (Hojas 5.1 – 5.5), caricaturas emocionales (Hoja 5.6 – 5.7), o fotos de caras reales (carteles de sentimientos, fotos de revistas) para explicar el concepto de estados emocionales.
- La meta de este ejercicio es que los niños/adolescentes aprendan a identificar diferentes claves fisiológicas y físicas de las emociones (incluyendo expresión facial, postura corporal, tono de voz y lenguaje corporal interno) y entender que experimentar cualquier sentimiento es aceptable.

Figura 5.1



#### Opciones:

- Opción 1: Los miembros del grupo identifica varios estados emocionales los escriben en papeles y se ponen en una caja para selección.
- Opción 2: Se fotocopia el cartel de sentimientos y se cortan las diferentes caras/estados emocionales y se ponen en una caja para selección.
- Opción 3: Se usan diferentes dibujos de estado emocionales o un conjunto de tarjetas emocionales para que los niños/adolescentes escojan una para actuar.
- Opción 4: Se utiliza un “cubo de sentimientos”, el cual muestra diferentes estados emocionales. Cada participante tira el cubo y actúa el sentimiento que salga.

**Discutir las dificultades expresando sentimientos y normalizando sentimientos:**

- Repase las claves que pueden ser utilizadas para decidir cómo alguien se siente. Discuta la idea que algunos sentimientos pueden ser difíciles de expresar y que no siempre se puede descifrar lo que otras personas pueden estar sintiendo ya que pueden estar encerrando sus verdaderas emociones. Abra la discusión con alguna de las siguientes preguntas y permita que progrese con naturalidad, interviniendo cuando sea necesario:
  - ¿Se puede siempre decir cómo se siente una persona por la forma en que se ve o lo que hace?
  - ¿Siempre somos capaces de expresar nuestros sentimientos?
  - ¿Hay algunos sentimientos que son más fáciles de expresar que otros?
  - ¿Algunas veces no podemos decir cómo alguien se siente o cómo nos sentimos?
- *Opción:* Use la “Botella de Sentimientos” (Hoja 5.8) y haga que cada miembro del grupo registre varios de los sentimientos que él/ella experimenta
- Utilizando la gráfica de sentimientos de la semana anterior, los facilitadores deben comenzar identificando una situación que haya ocurrido la semana pasada la cual lo ha hecho sentir triste, con miedo o enojado.

**Identificación de los diferentes niveles de enojo:**

- La meta de este ejercicio es que los miembros del grupo puedan diferenciar diferentes claves físicas o fisiológicas (Ej. Postura corporal, expresión facial, tono de voz, lenguaje corporal, así como, conductas observadas o relacionadas con cada emoción y pensamientos que las acompañan cada estado emocional).
- Palabras que expresan alegría, enojo o tristeza:
  - Hoja con sinónimos de estos sentimientos
- Facilite la discusión de los diferentes niveles de enojo. Primero, discuta los sentimientos de felicidad. Presente una lista de varias palabras que describan diferentes niveles de felicidad (refiérase a la hoja 6.1).
- Repita este ejercicio usando la emoción de tristeza (refiérase a la hoja 6.2). Repita lo mismo para la emoción de enojo (refiérase a la hoja 6.3).
- Facilite la discusión de los diferentes niveles de coraje. Primero, discuta los sentimientos de felicidad. Presente una lista de varias palabras que describan diferentes niveles de felicidad (refiérase a la hoja 6.1).
- Repita este ejercicio usando la emoción de tristeza (refiérase a la hoja 6.2). Repita lo mismo para la emoción de coraje (refiérase a la hoja 6.3).

**Discusión:**

- ¿Qué ustedes hacen para manejar el coraje cuando están un poco molestos?
- ¿Qué estrategias de manejo utilizan cuando están muy molestos?
- ¿Cómo esas formas de manejo difieren dependiendo de cuán molesto estés?
- ¿Resulta fácil manejar el coraje cuando estás un poco molesto o muy molesto? ¿Por qué?

**Asignación:**

- Se provee a los participantes con las hojas de termómetro para que recopilen diariamente los sentimientos de coraje (Hoja 6.6).

## Sesión 5

### Práctica utilizando auto-afirmaciones para el manejo de coraje

#### **Metas primarias:**

- Reforzar el concepto de la auto-instrucción
- Práctica utilizando auto-instrucción y distracciones como destrezas de manejo

#### **Introduciendo las Auto-Afirmaciones:**

- Durante este ejercicio se modela, habla y repasa afirmaciones para decirse a ellos mismos:
  - ¿Qué te dices a ti mismo/a?
  - ¿Estos pensamientos te ayudan a manejar tu coraje?
  - ¿Qué cosas pudiste haber dicho que te hubiesen puesto menos enojado/a?

#### **Juego de auto-control utilizando las marionetas:**

“Ahora, nosotros queremos que cada uno/a de ustedes practique afirmaciones de manejo. Queremos que cada uno/a de ustedes utilice la marioneta para que reacciones ante una situación provocadora, esto significa que queremos escucharte decir la afirmación en voz alta. Sabemos que en la vida real ustedes se las dicen en su cabeza, pero por hoy queremos escucharte decir la afirmación en voz alta”.

#### **Continuar con la práctica de auto-afirmaciones de manejo:**

- Repasar el juego de auto-control de la sesión previa
- Hoja 9.1 (Afirmaciones de Manejo)
- Juego de auto-control de hoy. "Hoy vamos a jugar un juego de auto-control, pero esta vez, vamos a dejar que cada uno/a de ustedes sea provocado/a y luego practicaremos el auto-control. La persona siendo provocada se va a parar en el medio del grupo. Para preparar a cada uno de ustedes con afirmaciones de manejo, vamos a tomar unos minutos para repasar la Hoja de Afirmaciones de Manejo”.

#### **Frases a repetirse uno mismo**

- No vale la pena molestarse
- No haré algo grande de esto
- Haré uso de mi sentido del humor
- No necesito probar nada a nadie
- Yo creceré, no explotaré
- No me meteré en una pelea
- Mantente calmado/a, solo relájate
- Mira lo positivo
- Mis músculos se sienten tensos, es hora de relajarse
- Cálmate, respira profundo

**Examen de memoria de frases de manejo/positivas**

- *Por favor escribe las mayor cantidad de frases de manejo que puedas recordar*
- Recuerda, frases de manejo/positivas son cosas que te dices a ti mismo (en tu mente) que te ayudan a mantenerte calmado y estar en control de tu comportamiento.

**Práctica utilizando auto-control:**

- Un termómetro largo deberá ser colocado en el piso (o simplemente identifique las áreas de bajo, medio y alto utilizando papel u otra forma de marcador) y se le pedirá a cada miembro del grupo que se pare en el termómetro durante un ejercicio de auto-control. Deberán moverse hacia arriba o abajo del termómetro dependiendo del nivel de coraje mientras son provocados en un ejercicio de auto-control.

**Termómetro para registrar el coraje**

- MUY ALTO

\_\_\_\_\_

- ALTO

\_\_\_\_\_

- MEDIO

\_\_\_\_\_

- BAJO

\_\_\_\_\_

- MUY BAJO

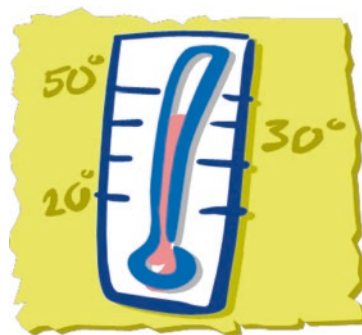
\_\_\_\_\_

- ¿Por qué estoy molesto/a? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué hice al respecto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Sesión 6

### Relajación y enfrentando barreras para el auto control

#### Metas principales:

- Enseñando el autocontrol a través de la respiración profunda
- Identificar y enfrentar barreras utilizando el auto control

#### Autocontrol a través de la respiración profunda

Facilitador ofrece estas direcciones:

"Te voy a pedir que te relajes. En unos minutos, voy a decir unas cosas que espero que te ayuden a crear una imagen en tu mente. También te voy a pedir que relajes diferentes partes de tu cuerpo. Aprender a relajarse te ayudará a manejar sentimientos de coraje, tristeza, y miedo. Ponte en una posición cómoda en tu silla, sin tocar a otras personas, y respira profundamente varias veces. Cierra los ojos y relájate. Sacúdete un poco y ponte cómodo. Vuelve a respirar profundamente varias veces. Inhala y exhala. Inhala y exhala. Eso es, te estás sintiendo en paz. Si estuvieras molesto, puedes imaginarte a ti mismo moviéndote de caliente a frío en el termómetro. Te sientes más y más relajado, frío, pacífico. Ahora, con los ojos cerrados, pretende que estás en una nube blanca, alto en el cielo, en un día hermoso.

Estás flotando pacíficamente en una nube mullida y blanca...Moviéndote bien suavemente. Estás tan liviano como una hoja. La nube mullida te aguanta con seguridad, flotando por el cielo. Ahora, mientras cuento del 1 al 3, imagina que estás sumergiéndote cada vez más profundo en la nube, hasta que la nube está a todo tu alrededor. 1...2...3 estás disfrutando la vuelta en la nube. Ahora, siente tus pies y los dedos de tus pies...siente lo relajado que están. Siente tus piernas.

Todos los músculos en tus piernas están livianos y relajados en la nube...siente tus brazos...siente tu cuello...siente tu cabeza...ahora estás totalmente relajado...flotando en la nube mullida...Recuerda que puedes volver a tu nube siempre que sientas que necesites calmarte y relajarte...En cualquier momento que necesites moverte de caliente a frío en el termómetro...Ahora, nos estamos preparando para parar nuestra vuelta en la nube. Pararemos cuando yo cuente hasta tres...1...2...3...Abre los ojos y estírate un poco.

#### Discusión de la experiencia de relajación:

- ¿Cómo te sentiste durante esta actividad?
- ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Lo menos?
- ¿Cómo podrías utilizar esta actividad?
- ¿Cuáles son los beneficios?

#### Auto-Relajación

- Hablar con un amigo/a
- Jugar con una mascota
- Hacer deportes

#### Identificar las barreras que se pueden presentar para utilizar el auto control:

- Discuta con los participantes obstáculos que pueden presentarse y cómo pueden manejarse efectivamente con el uso del hablarse a sí mismos.
- Reitere la idea que a veces es difícil utilizar técnicas de auto-control en situaciones de la vida diaria.

## Sesión 7 Toma de perspectiva

### Metas principales:

- Establecer el concepto de toma de perspectiva
- Identificar las diferentes perspectivas de una situación social.

### Toma de perspectiva:

- El propósito principal de esta sesión es ayudar a los miembros del grupo a entender que las situaciones pueden verse desde diferentes puntos de vista. Una meta adicional es el ayudar a los miembros del grupo a entender que estas percepciones influyen nuestros pensamientos y sentimientos que a su vez tiene un impacto en nuestra conducta.

### Actividad “Juego”:

- Esta actividad refuerza el concepto de que las personas pueden ver una misma cosa de formas diferentes. La hoja de actividad “Juego” es una actividad de ilusión visual, con la palabra “Juego” (u otra palabra) integrada en un trasfondo negro. Haga que cada miembro del grupo mire a esta hoja y escriba en un papel lo que ven sin mirar a lo que su otro/a compañero/a está escribiendo.

### Juego de roles:

- Seleccione una lámina estímulo (lámina de una situación social) que tenga un número de personajes y algo de ambigüedad en términos de lo que está sucediendo en la lámina.
- ¿Cuál fue el problema?
- ¿Cuándo comenzaste a ver el problema?
- ¿Quién tenía el problema?
- ¿Qué te decías a ti mismo/a mientras ocurría el problema?
- ¿Cómo te sentiste?
- ¿Qué vas a hacer ahora?
- ¿Qué puedes hacer o decir para resolver el problema?
- ¿Cuál crees será el resultado?
- ¿Cómo tú crees que los demás vieron el problema?
- ¿Qué dirán los demás respecto a cuál es el problema?
- ¿Por qué crees que la persona hizo lo que hizo?

### Introducción a los “Blind Spots” (puntos ciegos):

- Se realiza una breve introducción en cómo los sentimientos de las personas pueden interferir con nuestra habilidad para visualizar las intenciones de otros de forma precisa.
- Haga que los niños/adolescentes comiencen a pensar a qué maestro/a quieren entrevistar y qué preguntas les gustaría preguntarles para una entrevista al maestro/a.

### Intenciones:

- Tenga una breve discusión sobre las cuatro categorías de las intenciones:
  - **“Ahora que entienden que las personas hacen las cosas por diferentes razones, es hora de etiquetar los tipos de intenciones o razones por las cuales las personas se comportan de la forma en que lo hacen”.**
- Verifique si los niños/adolescentes pueden identificar las siguientes intenciones: (1) Fue un accidente, (2) Estaba tratando de ser útil, (3) Estaba tratando de ser malo o enojar a alguien a propósito, y (4) No estoy seguro.



**Entrevista para el/la maestro/a:**

- Esta actividad está diseñada para ilustrar cómo los sentimientos pueden interferir con nuestra habilidad y precisión al percibir las intenciones, lo cual a su vez puede interferir con nuestra habilidad y precisión al identificar las intenciones de otras personas.
- Los resultados negativos de interacciones previas pueden generar malos sentimientos, los cuales pueden afectar nuestra percepción de otras personas y las intenciones que le adscribimos.
- Estos sentimientos pueden causar que ignoremos algunas claves que estas personas nos estén dando o que ignoremos información importante.
- Ser frustrados por maestros u otras personas nos puede llevar a percibir solo aquellos comportamientos que te hagan sentir enfadado/a y a dejar pasar comportamientos que te llevarían a sentirte de forma más positiva acerca de esa persona. A este proceso le llamamos "Puntos Ciegos".

**Entrevista para el/la maestro/a:**

- ¿Cómo de diferente era la escuela cuando usted estudiaba?
- ¿Cómo de igual era la escuela cuando usted estudiaba?
- ¿Qué fue lo más que le gustó de escuela elemental/intermedia?
- ¿Qué fue lo menos que le gustó de escuela elemental/intermedia?
- ¿Qué cosas divertidas recuerdas sobre alguno de tus maestros en escuela elemental/intermedia?
- ¿Algunos participantes no entendían algunas veces por qué los maestros tenían reglas?
- ¿Qué usted quiere que pase cuando está dando clase?
- ¿Cuándo un/una estudiante hace ruido e interrumpe la clase, cuál es su meta para toda la clase y con ese estudiante?
- ¿Qué es lo más que le gusta sobre la enseñanza?
- ¿Usted cree que los maestros conocen cuánto los niños/adolescentes aprecian el trabajo tan arduo que realizan?

## Sesión 8

### Toma de perspectiva y solución de problemas

#### Metas principales:

- Discutir la entrevista del maestro/a
- Introducción al tema de solución de problemas
- Introducción al Modelo IPOC
- Haga que los niños/adolescentes estén preparados para hablar sobre la entrevista con el grupo. Los facilitadores del grupo deben anotar las respuestas dadas en la entrevista.
- Pregúntele a los niños/adolescentes qué aprendieron en el proceso de entrevistar al maestro/a.

#### Algunas posibles preguntas de discusión son:

- "¿Qué aprendieron en el proceso de entrevistar al maestro/a?"
- ¿Encontraste algo sobre el/la maestro/a que no sabías?
- ¿Cómo te sentiste cuando entrevistaste al maestro/a?
- ¿Esta actividad te ayudó a entender mejor por qué hay reglas a seguir en el salón de clases?
- ¿Te sorprendiste por algo que dijo el/la maestro/a durante la entrevista?"

#### Identificación del Problema (Introducción al Modelo IPOC):

- **Modelo IPOC.** Este es I=identificación, P=problemas, O=opciones y C=consecuencias. El modelo IPOC representa los pasos esquemáticos básicos de solución de problemas. IPOC se delinea de la siguiente forma:
- **Identificación del problema**  
Opciones  
Consecuencias

#### Administrar y explicar las siguientes hojas:

### HOJA 17.1 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS- MODELO IPOCS

#### **IDENTIFICAR EL PROBLEMA (I.P.)**

##### *Poner en Perspectiva*

- Identificar cual es el problema basado en la perspectiva de cada persona involucrada en la situación.
- Al exponer el problema no se pone sobre nombre, no se le echa la culpa o se hace sentir mal a otro.

##### *Metas individuales*

- Identificar la meta en la situación.
- Identificar la meta de la otra persona en la situación.
- Mirar hacia la cooperación y el compromiso.

#### **IDENTIFICAR LAS OPCIONES O ALTERNATIVAS (O)**

- Hacer una tormenta de ideas sobre todas las posibles soluciones que tiene el problema. ¿Cuáles son tus opciones?
- No evalúes las soluciones en términos del resultado, solo haz una lista de todas las alternativas posibles.

**HOJA 17.2**

**HOJA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Mi problema es:

---

---

---

Posibles alternativas:

Consecuencias de las alternativas:

---

---

La solución que escogí es:

---

---

Las consecuencias de mi solución eran:

---

---

## Sesión 9

### Solución de problemas sociales

#### Metas principales:

- Completar la introducción a la solución de problemas de la sesión anterior
- Identificación del problema y generando soluciones
- A través de diferentes juegos de roles se aplica el modelo IPOCS a diferentes situaciones.
  
- Se hace una introducción sobre la relación entre la identificación del problema y el proceso de generar soluciones. Los facilitadores deben comunicarle a los niños/adolescentes que tendrán un juego; la meta del juego es que puedan generar diez soluciones sobre un problema en cinco minutos.
- Los facilitadores pueden utilizar las siguientes categorías para ayudar a los niños/adolescentes a entender que hay unas formas generales de clasificación de soluciones:
  - Buscar ayuda
  - Acción Directa No-Agresiva
  - Acción Directa Agresiva
  - Evitación
  - Este tipo de categorización ayuda a los niños/adolescentes a desarrollar ideas más completas de cómo solucionar problemas y aprenderán que hay varios tipos diferentes de soluciones dentro de cada categoría.
- Se introduce el concepto de “consecuencias” (lo que sucede como resultado de hacer algo o es lo que sucede después que se hace algo).
- Se practican varios ejercicios para que los participantes generen diferentes consecuencias motivándolos con preguntas tales como:
  - ¿Cuál sería la consecuencia para esta solución?
  - ¿Qué pudiese pasar después de escoger esa solución?
  - ¿Qué más pudiese pasar?
  - ¿Qué más pudiese hacer la otra persona?
  - ¿Qué más pudiese sentir la otra persona?
- El punto o idea principal del ejercicio anterior es dar una introducción a la idea de que a menudo existen varias consecuencias para una solución, y si se quiere tomar buenas decisiones, se debe pensar en todas las posibles consecuencias.
- Utilizando las consecuencias que han sido generadas a la situación problemática anterior, pídale a los niños/adolescentes, “**¿Cómo pueden decir si una consecuencia es buena o mala? ¿Qué hace una consecuencia buena o mala?**”
- Los facilitadores deben preparar una introducción con la idea de que una consecuencia es buena si ayuda a que la persona logre una meta importante.
- Puede ser útil discutir las metas a corto o largo plazo (Ej. Pelear puede ayudarte a alcanzar una meta a corto plazo de sentirte fuerte/importante/no un tonto pero puede interponerse en el camino de alcanzar una meta a largo plazo como el salir bien en la escuela, completar un buen trabajo y/o mantenerse fuera de problemas).

## Sesión 10

### Solución de problemas sociales al conflicto con maestros y para hacer amigos y ser amigos de los demás

#### Metas principales:

- Mejorar la habilidad de toma de perspectiva
- Discutir las perspectivas de los maestros
- Practicar la solución de problemas sociales en el conflicto con maestros
- Ilustrar métodos efectivos vs. inefectivos para unirse a los demás
- Práctica unirse a un grupo y/o hacer nuevos amigos
- Reforzar las cualidades positiva en uno/a mismo/a que son importantes para unirse en actividades de otros/ser amigos
- La idea principal de este ejercicio es enseñarle a los niños/adolescentes a pensar antes de responder.
  
- Los participantes generan consecuencias para soluciones ofrecidas en varios ejercicios y las clasifican como buena (++), ok (+) o mala (-).
- Recuerde a los participantes la entrevista que hicieron a los maestros e informe que se escogieron las 10 contestaciones más altas a la pregunta:
- **“¿Qué esperan ustedes los maestros de los participantes en el salón de clases?”**
- Divida el grupo en mitad y pregunte a cada grupo que digan las contestaciones más frecuentes que dieron los maestros a esta pregunta.
- Recuerde a los participantes la entrevista que hicieron a los maestros e informe que se escogieron las 10 contestaciones más altas a la pregunta:
- **“¿Qué esperan ustedes los maestros de los participantes en el salón de clases?”**
- Divida el grupo en mitad y pregunte a cada grupo que digan las contestaciones más frecuentes que dieron los maestros a esta pregunta.
- 

#### Utilizar la técnica de solución de problemas para discutir situaciones con los maestros:

##### Identificación del problema

- El grupo realiza una “tormenta de ideas” acerca de la diferencia en opiniones que han ocurrido o que pudieran ocurrir entre un estudiante y un/a maestro/a, así como las diferencias en perspectivas entre participantes y maestros.
- Por ejemplo: **“¿Qué esperan los maestros que los participantes hagan en el salón de clases?, Si ellos esperan que hagas el trabajo independientemente, ¿cómo puedes pedirle ayuda al maestro/a cuando la necesites?, ¿Qué esperan los maestros de los participantes en términos de asignaciones? Puedes pensar que las asignaciones son aburridas o te quita tu tiempo libre, pero tus maestros probablemente piensan que las asignaciones son buenas para que retengas lo que aprendiste en clases.**

##### Participando en actividades y haciendo nuevos amigos

- El propósito de esta discusión es introducir la importancia de la comunicación para unirse a una nueva actividad o para comenzar a ser amigos de personas que no conocemos bien.
- El primer componente de aprender cómo hacer amigos es el ser capaz de reconocer cualidades positivas en uno/a mismo/a y en los demás que uno valoraría en un amigo/a.
- Este ejercicio está diseñado para ayudar a los niños/adolescentes a reconocer las cualidades positivas de ellos que otros valorarían.

*Alternativas o maneras para hacer amigos*

- Haga un acercamiento positivo (Ej. Sonreír, saludar, decir un halago)
- Encontrar cosas que comparten en común
- Tratar de no estar nervioso/a
- Hacer contacto visual
- Ser amable
- Ser considerado/a con los demás y sus sentimientos
- Escuchar a los demás
- Mostrar interés en las otras personas y sus familias
- Sugerir una actividad que pueda hacerse juntos
- Enfocarse en las buenas cualidades de los demás

*Cualidades positivas:*

- Confiable
- Honestidad
- Habilidad para escuchar y mostrar interés en los demás
- Ser respetuoso/a
- Ser considerado/a

*Conductas positivas:*

- Compartir con los demás
- Guardar secretos
- No hablar mal a espaldas de otro/a
- Involucrarse en cosas que a la otra persona le gusta hacer

*Maneras inefectivas de unirse a un juego o grupo:*

- Pararse muy cerca
- Ser invasivo/a
- Tratar de unirse insistiendo
- No mirar a las personas que están jugando
- Hablar muy bajo
- No escuchar lo que la otra persona dice

## Sesión 11

### Aplicación de solución de problemas sociales a la presión de grupo/pares

#### Metas principales:

- Reforzar las destrezas de Negociación entre pares
- Ilustrar y discutir que es la presión de grupo/pares y porque funciona
- Generar alternativas para resistir la presión de grupo/pares y agudizar las habilidades de negarse

#### Estas ideas pueden ser presentadas al grupo de diferentes maneras:

- Este objetivo puede hacerse en un formato grupal permitiendo que el grupo genere diferente razones de por qué los niños/adolescentes caen en la presión de grupo.
- Los facilitadores pueden escribir en unas tarjetas categoría generales de las razones y ponerlas en una caja/sombrero. Un/a participante escogerá una razón y escogerá a otros dos miembros para hacer una parodia o mímica de la razón. El resto del grupo debe adivinar la razón. Se debe repetir para que cada cual tenga la oportunidad de hacer una mímica y adivinar. Los facilitadores pueden involucrarse.
- Los facilitadores pueden tener láminas de grupos de personas (Ej. Revistas, comics, dibujos) que represente cada categoría general y pedir al grupo que discuta la motivación para ceder a la presión de grupo que se presenta en cada lámina.

#### Las categorías básicas de razones para aceptar la presión de grupo son:

- Aceptación de grupo (ser aceptado/a en un grupo)
- Aprobación (para agradarle a otros)
- Repetición (alguien sigue insistiendo hasta que accedes)
- Ser amenazado física o socialmente (alguien amenaza con hacerte daño o decirle a todo el mundo lo débil o “gallina” que eres)
- Rebajarse (los niños/adolescentes no quieren ser molestados o que se les rebaje)
- Asegurarse o tranquilizarse (los otros dicen que no hay manera de que te cojan haciendo lo que te piden)

#### Técnicas de negación:

- Decir no gracias (“No Gracias”)
- Disco rayado (“Dije que no quiero, dije que no quiero, dije que no quiero”)
- Dar una excusa (“Bueno, me tengo que ir a casa”)
- Abandonar la situación
- Cambiar el tema (“¿Qué crees del juego de baloncesto de anoche?”)
- Hacer un chiste
- Actuar en estado de shock o sorpresa (“No puedo creer que me estés preguntando eso”)
- Cumplidos (“Pienso que estuviste genial en el juego de baloncesto de hoy”)
- Sugerir una mejor idea (“¿Por qué mejor no hacemos unos tiros al canasto?”)
- Devolver el reto (“Vamos, tú de verdad no quieres hacer eso, ¿Por qué te quieres hacer eso comoquiera?”)
- Encontrar otros niños/adolescentes con los cuales salir
- Tratar de utilizar la mediación de pares



**Influencia de la Presión de Grupo/Pares:**

- Los facilitadores pueden dibujar 3 líneas, del mismo largo, en diferente orientación o en diferentes lugares de la pizarra. Si los facilitadores van a utilizar este ejercicio uno de los/s participantes debe ser escogido antes de la reunión para tratar de convencer al grupo que la línea “x” es más larga que las demás. Un/a participante que tenga influencia en el grupo debe ser escogido para esta actividad. Se le dará instrucciones de que trate de convencer al resto del grupo de que una de las líneas es más larga que las otras aun cuando no lo es.
- Después de que las líneas hayan sido dibujadas, el/la facilitador/a debe preguntar **“¿Cuál línea es la más larga?”**
- Luego de esta actividad pregunta al grupo: **“¿Cómo decidiste cuál línea es la más larga?, ¿Te ayudo algo a tomar esta decisión?, ¿Decidiste irte con la decisión del grupo o con tu propia idea?, ¿Cómo se siente tener a alguien tratando de convencerte de que tu punto de vista no es el correcto?, ¿Es más difícil resistir la presión de grupo si hay otros niños/adolescentes alrededor?”**
- Haga una discusión general de cómo es difícil mantener un punto de vista cuando existe presión.

**Juego de roles:**

- El objetivo de este ejercicio es que cada miembro haga un juego de roles de al menos una forma de negarse a la presión de grupos/pares (Ej. Unirse a un grupo para molestar a otro participante, romper alguna regla o hacer algo ilegal).
  - ¿Cómo el grupo trata de presionar a \_\_\_\_? (nombre del participante)
  - ¿Qué ellos hicieron o dijeron?
  - ¿Cómo la otra persona trató de resistir la presión?
  - ¿Qué hizo o dijo la persona?
  - ¿Cómo se siente ser presionado?
  - ¿Cómo se siente ser la persona que ejerce la presión?

## Sesión 12

### Reforzar el compromiso público para utilizar técnicas de negación y unirse a grupos positivos, desarrollando calidad positiva y relaciones con los compañeros y cierre

#### Metas principales:

- Reforzar el Compromiso Público para utilizar Técnicas de Negación a través de un poster de Evitar la Presión de Grupo
- Identificar fortalezas personales y como esas fortalezas ayudan a unirse a grupos y actividades positivas
- Describir cualidades de buen liderazgo e identificar cualidades específicas para ser desarrolladas por el grupo
- Reforzar la influencia positiva de los miembros de un grupo sobre otros
- Reforzar el compromiso público de utilizar técnicas de negación y el ser una influencia positiva para otros niños/adolescentes en la escuela a través de la exhibición del poster
- Planificar fiesta final
- Repasar y dar Certificados de Participación

#### Bombardeo de fortalezas:

- Provea la Hoja 33.1: Bombardeo de Fortalezas. Se pide a cada participante que escriba sus fortalezas, cualidades positivas o intereses en los círculos.
- Cada participante debe haber completado su forma "Bull eyes" y la mostrarán al grupo.
- En este momento el grupo debe "bombardear" al participante con otras cualidades positivas que no haya mencionado. El/la participante que ha sido bombardeado debe escribir las diferentes fortalezas que otras personas sugieren. El propósito de esta sesión es que los niños/adolescentes piensen maneras en las que pueden volverse miembros de un grupo positivo.
- El propósito de esta sesión es que los niños/adolescentes piensen maneras en las que pueden volverse miembros de un grupo positivo. Ellos deben ser exhortados a traer estrategias para unirse a grupos de personas con los mismos intereses y metas.
- **"Recuerden que hace unas semanas hablamos de los diferentes grupos de persona y le preguntamos de que grupos ustedes eran miembros". Espere a que el grupo responda. "Hoy queremos que piensen sobre algunos grupos que les gustaría unirse o de los que quisieran ser miembros centrales. ¿Qué cosas debes pensar para hacer esto?"**
  - ¿Son sus intereses iguales a los suyos?
  - ¿Son sus objetivos a largo plazo los mismos tuyos?
  - ¿Qué fortalezas tienes que puedes utilizar al tratar de unirte a un grupo?
  - ¿Cómo puedes volverte un miembro más central de este grupo?
  - ¿Cómo puedes mostrarle a otros niños/adolescentes las fortalezas que tienes?
  - ¿Qué tipo de ayuda necesitas para comenzar en este grupo?
  - ¿Qué tipo de ayuda necesitas para estar involucrado en este grupo?
- Esta es la sesión final del año. Se habla a el grupo sobre el hecho de que serán contactados en algún momento en los siguientes meses para hacer una evaluación de seguimiento y que pueden ser escogidos para "Intervención de Seguimiento" el próximo año (explique en más detalle).
- Asegúrese de agradecerles por su participación y señale el interés de que sigan creciendo y desarrollándose.
- Exhorte a los participantes a guardar sus expedientes para referencia futuro y rételos a que lo miren al menos una vez durante el verano o vacaciones.

### **Técnicas para el manejo del grupo**

- Analizar en un torbellino de ideas todos los posibles problemas y soluciones con el grupo cuando estos surjan.
- Revisar las reglas cuando sea necesario, indicando claramente cuando las reglas tendrán efecto.
- Obtener la atención del grupo antes de hablar.
- Presentar un tono de voz adecuado, señales visuales y verbales y mantener contacto visual.
- Preparar a los niños/adolescentes para transiciones entre actividades.
- Utilizar su atención para manejar la conducta:
  - Ignorar conductas menores de llamar la atención
  - Reforzar participantes que ignoren conductas de llamar la atención de otros
  - Elogiar conductas constructivas específicas
- Administrar consistentemente los “strikes”
  - Los facilitadores deben discutir previamente las diferencias en relación a la tolerancia de conductas
  - Tomar en consideración las diferencias individuales en relación a la línea base de la conducta de cada participante.

### **Manejo de la conducta individual de los miembros del grupo**

- Proximidad física (Ej. Ubicar a los niños/adolescentes más activos entre los facilitadores)
- Contacto físico (Ej. Poner mano en el hombro)
- Enfriamiento de emociones dentro del salón
- Enfriamiento de emociones (tiempo fuera) fuera del salón
- Reunirse individualmente fuera del tiempo de grupo, para procesar los problemas y promover el desarrollo de las relaciones
- Establecer un plan de comportamiento individual

### **Componentes de Padres/Madres**

- Este se compone de 5 sesiones para los padres/madres de los participantes del programa. El mismo está diseñado para el desarrollo de destrezas en el manejo de la conducta agresiva de los participantes y en el brindar apoyo a los mismos en las destrezas adquiridas en el programa.

## **References**

- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnoses and treatment* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A., & Fischer, M. (2011). Psychiatry, predicting impairment in major life activities and occupational functioning in hyperactive children as adults: Self-reported executive function (EF) deficits versus EF tests. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 137–161.
- Bauermeister, J. (1994). *Desarrollo y utilización del inventario de comportamiento escuela (IDC-E) en la evaluación de niños puertorriqueños*. San Juan, Puerto Rico: Author.
- Cabiya, J. J., & López, N. M. (2015). Clinical assessment of Hispanic youth diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder and other externalizing disorders. In K. F. Geisinger & K. F. Geisinger (Eds.), *Psychological testing of Hispanics: Clinical, cultural, and intellectual issues* (2nd ed., pp. 153–169). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cabiya, J., Orobitg, D., Padilla, L., Sayers, S., Bayón, N., & De La Torre, M. (2001). Cognitive and behavioral profile of Puerto Rican aggressive and impulsive adolescents. *Science and Behavior*, 16, 49–62.
- Cabiya, J., Padilla, L., Martínez-Taboas, A., & Sayers, S. (2008). Effectiveness of a cognitive-behavioral intervention for Puerto Rican children. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 195–202.
- Cabiya, J., Padilla, L., Sayers, S., Pedrosa, O., Pérez-Pedrogo, C., & Manzano-Mojica, J. (2007). Relationship between aggressive behavior, depressed mood, and other disruptive behavior in Puerto Rican children diagnosed with ADHD and ODD. *Puerto Rico Health Sciences Journal*, 25(3), 1–7.
- Jarrett, M., Siddiqui, S., Lochman, J., & Qu, L. (2014). Internalizing problems as a predictor of change in externalizing problems in at-risk youth. *Journal*

- of *Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *American Psychological Association, Division 53*, 43(1), 27–35. doi:[10.1080/15374416.2013.764823](https://doi.org/10.1080/15374416.2013.764823)
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Lochman, J. E., Baden, R. E., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P., Qu, L., Salekin, K. L., & Windle, M. (2014). Does a booster intervention augment the preventive effects of an abbreviated version of the coping power program for aggressive children? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 367–381. doi:[10.1007/s10802-013-9727-y](https://doi.org/10.1007/s10802-013-9727-y)
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P., Qu, L., Wells, K., & Windle, M. (2012). Coping power dissemination study: Intervention and special education effects on academic outcomes. *Behavioral Disorders*, 37, 192–205.
- Lochman, J. E., Curry, J. F., Dane, H., & Ellis, M. (2001). The anger coping program: An empirically-supported treatment for aggressive children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 63–73.
- Lochman, J. E., Dishion, T. J., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., Qu, L., & Sallee, M. (2015). Evidence-based preventive intervention for preadolescent aggressive children: One-year outcomes following randomization to group versus individual delivery. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(4), 728–735.
- Lochman, J., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., & Jimenez-Camargo, L. (2011). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders in children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20(2), 305–318.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The coping power program for pre-adolescents aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1 year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(4), 571–578.
- López Blanco, B., Rodríguez García, E., Vázquez Pineda, F., & Alcázar, R. J. (2012). Intervención cognitivo conductual para el manejo de la ira. = Cognitive behavioral intervention for anger management. *Revista Mexicana De Psicología*, 29(1), 97–104.
- Manzano-Mojica, J., Cabiya, J., Sayers, S., & Padilla, L. (2005). Anxiety and depression associated to externalizing disorders in Puerto Rican youth in public schools ages 8 to14. *Journal of Hispanic American Psychiatry*, 4, 16–27.
- Núñez, A., González, P., Talavera, G. A., Sanchez-Johnsen, L., Roesch, S. C., Davis, S. M., ... Gallo, L. C. (2016). Machismo, marianismo, and negative cognitive-emotional factors: Findings from the Hispanic community health study/study of Latinos sociocultural ancillary study. *Journal of Latina/O Psychology*, 4(4), 202–217. doi:[10.1037/lat0000050](https://doi.org/10.1037/lat0000050)
- Treuting, J., & Hinshaw, S. (2001). Depression and self-esteem in boys with attention deficit hyperactivity disorder: Associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 23–29.
- Sevillá, J., & Pastor, C. (2016). *Domando al dragon*. Madrid: Alianza Editorial.