

109
2e;



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"IZTACALA"

DEFINICION DE HABILIDADES SOCIALES EN
NIÑOS PREESCOLARES

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

MARCELA SILVA AGUILAR

LEONOR B. VILLAGRAN BRISEÑO

Asesor: Susana Robles Montijo



MEXICO, D. F.

1993

TEJIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
RESUMEN.....	2
INTRODUCCION.....	3
CAPITULOS:	
I. HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACION CON TRASTORNOS DE CONDUCTA.....	6
II. ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.....	15
III. ASPECTOS METODOLOGICOS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA-ELABORACION DE CATEGORIAS CONDUCTUALES.....	20
IV. METODO.....	25
V. RESULTADOS.....	30
VI. ANALISIS DE RESULTADOS.....	41
VII. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	50
TABLAS Y FIGURAS.....	57
BIBLIOGRAFIA.....	102
ANEXOS:	
1.- NOMBRES Y EDADES DE LOS NIÑOS QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACION.....	110
2 y 3.- FORMATOS DE ENTREVISTA.....	111
4.- DEFINICION DE CATEGORIAS DE INTERACCION SOCIAL NEGATIVA.....	118
5 y 6.- FORMATOS DE REGISTRO ANECDOTICO Y DE OCURRENCIA..	121
7.- SITUACIONES ESTRUCTURADAS (CONSIGNAS).....	136
8.- CLASES DE RESPUESTAS.....	144
9.- DEFINICION DE COMPONENTES DE LAS SEIS HABILIDADES..	145
10.- COMPONENTES DEFINITORIOS DE LAS HABILIDADES.....	147

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue definir habilidades sociales en poblaciones infantiles de 5 a 6 años. La importancia radica en la relación que se establece entre habilidades sociales y trastornos de éstos a temprana edad, por ejemplo la agresión.

La metodología que se siguió fue la que propone Rosenblum (1978) para la elaboración de taxonomías, la que parte de observación de la conducta del sujeto en su ambiente natural.

Se trabajó con 17 niños de edad preescolar, mismos que fueron elegidos principalmente por medio de entrevistas y observaciones directas.

Se evaluaron seis habilidades sociales, 3 de inicio (pedir ser escuchado, preguntar y agradecer) y 3 alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo y ayudar a otros).

La conducta de los niños se registró anecdóticamente en situaciones estructuradas (consignas), en cada una de éstas y considerando las posibles interacciones que presenta el niño en el salón de clase (compañeros o maestra y cerca o lejos).

Para el análisis cuantitativo de los resultados se aplicó el coeficiente alfa, que determinó la significación de los componentes definidos, los cuales fueron 19 para todas las habilidades. Los que se presentaron invariablemente fueron contacto visual y volumen de voz, en razón a las situaciones expuestas.

Finalmente cabe señalar que la metodología empleada es la adecuada para definir categoría; no obstante a la dificultad que enfrentamos al procesar la información que se cree se debieron a factores externos, los cuales se exponen en la discusión.

I N T R O D U C C I O N

El hombre para poder subsistir, tiene que satisfacer necesidades primarias (comer, vestir, etc.) y para ello tiene que relacionarse con otros individuos, formando grupos o comunidades, lo cual supone que se tornen cada vez más complejas las relaciones de los individuos y las satisfacciones de otras necesidades que son algo más que necesidades primarias, tales como las metas de amor, protección y perdurabilidad de la especie: mismas que incumben a un desarrollo continuo de los conocimientos y recursos culturales que perfeccionan integralmente al ser humano. En este sentido se considera que el ciclo vital del hombre se produce siempre y necesariamente en relaciones interpersonales y que el nexo que une a las personas son las necesidades o metas comunes (Fernández y Cohen, 1973).

De acuerdo a esto, el hombre ha formado grupos y sociedades con leyes y normas que rigen su comportamiento y que lo comprometen a cumplir y adoptar lo establecido. Esto nos lleva a considerar que el hombre es por naturaleza un ser social que se ha organizado en grupos sociales que aumenta en extensión y complejidad a medida que se civiliza y aumenta su capacidad de relación. Desde la infancia en adelante, es miembro de familia, de asociaciones de estudiantes, de clubes y equipos, ya adulto obtiene empleo, trabajo, etc. El grupo, es lo más común, así como lo más familiar de las unidades sociales, (Fernández y Cohen, op. cit.)

El pertenecer a una sociedad, significa cuando menos, la exposición de sus valores, de un cierto grado de conformidad con la conducta de sus miembros y la necesidad última de contactos sociales satisfactorios con otras personas.

Al respecto, Roth (1986) afirma, "es necesario que las relaciones interpersonales se lleven optimamente entre los individuos en el proceso de su vida normal y puedan conducirse de manera efectiva y satisfactoria. También señala que para lo--

gar dicho objetivo, las personas involucradas deberán ser hábiles socialmente, es decir poseer los repertorios conductuales que se requieren en una situación social específica y presentarlos oportunamente.

En este sentido, Roth (op.cit.) define la habilidad social como "La integración de cierto tipo de respuesta concretas, las cuales son contextualizadas por una situación social". Estas respuestas varían de habilidad a habilidad, de contexto a contexto y de grupo cultural a grupo cultural, y pueden ser verbales o no verbales" (pág.57).

Lo cual significa que dadas las diferencias individuales, el hombre procura interacciones sociales de acuerdo a las habilidades que desarrolla en su medio y ante situaciones particulares, es decir, habrá quien logre establecer interacciones exitosas con el medio ambiente afianzando de esta manera su conducta social y psicológica y por el contrario otros que acumulen experiencias de frustración, impotencia y fracasos, siendo afectados negativamente por su medio ambiente desestabilizando asimismo su conducta social y psicológica (White 1979, citado en Roth 1986).

En este sentido se observa que cuando una relación no se desarrolla adecuadamente se dice que la o las personas involucradas no son hábiles socialmente, lo cual conduce a un desajuste en su comportamiento como consecuencia de la interacción negativa del individuo con su medio circundante, sea éste el ambiente social en general, el laboral o el familiar (Pancheri 1982).

Ahora bien, puesto que el hombre no existe como ser aislado en el tiempo y en el espacio, sino que es producto de las relaciones con los demás, debe ser comprendido en tales términos, la problemática que vive a nivel individual y social afecta su conducta, por tal motivo la gente interesada en el estudio del comportamiento humano debe contribuir en la comprensión de los factores que entrañan problemas sociales y, por tanto, a la capacidad de solucionarlos.

La psicología como ciencia de la conducta ha procurado el desarrollo de investigaciones en dirección al esclarecimiento de las relaciones existentes entre la deficiencia de las destrezas sociales y los trastornos de conducta más comúnmente observados, (Roth, op. cit.)

Esto sugiere la necesidad de investigar cuáles son estos trastornos conductuales y bajo qué criterios metodológicos se han estudiado. Al respecto, Pérez y Luja (1989), encontraron que en la etapa infantil se presentan problemas de conducta tales como hiperactividad, aislamiento, rechazo social, negativismo y en mayor frecuencia la agresión, problema sobre el cual giró la investigación.

Por tal motivo, consideramos necesario, por un lado señalar la importancia que se le ha dado a la relación entre habilidades sociales y trastornos de conducta, lo cual se ilustra en el capítulo I; y por otro lado, argumentar como parte de los antecedentes de esta investigación, la necesidad de definir categorías partiendo de la observación directa del comportamiento de los niños, lo cual se ilustra en los capítulos II y III. Lo que corresponde a la descripción detallada del estudio se presenta en el capítulo IV y los resultados y análisis de resultados en los capítulos V y VI, respectivamente y la discusión en el capítulo VII.

C A P I T U L O I

HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACION CON TRASTORNOS DE CONDUCTA

Se ha comprobado la importancia que tiene el poseer habilidades sociales para que el individuo interactúe óptimamente con su medio y que la carencia o déficit de habilidades se relaciona con la manifestación de trastornos de conducta de gran trascendencia en la vida del hombre (Roth 1986). En este sentido, se han desarrollado estudios que ilustran el déficit de habilidades sociales y los trastornos de conducta. Entendiéndose se estos últimos como una perturbación que no está provocada por la afección de un órgano, por ejemplo, trastornos del habla, alcoholismo, drogadicción, etc.

- Algunos trastornos de conducta asociados al déficit de habilidades sociales.

Un ejemplo de dichas investigaciones son las expuestas por Nathan, Marlatt y Laberg (1978) quienes establecen una relación entre el déficit de habilidades sociales y el abuso de alcohol. Estos autores señalan que el alcohólico bebe exclusivamente cuando confronta problemas interpersonales o maritales y no presenta respuesta en situaciones que requieren habilidades de solución de problemas o respuestas asertivas (expresión de opiniones, rectificar, enojo, etc.). Uno de los trabajos experimentales que apoya la relación entre el déficit de habilidades sociales y la bebida es, el desarrollado por Miller, Hersen y Helsenman en 1974 (citados en Nathan, et.al.) quienes expusieron a personas alcohólicas a una serie de escenas interpersonales que requerían respuestas asertivas. Las escenas fueron descritas a los sujetos y se les dieron instrucciones de que respondieran como lo hacían en situaciones de su vida diaria. Como procedimiento de control todos los sujetos fueron

expuestos a un periodo de conversaciones entre ellos, posteriormente fueron sometidos a situaciones conflictivas provocadoras de stress y a situaciones agradables, dándoles la oportunidad de tomar alcohol después de ser presentadas. Los resultados indicaron que los alcohólicos tomaron significativamente más alcohol, después de ser expuestos a situaciones sociales conflictivas que en las no conflictivas.

El alcoholismo asociado a destrezas sociales, también se observa en sujetos, por ejemplo O'leary y colaboradores (1976) citado en Roth (op.cit.) encontraron que los adolescentes prealcohólicos eran diestros en términos sociales que los bebedores ocasionales de su misma edad. También evidenciaron que los prealcohólicos carecieron de modelos masculinos apropiados durante su primera infancia, y señalan que los recaídos, una vez terminado el tratamiento, son más probables en alcohólicos con deficiente repertorio de conductas sociales, lo cual se debe posiblemente a la ausencia de las opciones de acción correspondiente.

Miller y Eisler (1977), observaron la relación existente entre la asertividad y la conducta de beber de pacientes psiquiátricos en una situación de laboratorio. Los resultados de su estudio indican una significativa correlación negativa para los alcohólicos, entre aserción negativa y consumo de alcohol, en la situación de laboratorio; es decir, a menor asertividad evidenciada por el paciente, menor era la cantidad de alcohol que bebía en la situación experimental.

Otros autores, Lindbland (1977), Cheek y colaboradores (1973) citados en Roth (1983), por ejemplo, hicieron notar el hecho de que los consumidores de drogas no asertivos son incapaces de expresar agresividad. Por otro lado, Kraft (1964), señala la posibilidad de que la ansiedad social puede estar íntimamente relacionada con el consumo de drogas. Lindbland (op. cit.) indicó que los farmacodependientes poseen en general una baja autoestima y un deficiente nivel de interacción interpersonal; y según Brill, 1963, y Fart 1966 (ambos citados por Van Hasselt y colaboradores, 1978), los con-

sumidores de drogas son individuos introvertidos sensibles, pasivos y sumisos que requieren su uso como una forma de escape a la vida solitaria y rutinaria que llevan.

Otra investigación orientada hacia la relación entre el déficit de las habilidades sociales y los trastornos conductuales fue realizada por Lewinshon, Binglan y Zeiss (1976), quienes exponen sus conclusiones dirigidas a individuos depresivos. Afirman que estas personas presentan frecuentemente deficiencias en las habilidades para relacionarse interpersonalmente, pues el enfrentarse a estas situaciones les provoca stress, ansiedad, etc., lo cual a su vez origina en ellas una baja tasa de autorreforzamiento y por lo tanto gran parte de su disforia. Tales aseveraciones dan lugar que dichos autores propongan como parte de tratamiento la modificación de conductas sociales incrementando sus interacciones con otros por medio de actividades placenteras, decrementar sus ansiedades o evitaciones, empleando técnicas de desensibilización sistemática, de reducción de ansiedad, etc., y por último incrementar las habilidades sociales específicas en terapias de grupo y entrenamiento en efectividad personal.

En otro estudio Lewinshon en 1975 manifestó que la evitación social en los depresivos es negativamente reforzada, lo cual los conduce hacia el aislamiento social, facilitándose de esta manera el programa de extinción. Asimismo, vinculó el concepto "habilidades sociales deficientes" a la noción original de reforzamiento contingente identificado claramente, que es el tipo de repertorio comúnmente más afectado en el trastorno. Con la inclusión de la idea de deficiencia en las habilidades sociales, se otorgó al problema de la depresión una dimensión social de la cual carecía hasta entonces: el reforzamiento contingente deficitario es básicamente de carácter social, pues es fruto de una pérdida creciente del valor cualitativo y cuantitativo de la interacción interpersonal. El individuo depresivo no sólo no recibe reforzamiento de otras personas, sino que tampoco es capaz de darlo (Lewinshon y Shaffer,-

1971).

Los adultos y/o adolescentes con problemas como los anteriormente señalados son aquellos que durante su infancia observaron conductas sociales deficientes. (Morrison y Bellack 1981 y Romano y Bellack, 1980).

Al respecto se ha encontrado que algunas deficiencias sociales más comúnmente presentadas en poblaciones infantiles son: hiperactividad, desobediencia, negativismo, aislamiento, agresión, problemas académicos, etc. Esto lo comprueba el análisis experimental realizado por Phillipps y Mattew en 1974, quienes trabajaron con niños de 3 a 4 años de edad con el fin de incrementar la interacción social positiva mediante el contacto físico directo y el elogio verbal, que utilizado como refuerzo positivo demostró producir un aumento en la conducta deseada.

También se ha observado que la incompetencia social ha incidido desfavorablemente no sólo en las relaciones familiares y con la comunidad, sino que influye en el logro académico del niño, por ejemplo, Kenneth (1980) trabajó con 116 niños del tercer grado y utilizando 4 medidas (medidas conductuales, sociométricas, medidas realizadas por maestros y autoreportes del niño), demostró la existencia de una relación entre niños con un alto aprovechamiento académico y su interacción positiva con sus compañeros, e identificó una interacción negativa en niños clasificados como desagradables o aversivos y con un bajo rendimiento académico.

Otras conductas negativas que repercuten en el logro académico son la desobediencia, negativismo, molestar a otros, aventar objetos y agresión, Waksman (1979), quien trabajó con estudiantes de 5' a 8' grado escolar con estas características, aplicó procedimientos de aprendizaje social a maestros que trabajaban con dichos niños y los resultados mostraron el mejoramiento de 9 estudiantes de un total de 12, obteniendo buenas calificaciones.

La agresión es identificada como uno de los problemas de

interacción social más frecuentemente observados a temprana edad, (Jiménez, 1982) y (Pérez y Luja, 1989). Una de las posibles causas de esta conducta es la falta de habilidades sociales que afectan las relaciones sociales del individuo lo cual conduce al deterioro de las habilidades que posee e incrementa la gravedad del trastorno.

Al respecto Bandura (1978) opina que la agresión "es el resultado de un proceso de socialización en el que el niño es expuesto a una serie de modelos desviados que imita y a su vez son reforzados, aumentando con ello la probabilidad de emplear sus métodos agresivos en situaciones específicas". Experimentalmente lo ha comprobado el trabajar con niños a los que se les pide observar un modelo fílmico que exhibía cuatro respuestas agresivas, acompañadas de verbalizaciones distintas. En una de las situaciones del experimento, al modelo se le castigaba severamente y proporcionándole refuerzos alimenticios, mientras que en la tercera situación las respuestas no tenían consecuencias para el modelo. Los resultados mostraron que los niños de la situación en la que el modelo fue castigado, efectuaron significativamente menos respuesta de imitación que los niños de los otros grupos. Posteriormente, en continuación con el procedimiento anterior se les ofreció a los niños atractivos incentivos si reproducían las respuestas del modelo. Observándose como resultado que la introducción de incentivos positivos suprimió por completo las diferencias de ejecución que se observaron previamente, manifestándose una actividad equivalente de aprendizaje en los niños de la situación del modelo recompensado, la del modelo castigado y sin consecuencia para la respuesta. Asimismo, Bandura, Ross y Ross (1961), citados en Bandura, (op. cit.), realizaron investigaciones con el fin de comparar los efectos de modelos de la vida real, de la agresión humana, en una película de dibujos animados sobre la conducta agresiva de niños en edad preescolar. Los resultados indicaron que los niños que observaron a los modelos agresivos de una fiel imitación, mientras que tales respuestas se-

daban rara vez en el grupo modelo no agresivo en el modelo control, además se muestra que los modelos fílmicos no son tan eficaces como los de la vida real para transmitir pautas desviadas de conducta.

De acuerdo con Goldstein (1978) la agresión es el resultado del conflicto entre tendencias a agredir y tendencias a no agredir. En aquéllas se identifican aspectos sociales en las que el niño adquiere un conjunto de normas, valores, actitudes, creencias y expectativas de la agresión, aprenden cómo y dónde agredir. En razón de las últimas se identifican factores que reducen la agresión (agente potencial de castigo, un medio poco familiar, la presencia de otras personas no agresivas, etc.)

Como se puede observar los problemas de conducta presentados durante la infancia tienen trascendencia significativa en la vida posterior del individuo, ya que pueden obstaculizar su adecuada interacción con el medio ambiente. Por esta razón se han buscado alternativas para mejorar la competencia social y por ende enfrentar los problemas asociados a ésta satisfactoriamente.

- Técnicas empleadas en el Entrenamiento de Habilidades Sociales.

Se han empleado diversas técnicas de entrenamiento de habilidades sociales. Algunas de éstas tradicionales y otras conductuales, también se han realizado comparaciones entre ambas, por ejemplo Matson y Sanatore (1981) quienes afirman que las técnicas conductuales son más efectivas para el mejoramiento de las relaciones interpersonales de los individuos. Asimismo Mendenhall (1979) trabajó con 56 sujetos con el objeto de probar la eficacia de 4 diferentes condiciones; juego de roles, modelo expuesto solo, modelo expuesto y juego de roles, modelo expuesto, juego de roles y retroalimentación por medio de video. Los resultados demuestran que tanto el tratamiento -

de modelo expuesto y juego de roles combinados y el video son significativos que los empleados independientemente.

Goldstein (1981), realizó una integración de técnicas conductuales con el fin de formar un "Paquete de Entrenamiento" - aun más efectivo para el cambio conductual. Esto lo evidencia en su texto "Orígenes del Aprendizaje Estructurado" (1981), en donde menciona que el principal interés por el entrenamiento - en habilidades psicológicas fue mejorar la psicoterapia tradicional imperante en el área clínica; a dicho paquete de técnicas sistematizadas, Goldstein y Colb (1976, 1980, cit. en Roth, op.cit.), lo denominaron aprendizaje Estructurado, las cuales son: el modelamiento, el juego de roles, la retroalimentación (reforzamiento social) y el entrenamiento para la transferencia.

El modelamiento supone la exposición de los sujetos a una o más situaciones reales o simbólicas, demostrativas de los patrones conductuales que deberán ser adoptados (o facilitar) al expectador. La exposición de modelos incluye también la exposición a otros eventos contingentes que suelen afectar al observado; en otras palabras, además de presentarles la conducta - meta y sus características topográficas se les explica su relación con eventos situacionales concretos.

El modelamiento es un elemento necesario, aunque no suficiente en el entrenamiento de las habilidades sociales, y que la práctica conductual constituye un ingrediente más para la optimización de dichas destrezas (Goldstein y Colb 1976, citados en Goldstein, 1981). Por lo tanto el juego de roles, segundo componente del paquete a través del ejercicio sistemático - de los que se observó en la situación de modelamiento, dinamiza un proceso mayormente pasivo hasta este momento.

La tercera instancia, el reforzamiento social o la retroalimentación, por su naturaleza no arbitraria constituye un sistema natural de mantenimiento conductual de gran alcance y potencia (Roth 1986). Esta triada se complementa con el procedimiento adicional: el entrenamiento para la transferencia, -

entendida ésta como la generalización interambiente de la conducta adquirida. El entrenamiento para la transferencia garantiza el ejercicio que la habilidad entrenada en situaciones diferentes a los ejercicios que sirvieron de marco de entrenamiento, y favorece con esto su mantenimiento indefinido en los ambientes naturales que lo requieren (Roth, op. cit).

Son ciertamente numerosos los informes que atestiguan el éxito del entrenamiento de las habilidades sociales (habilidades para la conversación, habilidades expresivas, habilidades asertivas, habilidades para la expresión de sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, etc.), y el aprendizaje estructurado en particular en poblaciones diferentes.

Al respecto Wood (1980) trabajó con una población seleccionada y constituida por adolescentes inasertivos y agresivos. Se manejaron dos variantes: los tipos de entrenadores y el entrenamiento asertivo, tomando en cuenta 3 condiciones: entrenamiento por medio de aprendizaje estructurado, instrucciones y no entrenamiento. Se les evaluó por medio de inventarios las interacciones del estudiante con su maestro dentro del salón de clases. Se tuvieron tres grupos de aprendizaje estructurado, ya que diferentes entrenadores condujeron las sesiones (padres, maestros, estudiantes) que duraron 55 minutos, les presentaron modelamiento en vivo y filmado, ensayo conductual y retroalimentación y transferencia. El modelamiento filmado -- consistió de una pequeña introducción en la que se decía la definición y puntos básicos de la conducta asertiva, después se ilustraban en seis situaciones los contextos apropiados para mostrar la conducta asertiva y se modelaban escenas de situaciones de diálogo maestro-alumno. En los grupos de instrucción verbal (también fueron tres, por los diferentes entrenadores). Se les dijo cuáles eran los principios o lineamientos de la conducta asertiva, no se les presentaron escenas de modelamiento. Al grupo control sólo se le aplicaron las evaluaciones (de pre-post y seguimiento). Los resultados fueron los siguientes: todos los grupos de aprendizaje Estructurado ejecuta

ron más asertividad en la post-evaluación que los otros dos grupos. El grupo de instrucción verbal produjo un ligero incremento en conducta asertiva. Los adolescentes inasertivos se comportaron más asertivamente que los adolescentes agresivos en las medidas de autoreporte, pero fue al contrario en las medidas en vivo. Ambos adolescentes mejoraron en su conducta asertiva con el entrenamiento pero conservaron sus modos de respuesta.

Por su parte Goldstein y Goedhart (1973), que emplearon el aprendizaje estructurado para mejorar las relaciones entre pacientes clínicos y para profesionales (enfermeras) a quienes se les asignó el entrenamiento. Los resultados indicaron un incremento significativo en las relaciones, de esta manera se aseguró el mantenimiento posterior de las mismas, además de comprobar la efectividad del aprendizaje estructurado. En este sentido, realizan un segundo experimento bajo las mismas condiciones del anterior, sin embargo además de tener como objetivo reafirmar el éxito del aprendizaje estructurado aunaron el observar la función de la retroalimentación en vivo como un procedimiento para entrenar la transferencia. Si bien los resultados mostraron un incremento nuevamente en las relaciones adecuadas por medio del aprendizaje estructurado, también se observó la generalización de ésta ante nuevos estímulos no presentes, y un efecto favorable de la retroalimentación en vivo como procedimiento para entrenar la transferencia.

Así resulta que el Aprendizaje Estructurado es un procedimiento que permite mejorar problemas de interacción social en diferentes poblaciones.

C A P I T U L O I I

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Indudablemente, el éxito del procedimiento del aprendizaje estructurado en relación a un comportamiento específico, se mostró una y otra vez en poblaciones diversas estadounidenses. De ahí que en México Roth (1986) realizara una adaptación de dicho procedimiento, trabajando así en personas adultas y adolescentes, sin embargo en sus estudios no abarcó poblaciones infantiles, en las cuales se ha observado una serie de trastornos de conducta como son: aislamiento, timidez, agresión, etc. que interfieren en su desarrollo psicológico y social. Esta problemática de alguna manera es motivo de preocupación, principalmente entre los estudiosos de la conducta infantil, como Gronlund Anderson (1963), Sells y Golden (1972) (citados en Gresham, 1981), quienes han asociado al niño aislado socialmente con tasas altas de delincuencia juvenil, de bajo rendimiento académico, problemas mentales, etc.

Ante estos problemas se presentan alternativas de prevención, por ejemplo Roth (op.cit.) señala que la acción preventiva tiene como finalidad reducir la incidencia del problema al facilitar el comportamiento social.

También en las investigaciones que constituyen el Proyecto de Educación para la Salud en la UIICSE, existe una línea de investigación denominada "Prevención de trastornos infantiles a través del establecimiento de habilidades sociales". Dicha línea persigue las siguientes metas generales:

- 1.- La construcción de instrumentos que permitan detectar y evaluar diversos trastornos conductuales en poblaciones de niños preescolares.
- 2.- La construcción de estrategias de intervención que permitan modificar dichos trastornos conductuales.
- 3.- El desarrollo de una tecnología conductual que permita trabajar sobre la prevención de diversos trastornos que

afectan al niño en edad preescolar.

En base a estos planteamientos se han realizado algunos - estudios que son antecedentes del presente trabajo que pretenden definir categorías de habilidades sociales en niños preescolares, y establece cierta relación con uno de dichos estudios realizado por Pérez y Luja (1989), en razón de la metodología empleada. Este se describe a continuación, sin embargo antes - se menciona la importancia de definir habilidades sociales.

Existen algunas razones por las cuales pensamos que es necesario realizar un estudio para definir categorías de habilidades sociales.

Por un lado, de acuerdo a lo que plantean Conger y Conger (1982) y Roth (1986) así como las características mismas del Aprendizaje Estructurado, una habilidad social está conformada por componentes conductuales, verbales y no verbales que deben ser entrenados uno por uno para lograr que el sujeto la adquiera con éxito; debe tomarse en cuenta, además, que las características de cada componente conductual dependerán de la habilidad social en cuestión y del contexto social particular en el que se tenga que presentar. En este sentido, no es lo mismo enseñarle a un niño a que aprenda a decir gracias, a que establezca contacto visual, que se aproxime a la gente, que tenga un volumen de voz audible, etc., independientemente del contexto general en el que ocurren todos estos componentes, a que tratemos de entrenar tales componentes con el objeto de lograr la ocurrencia de una habilidad particular de acuerdo a un contexto social determinado. En otras palabras, si queremos lograr que un niño aprenda a pedir permiso, debemos tomar en cuenta que hay muchas situaciones en las que puede hacerlo y que la forma en la que pida permiso dependerá de si se dirige a un niño o a un adulto, de si quiere permiso para obtener un objeto o para realizar una actividad, de si está en su casa o está en la escuela, de si se encuentra cerca o lejos del interlocutor, etc.; dependiendo de estas situaciones el niño tendrá que aumentar o disminuir su volumen de voz, aproximarse o no -

al interlocutor, establecer contacto físico o no, etc. Esto es lo que nos hace pensar que los componentes conductuales deben estar relacionados con una habilidad en particular, y no entrenarse independientemente de ella.

Por otro lado, las definiciones de las habilidades y de sus componentes se han realizado con base en la observación -- del comportamiento de adolescentes y adultos (Goldstein, 1981); en el caso del trabajo con preescolares, las habilidades se -- han definido con base a lo que reportan las maestras de los niños en relación a lo que ellas creen que deben hacer para tal o cual habilidad (García y Rodríguez, 1985). En ambos casos, deberían reconsiderarse las definiciones de las habilidades so ciales dado que, por un lado, existen diferencias cualitativas entre un adulto y un niño en la forma de presentar las habilidades, y por otro, de acuerdo con Sacket (1978) debería seguirse una metodología con criterios bien establecidos para la ela boración de cualquier taxonomía conductual.

Lo anterior nos lleva a pensar que primeramente se tendría que hacer un estudio para elaborar categorías conductuales que nos permitan detectar y evaluar el problema particular que presentan los niños y posteriormente, hacer otro estudio para también elaborar categorías de respuestas que pudieran -- ser concebidas como alternativas a dicho problema. Con base a los resultados de ambos estudios se procedería a la implemen tación del Aprendizaje Estructurado, ajustando diferentes características de los mismos, tales como las instrucciones que deben darse al niño, la situación misma del Juego de Roles, etc. y se observaría si en realidad existe una relación entre la -- ocurrencia de las habilidades alternativas al problema y la -- frecuencia de las categorías de dicho problema; es decir, se procuraría encontrar que a mayor competencia social menor frecuencia del problema conductual.

Con base en estos planteamientos, se realizó un estudio -- (Pérez y Luja, 1989) cuyo objetivo fundamental era construir -- un instrumento que permitiera detectar y evaluar problemas de --

comportamiento agresivo en niños preescolares de 3 a 6 años de edad. La elección del problema de agresión fue de una investigación inicial que las autoras arriba citadas realizaron para detectar el problema que con mayor frecuencia presentaban los niños preescolares dentro del salón de clase. Dicha investigación se hizo con base a los siguientes asuntos: a) investigación documental, b) entrevistas a maestras, c) observaciones informales dentro del salón de clase. En general se observó que los trastornos que con mayor frecuencia se presentaron, tanto en la literatura como en las entrevistas hechas a maestras y en las observaciones directas, fueron los siguientes: aislamiento, rechazo social, hiperactividad, negativismo y agresión, este último con tasas más elevadas que los demás. De acuerdo con esto, se decidió trabajar prioritariamente con el problema de la agresión, la cual fue considerada, de acuerdo con los planteamientos de Goldstein (1981), como el resultado de la carencia de repertorios prosociales que le permitan al niño enfrentar situaciones que altamente probabilizan la ocurrencia de agresión.

Basadas en esta concepción de la agresión, Pérez y Luja (op.cit.) construyeron una taxonomía sobre el comportamiento agresivo de niños preescolares contemplando en el procedimiento las características metodológicas que plantea Rosenblum (op.cit.) para la elaboración de cualquier taxonomía conductual. En general obtuvieron un total de 15 categorías agrupadas en tres rubros generales: Interacción Mediada por Objetos, Interacción No-Verbal e Interacción Verbal. Para elaborar estas categorías realizaron un total de 11 registros anecdóticos, en cada uno registraban a cuatro niños que habían sido considerados por las maestras, por los mismos compañeros y por los experimentadores como niños que constantemente agredían dentro del salón de clase. En total se observaron a 33 niños (19 niñas y 14 niños). Con base en el análisis de dichos registros se elaboraron clases de respuesta y posteriormente se definieron, de acuerdo a un planteamiento lógico, las categorías so-

bre agresión.

En la segunda etapa del estudio probaron las categorías - con otra población de niños (15 en total) para evaluar la - - exhaustividad de las mismas, acuerdo entre observadores, redacción de las mismas, etc.

En general, este estudio nos permite contar con un instrumento para detectar y evaluar a niños preescolares con problemas de conducta dentro del salón de clase. El paso siguiente - consiste en construir, de la misma manera, categorías de respuesta que pudieran ser concebidas como alternativas de agresión.

C A P I T U L O I I I

ASPECTOS METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS CONDUCTUALES

En el presente capítulo se hará mención sobre algunos estudios realizados en la elaboración de categorías conductuales mencionando en primera instancia la investigación realizada -- por Connolly y Smith (1977) sobre el tema, posteriormente lo -- propuesto por Anguera (1983) sobre la categorización y final-- mente la metodología a seguir en el presente estudio de acuer-- do al punto de vista de Roseblum (1978) quien comparte crite-- rios metodológicos con Sacket (1978).

Connolly y Smith (op. cit.), llevaron a cabo un estudio -- sobre la ecología de la conducta del niño, en donde se exami-- nan aspectos del medio ambiente preescolar y su impacto sobre-- la conducta de los niños en ambientes estructurados y no es-- tructurados, en situaciones sociales (de juego o actividad), y no sociales. Como primer paso los investigadores realizaron -- observaciones informales, empleando 4 tipos de procedimiento -- para ello: 1. Muestreo persona-foco, 2. muestreo uno-coro, 3.- muestreo de todas las ocurrencias, y 4. muestreo instantáneo, -- las observaciones fueron realizadas por personas entrenadas -- previamente a los que se les dio a conocer el listado de con-- ductas a registrar, basada ésta en las unidades de conductas -- retomadas de la teoría etiológica. Dichos observadores reali-- zaron registros narrativos, que fueron codificados para ex-- traer las categorías finales, que fueron consideradas en áreas generales de conducta (social, no social, de juego y activi-- dad). En los resultados se dio a conocer que de las conductas más discretas es posible explicar el comportamiento del niño -- en áreas más generales (motricidad, lenguaje, cognitivas, etc.) que le conforman en contextos específicos.

Como puede notarse el autor realiza categorías de conduc-- tas de forma sistemática, mediante la observación directa, uti

zando como base un criterio establecido de conducta.

Sin embargo, Anguera (op.cit.), propone para la elaboración de categorías, como un primer paso elaborar una lista de rasgos en los cuales se anoten diversas ocurrencias de la conducta mediante la observación, estableciendo de esta manera un sistema provisional de categorías y subsecuentemente para asegurar el no solapamiento o confusión entre las categorías, sugiere tomar en cuenta lo siguiente: 1) llevar a cabo un análisis conceptual; 2) distinguir entre categorías molares y moleculares; 3) decidir el "tamaño" o amplitud de las categorías; 4) coincidir entre diversas personas que categorizan en la misma conducta para validar la clasificación; 5) definir las categorías de tal forma que sean identificadas inequívocamente; 6) finalmente, se propone el cálculo del coeficiente o razón de ocurrencia de una conducta X por intervalo ($i = \frac{\sum E}{N}$). El análisis de dicho coeficiente permite un afinamiento mayor del sistema de categorías.

De acuerdo con Sacket (op.cit.) debiera seguirse una metodología con criterios bien establecidos para la elaboración de cualquier taxonomía conductual. Dichos criterios son comparados por Roseblum (1978) quien plantea que para desarrollar una taxonomía conductual habría que considerar, en primer instancia, el escenario o lugar donde ocurre la interacción, pues puede ser impuesto por las circunstancias o creado experimentalmente. Menciona que casi siempre las taxonomías se derivan de situaciones específicas, de aquí que pueda existir el problema de transferir una taxonomía conductual de una situación a otra, como por ejemplo, de un ambiente familiar a uno escolar, de sujetos adultos a niños preescolares, etc.; tal sería el caso de tomar las categorías sobre habilidades sociales desarrolladas por Goldstein y Colbs (op.cit.) para entrenarlas en niños preescolares que tienen problemas de conducta agresiva. Lo que sí podría hacer uno sería "...considerar previas taxonomías como meros puntos de partida de los cuales puede derivarse una nueva taxonomía" (Roseblum, 1978, pág. 16).

De acuerdo con los planteamientos de Rosenblum (op. cit.) los pasos fundamentales que deben seguirse para la elaboración de cualquier taxonomía conductual pueden resumirse en lo siguiente:

1. Establecer las condiciones de observación. Dependiendo del problema que pretendemos estudiar y de las características de las condiciones bajo las cuales ocurren las interacciones de los sujetos será la situación general que -- tendrá que utilizarse para observar el comportamiento, -- por ejemplo, si pretendemos analizar las características de la interacción madre-hijo en situaciones de juego tendrá que disponerse del ambiente para que pueda ocurrir y observarse sin mucho problema tal interacción, pero si -- agrupamos varios días madre-hijo en el mismo lugar, difícilmente tendremos información precisa sobre el problema de estudio. Las condiciones de observación pueden ser -- creadas experimentalmente (situaciones controladas) o -- bien pueden ser impuestas por las circunstancias (situaciones naturales).
2. Observaciones informales de la conducta bajo estudio. -- Una vez que se ha seleccionado la población de sujetos y las condiciones de observaciones informales del comportamiento de los sujetos, es decir, realizar varios registros anecdóticos, para que con base en éstos se llegue a la formulación de categorías de respuestas que conformarían la taxonomía conductual que pretende elaborarse. En el transcurso de tales observaciones informales deben considerarse los siguientes aspectos:
 - a) Observar el comportamiento de los sujetos relacionados -- con el problema de estudio.
 - b) Analizar cada respuesta particular cuidando si son naturalmente discretas, es decir, si tienen un inicio y un final claramente especificados, o si hay que limitarlos arbitrariamente.
 - c) Analizar si hay respuestas particulares que ocurren simul

- táneamente la mayor parte de las veces o si ocurren por separado.
- d) Observar si las respuestas ocurren generalmente en un lugar particular o independientemente de éste.
 - e) Analizar si las respuestas tienen "variaciones elementales" en términos de intensidad, velocidad, fuerza, etc.
 - f) Tomar en cuenta la orientación de los sujetos cuando emitan las respuestas, es decir, hacia quién se está dirigiendo.
 - g) Tener muy claro el propósito por el cual se está desarrollando la taxonomía.
 - h) Dependiendo del propósito, asegurarse de que las respuestas ocurran en más de un miembro del grupo de sujetos que está siendo observado.
 - i) Analizar la "significancia" de las conductas. Para Rosenblum (op. cit.), ésta es entendida como: "...La relación de aquellos elementos conductuales con los problemas o -- preguntas bajo estudio" (pág. 21).
 - j) Las respuestas deben describirse en términos funcionales. Según Rosenblum (op. cit.), "En una taxonomía basada en criterios funcionales, todas las conductas pueden facilitar e impedir el acompañamiento de un objetivo dado y en ambientes sociales la respuesta de varios compañeros a estas conductas". (pág. 22).

Estos aspectos deberían considerarse en el trabajo sobre habilidades sociales con poblaciones infantiles, pues como ya se mencionó, existen diferencias cualitativas entre un adulto y un niño en la forma de presentar tales habilidades. En este sentido, el presente estudio sobre habilidades sociales con poblaciones de niños preescolares se deben conocer, en primera instancia, las características del problema conductual que pretende modificarse y posteriormente categorías de habilidades sociales que pudieran funcionar como alternativas a dicho problema. Por lo que en este reporte de investigación se pretende desarrollar el objetivo que se enuncia a continuación:

OBJETIVO GENERAL: Definir habilidades sociales en niños preescolares de 5 a 6 años de edad, partiendo de la observación directa del comportamiento de los niños en situaciones estructuradas de -- tal manera que abarque la interacción del niño con interlocutores que tengan características diferentes (por ejemplo otro niño o la maestra).

C A P I T U L O I V

PROCEDIMIENTO PARA LA SELECCION DE LOS SUJETOS

Sujetos: Se trabajó con 17 niños (11 niñas y 6 niños) cuyas edades fluctuaron entre los 5 y 6 años, todos cursaban el 3er. año de preescolar. La edad promedio de éstos fue de 5.4- (Ver anexo 1).

Los criterios de selección fueron los siguientes:

a) Entrevistas a Maestras: Fueron entrevistadas¹ 10 maestras de jardín de niños, encargadas de los terceros años; dos maestras del turno matutino que pertenecían al Jardín de Niños "José Narciso Robirosa", con domicilio en Av. San Ignacio S/N- en los Reyes Iztacala, dos más en este mismo Jardín en el turno vespertino y dos en el Jardín de Niños No. 2 del IMSS situado en Av. Central de la Clínica 64 S/N, en Tequexquináhuac Edo. de México. (Ver anexo 2).

Se les entrevistó con el propósito de obtener información acerca de los niños que, según su criterio (se les pidió que lo especificaran), se "Portaban Bien" dentro del salón de clases; básicamente se les pidió que especificaran qué niños no agredían, que no presentaran conductas tales como las que engloban las categorías de Interacción Social Negativa que resultaron del estudio sobre el comportamiento agresivo que realizaron Robles, Pérez y Luja (op. cit.). El criterio que se utilizó

1. Previamente al estudio, se aplicó la entrevista a otra población de -- maestros con el propósito de pilotearla para hacerle los ajustes necesarios; por ejemplo, replanteamiento de las preguntas, incluir nuevas preguntas o desechar otras, etc. En el anexo se presenta el procedimiento y resultados de éste.

zó para decir que estos niños no agredían fue que tales categorías no ocurrieran el 50% de las veces que los niños fueron observados. (Véase anexo 4).

b) Entrevistas a Niños: A un total de 22 niños, que, según el criterio de las maestras se portaban bien dentro del salón de clases, se les aplicó una entrevista, en la que reportaron qué niños no les pegaban, insultaban, etc. (Categorías de Interacción Social Negativa), con quienes se llevaban bien, -- etc. (Véase entrevistas a niños en el anexo 3).

Del Jardín de Niños "Narciso Robirosa" se entrevistaron 11 niños del turno matutino y 5 del turno vespertino. En el Jardín de Niños No. 2 del IMSS se entrevistaron 6. Este entrevista permitió seleccionar a aquellos niños que, según el criterio de los compañeros, se portaban bien entre ellos, dentro del salón de clases.

c) Observaciones informales dentro del salón de clases: - Dentro del salón de clases de los grupos escolares seleccionados, se realizaron durante 5 días consecutivos observaciones informales para, por un lado, constatar si los niños seleccionados por las maestras y por los mismos niños en realidad no presentaban conductas agresivas diariamente, y, por otro lado, para observar si había otros niños que cumplieran con el criterio y que no habían sido seleccionados ni por las maestras ni por sus compañeros.

Con base en los resultados de estas entrevistas y observaciones informales, se hizo un listado de los niños seleccionados y se habló con los padres de familia de cada uno de ellos para solicitar su cooperación e informar sobre el estudio. De los 20 niños seleccionados sólo 17 cooperaron en el presente estudio.

Materiales: Se utilizaron como materiales de trabajo lápices, crayolas, colores, tijeras, plumines, acuarelas, papel lustre, papel crepé, cartulinas, cubos, fichas, pegamento, pinceles, rollos de papel, hojas, godetes, juegos de lotería y dominó, revistas, cascarón, figuras llamativas para los niños ya

impresas en hojas. Para realizar las evaluaciones se utilizaron formatos de registro anecdótico y entrevistas a maestros y niños (Véase anexo 2, 3 y 5).

Escenario: Se trabajo en salones de clases de los Jardines de Niños seleccionados que contenían: pizarrones, sillas - mesas, cómodas y lockers adecuados a los niños.

Medidas: Se utilizaron registros anecdóticos para observar la ejecución de los niños en diversas situaciones estructuradas. Se realizaron también registros de frecuencia para observar la aparición de los componentes definitivos (Véase el formato en el anexo 5 y 6).

Procedimiento: Las habilidades que se definieron en el presente estudio fueron 6: 3 de inicio (Agradecer, Pedir Ser Escuchado y Preguntar) y 3 alternativas a la agresión (Pedir Permiso, Compartir Algo y Ayudar a Otros). Se seleccionaron estas habilidades por las siguientes razones: Por un lado, dado que se trabajó con niños pequeños, pensamos que para aprender cualquier habilidad alternativa a la agresión se necesita primero saber, al menos agradecer, preguntar y pedir ser escuchado; de hecho, estas habilidades pertenecen al grupo de habilidades de Inicio que propone Goldstein (1981) y también debido a que se observó que los niños empleaban demasiado tiempo en realizar actividades muy simples y para trabajar con esas habilidades, se necesitaba disponibilidad de tiempo y éste fue limitado por las maestras. En este sentido esta investigación constituye la primera parte del estudio final sobre la elaboración de categorías de habilidades sociales.

1. DISEÑO DE LAS SITUACIONES ESTRUCTURADAS PARA OBSERVAR EL COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS. Con base en las definiciones propuestas por Goldstein (op. cit.) de las habilidades alternativas a la agresión, se estructuraron diferentes situaciones que permitieron la ocurrencia de éstas. A continuación se dará un ejemplo de la forma en la que se procedió a construir las situaciones relacionadas con cada habilidad; el ejemplo se realizó con la primera habilidad alternativa a la agresión: Pedir -

Permiso.

a) Selección de los componentes que definen la habilidad (Planteamiento Lógico). Lo primero que hay que hacer es pensar "lógicamente" en lo que el niño tendría que hacer para pedir permiso, y de esta forma, saber tentativamente cuáles son los componentes definitorios de la habilidad. A manera de - - ejemplo podríamos pensar en los siguientes: (1) Expresar solicitud: el niño para pedir permiso necesita saber dirigirse verbalmente a otra persona pidiéndole que le deje hacer algo; (2) Emisión de la interrogación: necesita también saber preguntar; (3) Contacto Visual: requiere además orientarse hacia el interlocutor, es decir, hacia la persona a la cual le va a pedir -- permiso; (4) Proximidad Física: la interacción ocurre en un espacio físico particular, o puede estar cerca o bien puede estar lejos del interlocutor; (5) Volúmenes de Voz: al emitir interacción (diciendo lo que quiere pedir), el niño requiere hacerlo con un volumen de voz determinado, que dependerá de la distancia en la que se encuentra el interlocutor, en este sentido, este componente y el anterior se encuentran relacionados (el volumen de voz tendrá que ser alto si se encuentra lejos - del interlocutor y más bajo si se encuentra cerca).

b) Análisis de las características del interlocutor: Una vez que se han seleccionado los componentes definitorios de la habilidad, se tiene que tomar en cuenta que éstos pueden cambiar dependiendo de la persona a la que se dirija el niño. -- Las personas pueden ser desconocidas o conocidas para el niño, pueden ser adultas o niños, etc., pero al menos dentro del salón de clases hay dos tipos de personas con las que puede relacionarse, un compañero y la maestra.

c) Análisis de consecuencia: El niño puede pedir permiso para muchas cosas, pero en términos generales pueden clasificarse en dos categorías: (1) objetos y (2) actividades. Puede pedir permiso para obtener un objeto ("me prestas tu lápiz") o bien, para realizar alguna actividad ("me dejas jugar contigo").

En función de los elementos anteriores, se estructuraron las situaciones que se requieren para que el niño muestre la habilidad. De los componentes que definen la habilidad de pedir permiso, el primero y el segundo permanecen constantes, pero la proximidad física y el volumen de voz pueden variar. En este sentido, las situaciones estructuradas que resultaron fueron las siguientes:

1) Pedir permiso a un niño para obtener un objeto: ambos se encuentran juntos, por lo tanto, el volumen de voz tiene que ser bajo.

2) La misma que la anterior, pero la distancia entre los interlocutores es mayor, por lo tanto el volumen de voz tiene que aumentar.

3) Las dos anteriores pero para realizar una actividad.

4) Las dos anteriores pero el permiso se pide a la maestra.

Este procedimiento se siguió con cada una de las seis habilidades tanto de inicio como las alternativas a la agresión. (Ver anexo 7).

2. OBSERVACION EMPIRICA DE LAS HABILIDADES DEFINIDAS LOGICAMENTE EN LOS NIÑOS: Una vez diseñadas todas las situaciones, se puso a los sujetos en grupos de 5 en cada situación, para que se comporten como si estuvieran en el salón de clases. Se realizaron registros anecdóticos para saber qué es lo que hacían los niños para pedir permiso, en cada una de las situaciones estructuradas. Lo mismo se hizo en cada una de las habilidades.

3. DEFINICION DE LAS HABILIDADES: Se hizo un análisis de los registros anecdóticos (en el anexo 5 se muestran algunos ejemplos) para establecer clases de respuestas y elaborar la definición de cada una de las habilidades y de sus componentes respectivos (verbales y no verbales). (Anexo 8).

C A P I T U L O V

RESULTADOS

En este capítulo se hará referencia a los resultados cuantitativos obtenidos en el presente estudio de la siguiente manera. En primer lugar se explicará el análisis de los registros anecdóticos haciendo énfasis en las clases de respuesta definitorias para cada una de las habilidades evaluadas, las cuales se constataron posteriormente sobre una prueba estadística concentrando los resultados finales en tablas y gráficas. Posteriormente se hará mención a los resultados obtenidos de los componentes de las habilidades de inicio (Pedir ser escuchado, Preguntar y Agradecer), asimismo para las habilidades alternativas a la agresión (Pedir Permiso, Compartir algo y Ayudar a otros). Finalmente se hará una síntesis de los resultados, los cuales se ilustran en tablas y figuras y que se indican en base a la numeración asignada a la definición de los componentes. (Ver anexo 9)

Dos observadores registraron a 17 niños en las diferentes situaciones estructuradas, diseñadas para cada una de las seis habilidades sociales, en total se realizaron 816 registros anecdóticos. En éstos se anotaba la respuesta emitida por el niño ante la consigna (situación estructurada) manejada por el experimentador (maestro) así como el antecedente y su consecuente; también se tomaron en cuenta las respuestas verbales, no verbales, y la frecuencia de las mismas, siempre y cuando estuvieran relacionadas con la consigna correspondiente a la habilidad evaluada. (Ver anexo 5)

Posteriormente, se obtuvo la confiabilidad de los registros entre los observadores, para ello se consideraron las respuestas comunes entre ambos, no así las respuestas no relacionadas con la actividad, dando un total de 408 registros. La confiabilidad promedio fue de 90%.

Una vez obtenida la confiabilidad, se procedió a realizar

un listado de respuestas en términos discretos, es decir, que tuvieran un inicio y un final claramente especificados, para con ello hacer un agrupamiento de respuestas, es decir, clases de respuestas, las que a su vez se separaron en verbales y no verbales, cuyo criterio fue para las primeras, toda respuesta oral y para las segundas todos los movimientos, sonrisas, gestos, etc. (Sacket, op.cit.). Estas clases de respuestas es lo que constituyen los componentes verbales y no verbales de cada habilidad. (Ver anexo 8) Cada componente se definió y se registró la frecuencia con que se presentaba en todos los sujetos, en cada registro anecdótico. Además se registró si éstas ocurrían o no simultáneamente, es decir, si ocurrían al mismo tiempo en la misma actividad. (Ver anexo 6) Esto permitió analizar qué componentes eran excluyentes.

La frecuencia obtenida de los componentes simples y simultáneos permitió analizar cuantitativamente los datos, los totales de las frecuencias fueron concentradas en tablas, y esto a su vez permitió calcular el coeficiente alfa o razón de ocurrencia (Anguera, 1983), cuya fórmula es $C_i = \frac{\sum E}{N}$, donde C_i es un componente cualquiera, E la ocurrencia obtenida del componente y N el número de sujetos con los que se trabajó. Este coeficiente alfa facilitó el afinamiento del sistema de categorías, pues a partir de dicho coeficiente se seleccionaron los componentes definitorios de cada habilidad. La selección se hizo estimando aquellos componentes relevantes cuyo valor del coeficiente fuera mayor al .5 hasta 1, desestimando aquellos cuyo coeficiente fuera menor al .5 o lógicamente igual a 0, y conjuntando los componentes que habían ocurrido simultáneamente, considerando para ello el criterio previamente establecido. Esta prueba fue utilizada, porque permitió analizar los datos a nivel nominal e indica la aceptación del componente definitorio de la habilidad, que en su totalidad fueron definidos 19 para todas las habilidades evaluadas. (Ver anexo 9 y 10)

Cabe señalar, que sólo se trabajó con seis habilidades. Considerando todas las posibilidades que tiene el niño de rela

cionarse con otras personas dentro del salón de clases, esto es, se puede relacionar con otro niño o con la maestra y éstos pueden estar cerca o lejos de él, se le evaluó en las siguientes situaciones dependiendo de la habilidad: niño-niño-cerca, niño-niño-lejos, niño-adulto-cerca, niño-adulto-lejos, niño-niño-cerca objeto, niño-niño-cerca actividad, niño-adulto-cerca objeto, niño-adulto-lejos actividad.

Los resultados sobre los componentes definitorios y no de finitorios para cada habilidad fueron los siguientes:

Para la habilidad de Pedir ser Escuchado, situación niño-niño-cerca consigna 1 (hacer un helado) los componentes definitorios con un valor del coeficiente alfa mayor al .5 fueron: - instrucción sobre la tarea, realización de la tarea, volumen de voz y aproximación al interlocutor y contacto visual, mientras que el componente de observación sobre la tarea alcanzó un puntaje menor al .5. Los componentes que ocurrieron simultáneamente fueron instrucción sobre la tarea y contacto visual, con un puntaje mayor al .5. (Ver fig. 1 y tabla 1)

En esta misma habilidad y situación, pero en la consigna 2 (actividad de hacer un árbol), los componentes de instrucción sobre la tarea, realización de la tarea, aproximación al interlocutor, volumen de voz y contacto visual, obtuvieron un puntaje mayor al .5 y menos a éste el componente de observación sobre la tarea. Los componentes que ocurrieron simultáneamente fueron instrucción de la tarea y el contacto visual con un coeficiente calculado mayor al .5. Como puede notarse, en esta situación N-N-C, los componentes definitorios que se presentaron simultáneamente y el que no alcanzó el criterio de aceptación fueron los mismos en ambas consignas, esto es, no hubo ninguna variación a pesar de haber cambiado la actividad presentada a los niños. (Ver tabla 2 y fig. 1)

En esta misma habilidad pero en la situación niño-adulto-lejos, consigna 3 (pegar papel sobre el nombre), los componentes de contacto visual, pedir el material y volumen de voz, tuvieron un coeficiente alfa igual a 1, ocurriendo por separado,

pero los dos primeros también se presentaron de manera simultánea con un puntaje mayor al .5, así como el de volumen de voz y pedir el material, solamente el de aproximación al interlocutor apareció con un valor igual a 0. (Ver fig. 1a y tabla 3)

Dentro de esta misma habilidad y situación, sólo que en la consigna 4 (recoger el material), los componentes con un coeficiente mayor a .5 fueron: aproximación al interlocutor, contacto visual, dar el material, ofrecer el material y volumen de voz, y con un puntaje menor al .5 se presentaron de manera simultánea los componentes de contacto visual y ofrecer el material, dar el material y contacto visual. (Ver fig. 1b y tabla 4)

En general se puede observar que en la situación Niño-adulto-lejos de la habilidad de pedir ser escuchado, algunos componentes variaron de una consigna a otra, como es el caso de pedir el material en la consigna 3 y ofrecer el material en la consigna 4. Esta diferencia presentada pudo deberse a que la actividad que el niño tenía que realizar en una y otra consigna requería de conductas diferentes, es decir, mientras que para la consigna de recoger el material tenía que entregarlo al interlocutor y por lo tanto acercarse a él, para la consigna 3 tenía que pedir el material, lo cual lo hizo sin acercarse al interlocutor, a pesar de que la situación lo requería de ahí que el volumen de voz se presentara de manera diferente, siendo más alto en la consigna 3.

Ahora bien comparando la situación niño-niño-cerca con la situación niño-adulto-lejos, en la habilidad de Pedir ser Escuchado, encontramos que los niños adecuan su volumen de voz y se aproximan al interlocutor si el caso lo requiere (en la mayoría de los casos), asimismo mantienen un contacto visual con éste a la vez que se dirigen verbalmente a él, ya sea para dar una instrucción o pedir algo, ya sea un niño o un adulto.

En cuanto a la habilidad de Preguntar, situación niño-niño-cerca consigna 1 (iluminar), los componentes con un puntaje mayor al .5 fueron: contacto visual, pedir hacer una actividad, indicación no verbal y volumen de voz; cabe aclarar que con el mismo

puntaje se presentaron simultáneamente los dos primeros componentes mencionados. (Ver fig. 2, tabla 5)

Para la consigna 2 (pegar recortes) de esta misma habilidad y situación, los componentes de: contacto visual, pedir cómo hacer actividad, indicación no verbal y volumen de voz obtuvieron un coeficiente alfa mayor al .5 presentándose simultáneamente, con esta misma puntuación, los componentes de pedir cómo hacer actividad y contacto visual. (Ver fig. 2, tabla 6)

En esta misma habilidad, en la situación niño-adulto-cerca, consigna 3 (hacer una tarjeta), los componentes ya mencionados anteriormente tanto simples como simultáneos se presentaron de una manera similar (Ver tabla 7, fig. 2a). Este mismo caso se volvió a presentar en la consigna 4 (hacer un collar). (Ver tabla 8, fig. 2a)

Como puede observarse, a pesar de haber variado las situaciones y consignas en la habilidad de preguntar los componentes definitorios presentados fueron los mismos.

La habilidad de Agradecer se evaluó en diferentes consignas diseñadas para otras habilidades, sin embargo fueron rechazadas porque éstas posibilitaban que el niño pudiera agradecer además de presentar otra habilidad. Las consignas seleccionadas fueron las siguientes: en la habilidad de pedir permiso, situación niño-niño-cerca objeto, se evaluaron dos consignas (iluminar y embolado), y en la situación niño-adulto-cerca objeto, se evaluaron 2 consignas (pegar recortes en el nombre y muestrario de plantas). En general se definieron solamente 3 componentes en todas las consignas: contacto visual, dar las gracias y volumen de voz. En las dos primeras consignas los componentes definitorios alcanzaron un coeficiente alfa menor al .5, excepto contacto visual, ocurriendo por separado y en algunas simultáneamente, mientras que en las dos últimas correspondientes a la situación niño-adulto-cerca objeto el puntaje presentado en los componentes fue mayor al .5. Esto da pauta a afirmar que el niño agradece verbalizando y estableciendo un contacto visual hacia el interlocutor cuando éste se encuentra lejos de él y es un adul-

to, sin embargo, cuando se dirige a un niño no agrade verbalmente, la mayoría de las veces, sino que solamente establece un contacto visual en el momento en que debería agradecer. (Ver fig. 3 y 3a; tablas 9, 10, 11 y 12)

En la habilidad de pedir permiso se trabajó con 4 situaciones diferentes: N-N-C-0, N-N-C-A, N-A-C-0 y N-A-C-A. Para cada situación se diseñaron consignas, teniendo un total de 8 consignas evaluadas. Esto se hizo porque pensamos que era probable que un niño pidiera permiso de manera diferente dependiendo de si se lo pedía a otro niño o a la maestra y de si era para pedir un objeto o para realizar alguna actividad. Los resultados fueron los siguientes: en la situación N-N-C-0, consigna 1 (iluminar), el coeficiente alfa para los componentes de exploración de la situación, contacto visual, pedir el material, volumen de voz e indicación sobre la falta de material, fue mayor de .5 y menor a éste para el componente de dar las gracias. Los componentes que ocurrieron simultáneamente fueron los de contacto visual y pedir el material, con un puntaje mayor al .5 y menor para contacto visual e indicación sobre la falta de material. (Ver fig. 4, tabla 13)

Los componentes en las situaciones N-N-C-0, consigna 2 (embolado) con un valor mayor al .5 fueron: exploración de la situación, contacto visual, pedir el material e indicación sobre la falta de material y volumen de voz. Los componentes con un coeficiente menor al .5 fueron: agradecer y sonreír. Los componentes que ocurrieron simultáneamente con un puntaje mayor al .5 fueron los de contacto visual y pedir el material y menor al .5 los de contacto visual e indicación sobre la falta de material. (Ver fig. 4a, tabla 14)

Como puede notarse, los componentes definitorios en estas dos consignas son los mismos, excepto el de sonreír presentado en la actividad del embolado, además de que todos se presentaron con el mismo puntaje, incluso los que se dieron de manera simultánea.

En esta misma habilidad en la situación N-N-C-A, consigna 3 (recortar y pegar figuras), los componentes con un coeficien-

te alfa mayor al .5 fueron los de exploración de la situación, contacto visual, pedir ser incluido en una actividad y volumen de voz. Los componentes de contacto visual y pedir ser incluido en una actividad se presentaron simultáneamente con un puntaje mayor al .5, no así el de dar las gracias que tuvo como resultado .35. (Ver tabla 15, fig. 4b)

En la misma habilidad y situación para la consigna 4 - (Jugar lotería) se observó que los componentes se presentaron de la misma forma que la anterior, sólo que en lugar de pedir ser incluido en una actividad el niño pidió en este caso ser incluido en un juego. (Ver fig. 4b, tabla 16)

El coeficiente alfa obtenido en los componentes de la habilidad de pedir permiso, situación N-A-C-0, consigna 5 (pegar recortes), los componentes de exploración de la situación, indicación sobre la falta de material, contacto visual, pedir el material, volumen de voz y dar las gracias, tuvieron un coeficiente mayor al .5. Los componentes que se presentaron con este mismo coeficiente pero simultáneamente, fueron indicación sobre la falta de material y contacto visual, pedir el material con el de contacto visual. (Fig. 4c, tabla 17)

En esta misma habilidad y situación, en la consigna 6 - (hacer un muestrario de plantas, los componentes que resultaron definitorios fueron los siguientes: exploración de la situación, contacto visual, pedir el material, dar las gracias, volumen de voz e indicación sobre la falta de material, presentándose de manera simultánea contacto visual y pedir el material. (4c, tabla 18) y el de exploración de la situación con el de contacto visual.

En las dos consignas antes mencionadas 5 y 6 puede notarse que los componentes definitorios son los mismos.

En cuanto a la consigna 7 de la habilidad descrita en la situación N-A-C-A, los componentes de aproximación al interlocutor, contacto visual, pedir ser incluido en una actividad y volumen de voz, se presentaron con un valor del coeficiente al-

fa mayor al .5 y con este mismo valor sólo que simultáneamente el contacto visual y pedir ser incluido en una actividad, solamente el componente de sonreír no fue considerado como definitorio. (Ver tabla 19, fig. 4d)

Para la consigna 8, de esta misma habilidad y situación, los aceptados fueron: aproximación al interlocutor, contacto visual, volumen de voz, pedir cómo hacer una actividad, no así para el de sonreír. En este caso los componentes que se presentaron simultáneamente fueron aproximación al interlocutor y contacto visual y el de pedir cómo hacer una actividad y contacto visual con un puntaje mayor al .5 (Ver fig. 4e, tabla 20)

En las consignas 7 y 8 de la habilidad de pedir permiso, situación N-A-C-A, al igual que los casos anteriores son los mismos sólo que en una actividad el niño pide ser incluido en el juego y en la otra pide cómo hacer una actividad.

En general para la habilidad de pedir permiso se puede observar que a pesar del tipo de interacción, sea con un niño o con un adulto mediadas por objetos o por actividades, estando cerca o lejos, no se presentaron discrepancias en los componentes definidos, ya que aun cuando los componentes cambiaron de nombre, finalmente el niño pide algo verbalmente, ya sea ser incluido en una actividad o pedir algún objeto o una explicación para saber cómo hacer las cosas todo esto acompañado del contacto visual.

En relación con la habilidad de compartir algo, los resultados fueron los siguientes en la situación N-N-C, consigna 1 (hojear y recortar una revista) los puntajes para los componentes de exploración de la situación, contacto visual, dar el material y volumen de voz e indicación sobre la falta de material fueron mayores al .5, dándose de manera simultánea con esta misma puntuación el de contacto visual y dar el material. (Ver fig. 5, tabla 21)

En el caso de la consigna 2 (hacer un semáforo), situación N-N-L los componentes de exploración de la situación, contacto visual, aproximación al interlocutor, dar el material, volumen de voz e indicación sobre la falta de material tuvieron -

un coeficiente alfa igual a 1, y con este mismo resultado se presentaron simultáneamente los componentes de aproximación al interlocutor con el de contacto visual, y éste último también con el de dar el material. (Ver fig. 5a, tabla 22)

De esta manera se puede observar que los componentes en ambas situaciones son iguales excepto el de aproximación al interlocutor quizás porque la misma situación ya estructurada lo propiciaba.

Finalmente, para la habilidad de ayudar a otros en la situación N-N-C, consigna 1 y 2 (completar figuras y hacer un anifaz) los componentes aceptados fueron: contacto visual, ofrecer ayuda, completar la tarea y volumen de voz, únicamente el de aproximación al interlocutor tuvo un valor del coeficiente menor al .5. Simultáneamente se presentaron los componentes de contacto visual y ofrecer ayuda con un coeficiente alfa mayor al .5 y con un coeficiente menor al .5 los componentes de aproximación al interlocutor y completar la tarea. (Ver fig. 6, tablas 23 y 24)

Para la situación N-N-L, consigna 3 (construir una torre con cubos), los componentes fueron los mismos de las situaciones anteriores en este caso los componentes obtenidos fueron los siguientes: contacto visual, ofrecer ayuda, aproximación al interlocutor, completar la tarea y volumen de voz con un puntaje mayor al .5. Los componentes simultáneos fueron el contacto visual y ofrecer ayuda con un puntaje mayor al .5 como valor del coeficiente y menor a éste los componentes de contacto visual y completar la tarea. (Ver fig. 6a, tabla 25)

En la última de las consignas manejadas, la número 4 (construir una torre con fichas), los componentes definitorios fueron: contacto visual, ofrecer ayuda, aproximación al interlocutor, completar la tarea, volumen de voz con un coeficiente alfa mayor al .5 y con este mismo valor los componentes simultáneos fueron: contacto visual y ofrecer ayuda menor al .5 los de completar la tarea y aproximación al interlocutor. (Ver fig. 6a, tabla 26)

En comparación las dos situaciones anteriores muestran -

que los componentes evaluados fueron los mismos y todos presentaron un puntaje mayor al .5, excepto en la situación N-N-C, - en la consigna 1 y 2, en las cuales la aproximación al interlocutor no resultó ser definitorio, quizá porque la situación ya propiciaba de por sí un acercamiento al interlocutor. En el caso de los componentes simultáneos, también fueron los mismos. Puede decirse entonces, que el niño hábil para ayudar a otro - de sus compañeros establece un contacto visual, ofreciendo ayuda al interlocutor, aproximándose a él dependiendo de la distancia y finalmente completa la tarea de éste.

Ahora es necesario hacer un breve análisis de cada una de las habilidades, es decir, describir el comportamiento que el niño presenta en general en cada habilidad independientemente de las consignas y situaciones, lo cual se señala a continuación:

Para la habilidad de pedir ser escuchado el niño primeramente se acerca a sus compañeros o maestra, indicándole la tarea al tiempo que lo mira le da el material y llevando a cabo la actividad.

En el caso de la habilidad de preguntar el niño interroga a sus compañeros sobre la actividad a realizar o la falta de material, etc., a la vez que lo mira.

En cuanto a la habilidad de agradecer, el niño cuando debe mostrar la habilidad, únicamente mira a sus compañeros en menor medida que a la maestra y da las gracias cuando es un adulto.

Asimismo para la habilidad de pedir permiso, se encontró que el niño observa la actividad o materiales de su compañero y la propia, dándose cuenta así de la carencia del material - que se requiere para la actividad, posteriormente mira a su - compañero y entonces pide dicho material, juega con ellos y - realizan juntos la tarea, en algunas ocasiones se acerca a - ellos o a la maestra si está lejos.

Respecto a la habilidad de compartir algo, el niño también mira el material que tiene tanto él como su compañero, - por lo cual, se da cuenta que hace falta y que pueden compartir, después lo mira y da el material al otro niño y le dice - "tu me das ese y yo de éste", al tiempo que señala el mate-

rial en cuestión.

Si es que el niño hábil va a ayudar a otro, primeramente se acerca a su compañero lo mira y le dice "¿te ayudo?", y finalmente terminan juntos la tarea o actividad.

Es importante mencionar que cada vez que el niño hábil se refería verbalmente al otro (niño o maestra) lo hacía con un volumen de voz "normal" acorde a la distancia a la que se encontraba, es decir, cuando está lejos sube el volumen, sin producir daño al interlocutor si está cerca lo bajo de tal manera que sea audible a la persona con la que está interactuando.

Como se puede ver, los niños evaluados presentaron para todas las habilidades respuestas verbales y no verbales como - por ejemplo, mirar al otro, acercarse a ellos, diciéndoles gracias, indicarles la falta de material, participar en una actividad, etc.

CAPITULO VI

ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se hará el análisis cualitativo de los resultados obtenidos en las habilidades (Pedir ser escuchado, Agradecer, Preguntar, Pedir Permiso, Compartir algo, y Ayudar a otros). Posteriormente se hablará de los resultados generales obtenidos y por último se hará un análisis con el fin de comparar los componentes obtenidos en las Habilidades de inicio (Pedir ser escuchado, Agradecer y Preguntar) con las alternativas a la agresión (Compartir algo, Pedir permiso y Ayudar a otros).

De manera general los componentes definitorios para cada una de las habilidades de inicio y alternativas se clasificaron en componentes verbales y no verbales.

Para la habilidad de Pedir ser escuchado en la situación N-N-C los componentes definitorios fueron los siguientes: uno verbal, Instrucción sobre cómo realizar la tarea y 4 no verbales: realización de la tarea, Contacto visual, Volumen de voz y Aproximación al interlocutor. Durante la descripción de la consigna "diles a tus compañeros cómo hacer un helado" (o un árbol), se propiciaba que los niños llamaran la atención de los otros, pues debían explicar cómo llevar a cabo la tarea, los sujetos empezaban a realizar frente a los interlocutores la actividad diciéndoles frases como "así, así, ponle así"... "ponle un poquito de resistol"... "le falta iluminar más que no se vea blanco"... "le faltó una bolita"... etc., a la vez de ir realizando el trabajo. A lo largo de la actividad el sujeto veía continuamente a sus compañeros y a lo que realizaban, además de acercarse más a ellos.

Los componentes definitorios muestran que los niños no pedían la atención de los demás con emisiones lingüísticas, como por ejemplo: "sigan", "escuchen", "oye", "miren", etc. como lo podría hacer un adulto (o como se había supuesto lógicamente en

las definiciones con las que se trabajaron en el estudio realizado por Hernández y Flores, 1989) sino que se concretaban a realizar las actividades que se les pedía en la consigna correspondiente a la habilidad de Pedir ser escuchado.

En la situación N-A-L en la consigna 3 de Pegar sopa en el nombre (en las que se les da el material a todos menos a el niño a evaluar, propiciando con ello que le pidiera al adulto) los 17 niños no se acercaron a el interlocutor, sino que subieron el volumen de voz de tal forma que podían ser escuchados por el interlocutor diciendo con un tono interrogativo: "y el mío, falta el mío"... "y yo?, no tengo resistol", "y mi resistol?"... etc., esto es, pedía a la maestra el material mientras la miraba, también daba con la mano el recipiente que debería contener el resistol o el agua según correspondiera. Podría decirse entonces que el niño daba como respuesta la verbalización de falta de material con un volumen de voz "fuerte" (audible para el interlocutor) con un tono interrogativo, dirigiendo la vista a la maestra y también levantando con la mano el recipiente donde debería estar el material necesario. En este caso no se aproximó el niño a el interlocutor, como pudiera suponerse, sino que la atención se logró subiendo el volumen de voz.

En la misma situación pero en una consigna en la que el sujeto debía recoger el material y darle a la maestra (pues fue el niño a evaluar el único a quien no se le recogió el material, con el fin de que éste lo hiciera saber a la maestra) se observó una aproximación física del niño a el interlocutor, le da el material mientras establece un contacto visual, y diciéndole "maestra, maestra, no me va a guardar mi mantel, le falta"... "también éste, sí?", "aquí están las tijeras, maestra", "maestra, también el resistol o el botecito", etc. En este caso el niño para llamar la atención de la maestra se acerca a ella verbaliza frases sobre la ubicación del material y le da el que no fue recogido, mirándola mientras tanto a la cara.

En las últimas consignas, varía la forma en la que los niños logran la atención del interlocutor, de la que se observó en las dos primeras consignas en la que logra ser atendido por los otros mediante la realización de la tarea o actividad y en las dos últimas mencionadas fue verbalizando la falta de material que no se le dio o que no se recogía.

Otra de las habilidades de inicio evaluadas fue la de AGRADECER, en la que se dieron 3 componentes definitorios: 2 - no verbales, Contacto visual y Volumen de voz y uno verbal, - Dar las gracias. Estas fueron evaluadas en dos consignas que se utilizaron también para evaluar la habilidad de Pedir permiso: "muestrario de plantas" y "pegar recortes en el nombre", y en dos de Pedir permiso: "iluminar" y "embolado" (Ver anexo 6); en las dos primeras la situación fue N-A-C-O, en las cuales sí se presentaron todos los componentes de manera simultánea, pues el niño en el momento en que recibió o dio el material de manos de un adulto, dio las gracias. En la situación N-N-C-O, los sujetos sí lo agradecían a sus compañeros pero con menos frecuencia que con un adulto. En el caso en que interactuó con un adulto se aceptó el componente de dar las gracias de manera verbal acompañado del Contacto visual, además de una sonrisa (pero no en todos). En términos generales el niño agradece simplemente diciendo "gracias" con un volumen de voz audible y mirando al interlocutor sea éste otro niño o la maestra.

En la habilidad de inicio de Preguntar situación N-N-C y N-A-C los componentes definitorios no verbales fue en: Contacto visual, Volumen de voz y la indicación no verbal, el componente verbal fue Pedir cómo hacer una actividad. En general los sujetos registrados después de la consigna diseñada para propiciar que el niño preguntara algo acerca de la actividad que estaban realizando todos menos él, por falta de las instrucciones necesarias, se le decía "qué dirás o harás para realizar bien tu trabajo". Se observó entonces que los niños con un tono interrogativo decían a la maestra, frases tales como: "y la grandota de qué color?", refiriéndose a las figuras a -

iluminar, "maestra, el amarillo de este color?"... "y el éste de éste?"... colocando las crayolas encima de cada triángulo a colorear o enseñándoselas con el dedo, mirando a el interlocutor. Es importante señalar que los componentes definidos se dieron en las cuatro consignas independientemente de la actividad o tipo de interlocutor. En otras palabras, el niño para preguntar (ya sea a un niño o a un adulto) lo que hace es mirar al interlocutor y verbalizarle algo relacionado sobre "cómo realizar una tarea o actividad utilizando un tono interrogativo y un volumen de voz audible.

Una de las tres habilidades evaluadas como Alternativas es la de Pedir permiso en la que se estructuraron cuatro situaciones N-N-C-O, N-A-C-O, N-A-C-A y N-N-C-A. En las dos primeras situaciones, los componentes definatorios fueron los siguientes: no verbales, Volumen de voz, Contacto visual y Exploración de la situación; los verbales fueron Pedir el material e Indicación sobre la falta de material. Después de haber estructurado la situación de tal forma que al niño a evaluar le faltasen crayolas, o recortes pues éstos los tenía otro niño, y de haberlo dicho "ahora, qué vas a hacer para poder iluminar tu fruta", con lo cual se suponía que el niño a evaluar debía pedir permiso a su compañero de tomar el material faltante, se observó que el comportamiento del niño mostrado fue de mirar una y otra vez el material de sus compañeros y el propio además de mirar la actividad que realizaban los otros niños, hacía entonces lo mismo que sus compañeros de acuerdo a la indicación de la maestra, pero cuando el material ya no coincidía miraba nuevamente a sus compañeros y comparaba "nada más tengo 4" refiriéndose a los recortes, se dirigía entonces a la maestra si es que se encontraba cerca y decía "yo tengo 4 y él 7 - dáme una de ésta"... señalando con el pincel el recorte faltante. Los niños en este caso veían, comparaban para después hacer la indicación sobre la falta de material y por último pedirlo verbalmente a el interlocutor (niño o adulto), mirándole a los ojos.

En las consignas N-A-C-A y N-N-C-A, los componentes fueron los mismos a los mencionados anteriormente, pues las consignas que se describieron a los niños, estaban diseñadas para propiciar que en lugar de pedir un objeto pudiera hacer una actividad, se estructura entonces la situación de tal forma que todos los compañeros del niño a evaluar, realizaban una actividad de interés (ver anexo 6) menos él, entonces se le decía - "te gustaría hacer lo mismo que hacen ellos", a quién le pedirías que te enseñe a hacerlo, cómo le pedirías que te enseñe?", fue por lo que a diferencia de los componentes anteriores en esta situación se presenta el de Pedir ser incluido en una actividad o Pedir saber cómo hacer una actividad para ser incluido en ella mencionando al interlocutor frases como "me puedes decir cómo hacer la pulcera, me dices cómo?"... "me das una bolita"... pero igualmente establece el Contacto visual con un volumen de voz adecuado y observando antes que nada el material o la actividad realizada por el interlocutor.

Resumiendo, el niño para Pedir permiso lo hace primeramente explorando el material o actividad para poder realizar la tarea que tiene que hacer; después se dirige al interlocutor, le mira diciéndole que le hace falta material y se lo pide y en el caso de la actividad pide ser incluido en el juego.

En las consignas 1 y 2 correspondientes a las habilidades de Compartir algo, situación N-N-C los componentes definitivos no verbales fueron: Contacto visual, Volumen de voz, Dar el material y Exploración de la situación. Los componentes verbales fueron: Ofrecer el material e Indicación sobre la falta de material. Todos estos componentes ocurrieron en las dos consignas evaluadas en las que se les dio al niño material completo y parte de su compañero con el fin de propiciar que el sujeto lo compartiera, también se le decía "qué harías para que tu compañero tuviera todos los materiales igual que tú". La mayoría de los niños blanco se comportaron de la siguiente manera: Mira el material propio y el del interlocutor, posteriormente señala de forma verbal la falta de material de su

compañero y le ofrece utilizando frases como: "tú éste y yo éste"... "un ratito tú y después yo"... refiriéndose a la revista que debían compartir para recortar figuras, "una y una"... compartiendo los círculos necesarios para hacer un semáforo. - En otras palabras los niños para compartir algo, inician explorando la situación, después ofrecen el material y por último - dan ese material al interlocutor.

En cuanto a la habilidad de ayudar a otros situación N-N-C y N-N-L, se definieron los siguientes componentes: no verbales, Volumen de voz, Completar la tarea, Contacto visual y - - aproximación al interlocutor, el componente verbal fue, Ofrecer ayuda. La situación que se presentó a los niños fue la siguiente: se les designó una misma actividad a dos niños entre ellos el sujeto blanco (por ejemplo, completar figuras), procurando que la que le fuera a tocar a este último estuviera casi terminada de dibujar o hacer, una vez que terminaba se le decía "qué harías para que tu compañero terminara y poder empezar juntos la siguiente actividad", propiciando con esto que - el niño ofreciera ayuda al interlocutor. Ante tal situación - el niño se comportó así: realizaba la tarea designada hasta - terminarla, decía "maestra ya terminé, en este momento se le - daba la consigna, el niño entonces veía a su compañero y decía a la maestra "le ayudo?"..., refiriéndose a su compañero, tomaba entonces las crayolas, el dibujo de su compañero y lo terminaba de dibujar. En resumen el niño, lo que hace para ayudar - a otros es acercarse al interlocutor si es que el caso lo requiere, miraba a su compañero, le ofrece ayuda verbalmente y - por último le completa la tarea.

Como puede notarse, en general, hubo componentes verbales y no verbales (ver tabla 27), de los cuales Contacto visual y Volumen de voz, fueron los únicos que se presentaron en todas las habilidades, por lo cual se consideran básicos para que se dé una relación social. Otro como el de aproximación al interlocutor se presentó en las habilidades de Pedir ser escuchado, Pedir permiso, Compartir algo, Ayudar a otros aun en situación que de antemano ya se propiciaba un acercamiento al interlocu-

tor, se presentó en situaciones en las que si se encontraba lejos del interlocutor (niño o adulto) por ejemplo en: la habilidad de Pedir ser escuchado consigna de recoger el material, en la habilidad de Agradecer y en la de Ayudar a otros consigna de construir una torre con cubos y con fichas.

Componentes como el de Pedir el material se presentó en dos habilidades diferentes: Pedir ser escuchado, situación N-A-L consigna 4 y en la habilidad de Pedir permiso, situaciones N-N-C-O, N-A-C-O en las consignas de que alguna manera se había planeado que el niño le faltara parte del material necesario para trabajar, propiciando así que lo pidiera al interlocutor, éste lo hizo de forma verbal utilizando un tono interrogativo.

El componente de Dar el material, se presentó en las habilidades de Pedir ser escuchado, situación N-A-L, consigna de "recoger el material" y en la habilidad de Compartir algo, situación N-N-C, consigna de "recortar de una revista" y "hacer un semáforo". En la primera consigna presentada el niño tenía que dar el material que recogió a la maestra, y en las otras dos el sujeto tenía el material que hacía falta a su compañero, por lo tanto se lo tenía que dar, es decir lo tenía que compartir de ahí que se presentara el componente mencionado.

Otro de los componentes presentado en dos de las habilidades evaluadas fue el de Pedir cómo hacer una actividad, se presentó en la habilidad de Preguntar, situaciones N-N-C y N-A-C, en las consignas de hacer una tarjeta "iluminar figuras", "hacer un collar con sopa", "pegar recortes" y en la habilidad de Pedir permiso en la situación de N-A-C-A, consignas de "jugar dominó" y "jugar lotería"; todas estas consignas de manera general estaban diseñadas de tal forma que los niños no eran enterados de cómo hacer la actividad que decía la maestra, pues eran retirados de las situaciones o distraídos, entonces los niños, para poder realizarla lo que hacían era pedir con un tono interrogativo al interlocutor la instrucción de lo que tenía que hacer para llevar a cabo la actividad.

Los dos últimos componentes que se presentaron en dos diferentes habilidades fueron el de Exploración de la situación e Indicación sobre la falta de material, las habilidades en que se presentaron fueron: Pedir permiso, situación N-N-C-0 y N-N-C-A y N-A-C-0, en la habilidad de Compartir algo, situación N-N-C. Las consignas de la primera habilidad pedían al niño que solicitara al interlocutor algún material faltante, para lo cual, como ya se había mencionado, se estructuró la situación de tal forma que lo tuviera incompleto claro que para darse cuenta primeramente tiene que ver lo que se está haciendo y si con lo que tiene lo puede hacer, es decir, tiene que explorar la situación, por lo general los niños a la vez que exploran la situación hacen verbalizaciones referentes a la falta de su material, haciéndolo saber al interlocutor. En el caso en que se tiene que compartir, igualmente el niño tiene que darse cuenta primeramente de lo que hace falta a su compañero para ofrecerle entonces el material que requiere, también verbalizando la falta del material del compañero. En resumen el niño tanto para pedir como para dar o compartir sigue el proceso mencionado.

Haciendo una comparación entre los componentes presentados en las habilidades de inicio con las alternativas a la agresión, puede decirse que si se repitieron algunos, contacto visual y volumen de voz que se presentaron en todas las habilidades; el componente de Pedir el material se presentó en la habilidad de Pedir ser escuchado y de Pedir permiso, pudiendo decir entonces que el niño para poder pedir permiso primeramente necesita ser escuchado. El componente de Pedir cómo hacer una actividad se presentó en la habilidad de inicio de Preguntar y en la alternativa de Pedir Permiso*. Se puede decir entonces que los com-

* Esto indica que el niño requiere preguntar sobre cómo hacer una actividad o tarea, para posteriormente pedir permiso.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- 49 -

ponentes básicos para presentarse habilidades sociales son el-
Contacto Visual y el Volumen de Voz. (Ver tabla 27).

C A P I T U L O V I I

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La relación entre Habilidades Sociales y los Transtornos de conducta ha sido ampliamente demostrada (Goldstein y colb. op.cit.; Roth, op.cit.; Morrison y Bellack 1981; Matson, Esveltd-Dawson, Andrasik Olledick, Petti, Hersen, 1980; Bierman, Miller y Stabb, 1987; Ladd 1971; Gresham 1981). También se ha encontrado que la carencia de Habilidades Sociales a temprana edad es causa importante de patologías posteriores (Nathan, Marlatt, Lamberg, 1978, Lewinshon Binglan y Zeisson 1976, Oden, Asher, 1977; Morrison y Bellack, 1981; Romano y Bellack, 1980; Asher, Markell y Hymel, 1981). Uno de los transtornos más frecuentemente presentado a temprana edad es la agresión, que da lugar a diferentes patologías, como por ejemplo la delincuencia (Roff y Wirt, 1984; Dubow, Huesmann, Eron, 1987; Ferguson, 1983; Lancelotta, Vaughn, 1989) alcoholismo, dicha situación es alarmante tanto para padres de familia como para maestros. Por lo cual surge la necesidad de por un lado prevenir el déficit de las Habilidades Sociales en niños y por lo tanto el desarrollo posterior de patologías, y por el otro la modificación de patologías existentes con técnicas que optimicen el entrenamiento de Habilidades Sociales, de esto se deriva la inquietud de elaborar la presente investigación dirigida a definir categorías de dichas habilidades que ayuden a definir y delimitar el problema.

En la presente investigación se alcanzó el objetivo establecido: la definición de categorías de 6 habilidades sociales en niños de 5 a 6 años de edad. La selección de las definiciones fueron 3 de inicio (Pedir ser escuchado, Preguntar y Agradecer) y tres alternativas a la agresión (Pedir permiso, Compartir algo y Ayudar a otros), se decidió definir las 3 primeras pertenecientes al grupo de habilidades propuestas por Goldstein op.cit., considerando que son básicas y necesarias -

para que se den las alternativas a la agresión, esto es, para que el niño pida permiso tendrá primeramente que preguntar y para ayudar a otros tendrá que pedir ser escuchado. Las habilidades alternativas a la agresión fueron retomadas del listado de Sprafkin y colb. op.cit., quienes las ordenan de menor a mayor complejidad y precisamente por ser las tres primeras más sencillas se tomaron en consideración.

Las definiciones de estas 6 habilidades se llevaron a cabo siguiendo los criterios metodológicos propuestos por Roseblum op.cit. (ver capítulo III), mismos que fueron retomados por Pérez y Luja, op.cit. en su estudio sobre la Definición de Categorías de Interacción Social Negativa, sin embargo, difieren las condiciones en las que se realizaron una y otra investigación, por ejemplo, en este estudio fue importante la estructuración de las situaciones de observación del comportamiento con el fin de propiciar la ocurrencia de las habilidades. Las autoras citadas observaron el comportamiento de los niños en su ambiente natural (salón de clases). Además no consideraron el tipo de interlocutor y la proximidad de éste en la que el niño interactúa, y en este estudio se tomaron en cuenta estos dos aspectos de lo que resultaron las siguientes interacciones: niño-niño-cerca, niño-niño-lejos, niño-adulto-cerca, niño-adulto-lejos.

Mientras que Pérez y Luja observaron a 33 niños durante 10 sesiones elaborando sus respectivos registros anecdóticos, aquí se observaron a cada uno de los 17 niños en las diferentes situaciones estructuradas para cada una de las 6 habilidades (ver anexo 7), de lo cual se obtuvo un total de 408 registros anecdóticos.

Una vez teniendo los registros anecdóticos, Pérez y Luja se abocaron al análisis de los mismos para derivar de ellos clases de respuestas, que por compartir características en común se agruparon en categorías más generales, pasando entonces a definir cada una de ellas de acuerdo a un planteamiento lógico y las definiciones resultantes fueron a su vez clasificadas

en 3 categorías más generales. Finalmente se realizaron las comprobaciones de las categorías observando a 15 niños de una escuela diferente a la de la primera parte del estudio, llevando a cabo observaciones sistemáticas de conductas particulares en el ambiente natural del niño sin manipular variables. Para evaluar los datos obtenidos, los autores emplearon un análisis de varianza.

En este trabajo el análisis de los registros se llevó a cabo primeramente, separando las respuestas discretas, separando los componentes verbales de los no verbales, posteriormente se realizaron clases de respuestas para llevar a cabo la definición de las categorías, que después fueron redefinidas por otra persona, finalmente y para la afinación de éstas se calculó el coeficiente $C_i = \frac{\sum E}{N}$ o razón de ocurrencia de las categorías X (Anguera, 1983).

Es importante mencionar diferentes estudios dirigidos a la definición de categorías de Habilidades Sociales en los que se emplean diferentes metodologías, por ejemplo, García y Rodríguez, op.cit. realizaron la definición de éstas basándose en medidas indirectas, cuestionarios y entrevistas a maestros y compañeros, de lo cual se opina que resultan imprecisas, pues no se tomaron las observaciones del comportamiento de los niños en situaciones en las que fueron testigos, ni tomaron parte y que no están comprobadas, aunque son complementadas dichas medidas con la observación directa. En el caso del estudio realizado por Connoll y Smith, op.cit., sí se examinan los aspectos del medio ambiente del niño en situaciones estructuradas y no estructuradas, sin embargo las observaciones estuvieron basadas en criterios etológicos.

En cuanto a los problemas observados en las definiciones de Habilidades sociales en específico, se ha visto la necesidad de definir las categorías que integran dichas definiciones para dar un entrenamiento adecuado (Roth, op.cit.) ya que según Twentymant (1981); Eisler, Hersen y Miller (1973); Romano y Bellack, op.cit., observan la variabilidad en -

los componentes que las conforman, sin una orientación determinada, sin explicar las causas de porqué esos componentes y no otros, porqué se entrenaron componentes verbales y no verbales o sólo verbales o únicamente no verbales, por ejemplo en el entrenamiento asertivo, se maneja el mensaje verbal o no verbal pero no se contempla el mensaje dado. Esto nos demuestra la importancia de una investigación de campo para determinar los componentes que incluyen las habilidades sociales, de los cuales se deriva el objetivo del presente estudio.

Ahora bien, en cuanto a las dificultades que se encontraron al desarrollar esta investigación, y lo cual permite dar sugerencias para futuros estudios, se tienen las siguientes: - Si bien el número de sujetos y sus respectivos registros fueron suficientes para cumplir con el objetivo planteado, esto mismo proporcionó una enorme cantidad de registros anecdóticos (816), que por una parte proporcionan mucha información, pero por otra dificultan su análisis. Al respecto se considera necesario contar con apoyo para la recolección de la información, por ejemplo, cámaras de films, que den la posibilidad de repetir las escenas y captar la ejecución de los sujetos, dado que al registrar manualmente se pierde mucha información, pues el comportamiento rebasa la actividad del registrador por muy hábil que éste sea para escribir y aún más si éste se encarga de coordinar simultáneamente la actividad de los sujetos, por lo que se considera conveniente el entrenamiento de observadores que coordinen la actividad de los niños.

De los 816 registros anecdóticos obtenidos por los dos observadores independientes, se calculó una confiabilidad del 90% (No. de acuerdos, entre No. de desacuerdos por 100) Campbell y Stanley, 1980, además de cada uno de los registros de los observadores, se obtuvo uno solo, pues se complementó la información entre sí y el resultante fue utilizado para el posterior análisis, con esto se redujo la cantidad de registros a la mitad (408), (Castro, 1980). Si bien la confiabilidad obtenida fue alta, aún no se podría hablar de una base sólida en -

la presente investigación de su generalización, y por lo tanto de su representatividad, ya que la comprobación de las definiciones de las habilidades sociales aquí realizadas aún no se lleva a cabo, y es precisamente de lo que consta la segunda -- parte de este estudio.

Respecto a las consignas manejadas, encontramos que son útiles en tanto que facilitan la actividad del niño y que permiten trabajar adecuadamente en función de los que se espera, sin embargo se propone reconsiderar su definición así como la cantidad de las mismas dado que algunas son repetitivas, lo -- cual genera el tedio del niño, por ejemplo en las actividades de Pedir Permiso, se pide recortar figuras grandes y pequeñas, y en otra consigna se le pide que recorte lo que más le llama la atención de alguna revista, esto ocasiona confusión dado -- queque en la habilidad de Pedir Ser Escuchado se maneja una -- consigna igual que en la de la habilidad de Compartir Algo. -- Definitivamente esto repercute en la conducta de los niños manifestando conductas similares ante estas situaciones, lo cual llega a provocar que tanto el niño hábil como sus compañeros -- (coactores) aprendan las respuestas que deben emitir, esto fue observado en las últimas habilidades evaluadas. Por tal motivo se considera que sería conveniente manejar consignas diferentes para cada una de las habilidades, puesto que mientras -- a unos niños les motiva recortar a otros iluminar, y a otros -- les motiva manipular objetos (pelotas, juguetes, corcholatas, etc.)

De acuerdo a lo anteriormente mencionado tal vez se capte más la atención de los niños y una mejor realización de la actividad. En cuanto a la cantidad de las consignas se sugiere que pueden ser menos, para no hacer repetitivas las actividades y por lo tanto evitar que sean aprendidas las respuestas -- de los niños, además desde nuestro punto de vista es suficiente designar dos o tres consignas para cada tipo de interacción que constituye una habilidad, por ejemplo para la situación -- N-N-C, recortar y pegar y en la situación N-A-L, entregar mate

rial y pedir objetos.

Se ha señalado haber manejado varios tipos de interacción, específicamente las siguientes: N-N-C, N-N-L, N-A-C, y N-A-L, considerando que son las posibilidades que el niño tiene de relacionarse con otras personas dentro del salón de clases, este criterio se tomó en cuenta para elaborar las consignas manejadas, sin embargo no fue posible registrar la actividad de los niños contemplando todas las posibilidades de interacción en cada habilidad, este fue el caso de la de compartir algo, ya que sólo se tomaron en cuenta las interacciones N-N-C y N-N-L, se espera que esto sea considerado en subsecuentes investigaciones.

Lo anterior que el tipo de interacción es fundamental, pues con ello se establecen condiciones específicas de la conducta, en este caso del niño, lo cual nos permite identificarlo que interesa de los que no sirve, o mejor dicho lo que es útil para los fines que se pretenden, es decir permiten identificar conductas discretas, lo cual tiene ventajas en el momento de registrarlas, esto se puede constatar con la opinión de varios autores, entre ellos Sacket (op. cit.), Angera (op. cit.) y Roseblum (op. cit.) quienes consideran su practicidad en la investigación.

Si bien es fundamental el análisis cualitativo en investigaciones de esta naturaleza, también lo es el análisis cuantitativo lo cual nos permitió realizar una investigación más rigurosa de las categorías encontradas, de tal manera que algunas no fueron consideradas como definitorias de las habilidades y algunas otras sucedieron de manera simultánea. Este tipo de análisis ha sido considerado por muy pocos autores, por ejemplo Anguera (op. cit.) quien propone el cálculo de razón de ocurrencia que al parecer es idóneo, sin embargo, aún cuando se puede realizar la investigación sobre la definición de categorías sin este tipo de análisis y sin la especificación de componentes (Pérez y Luja, op. cit. y García Rodríguez, op. cit.) da por resultado que sean poco confiables.

En cuanto al entrenamiento de Habilidades sociales debe hacerse considerando tanto categorías independientes como las simultáneas, esto sugiere entrenar dos componentes no verbales y un componente verbal como es el caso del contacto visual, -- aproximación al interlocutor y volumen de voz. Esto es, al niño deberá entrenársele a dar una instrucción sobre la tarea, a la vez que mira al interlocutor y emplea un volumen de voz normal acorde a la distancia del otro si este es el caso. Si es que los componentes de una habilidad a entrenar se llevarán a cabo de manera independiente, sugerimos entonces que al finalizar el entrenamiento, se contemple una fase para la integración de los mismos, es decir que el niño presente, todos los componentes de la habilidad en el momento oportuno. Esto sugiere la importancia de establecer conductas específicas a entrenar a niños con agresión, en esto podría radicar la utilidad del estudio, considerando además que se parte de la conducta natural del niño y no de patrones establecidos (Conelly, op. cit.). Así también se considera que el estudio sirve de apoyo a otros con miras a la investigación de la conducta infantil ya que las habilidades definidas son factibles de entrenar en niños preescolares para disminuir o eliminar problemas de conducta.

Finalmente, es importante señalar que es necesario realizar la comprobación de las habilidades sociales trabajadas, ya que de ello depende la generalidad y aplicación de las mismas a una población infantil más amplia.

De acuerdo a las consideraciones anteriores se espera -- que la comprobación de las Habilidades Sociales definidas en este trabajo arrojen resultados positivos, ya que tal comprobación puede ser de apoyo al inicio de otros estudios dentro de la línea de investigación, prevención e intervención de conducta en poblaciones infantiles.

FIGURAS Y TABLAS

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA, CONSIGNA 1.

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	#Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO.SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF.ALFA SIMULTANEO
4. INSTRUCCION SOBRE COMO REALIZAR LA TAREA O ACTIVIDAD	17	335	12	147	1	10
5. REALIZAR LA TAREA O ACTIVIDAD	17	1 (5 Y 1) 2		11	1	11
2. CONTACTO VISUAL	13	217 (2 Y 4) 12		147	77	70
				47		
6. OBSERVACION DE LA TAREA	8	47 (6 Y 1) 8		47	47	47
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1 (5 Y 1) 2		11	1	11

TABLA 1.

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA, CONSIGNA 2.

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	#Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC.PROMED. COMPO.SIMUL	COEFICIENTE ALFA	COEF.ALFA SIMULTANEO
4. INSTRUCCION SOBRE COMO REALIZAR LA TAREA O ACTIVIDAD	17	204	14	135	1	82
5. REALIZAR LA TAREA O ACTIVIDAD	17	1	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	15	164	14	(4 Y 2) .82	82	82
6. OBSERVACION DE LA TAREA	5	23	4	(8 Y 1) .23	29	23
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	17	0	1	1
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1	4	(8 Y 1) .23	1	3

TABLA 2

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION NIÑO-ADULTO-LEJOS, CONSIGNA 3

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Se EN QUE OCURRIO	FREC. PRO MED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PRO MED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	41	(2 Y 8) 17	1	1	1
8. PEDIR MATERIAL	17	1	(2,8) 17	1	1	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	111	(3,8) 17	1	1	1
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	0	0	0	0	0	0

TABLA 3.

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION NIÑO-ADULTO-LEJOS, CONSIGNA 4

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	CO EF. ALFA SIMULTANEO
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1	0	0	1	0
7. OFRECER EL MATERIAL	9	64	(7, 2) 5	29	5	24
2. CONTACTO VISUAL	12	82	(7, 2) 5 (2, 9) 1	29 5	70	29
9. DAR EL MATERIAL	10	58	(2, 7) 5 (2, 9) 1	5 5	5	29
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	(7, 3) 17 (9, 3) 17	1	1	1

TABLA 4.

PREGUNTAR

SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA, CONSIGNA 1.

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# QUE OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPONENTE SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO	
2. CONTACTO VISUAL	12	11	(2, 14) 17		1	70	1
14. PEDIR COMO HACER ACTIVIDAD	12	1	(2, 14) 17		1	70	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1		0	0	1	0
19. INDICACION NO VERBAL	12	1		17	1	70	1

TABLA 5

PREGUNTAR

SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA, CONSIGNA 2

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC.PROMED. COMPO.SIMUL	COEFICIENTE ALFA	CO EF. ALFA SIMULTANEO
2.CONTACTO VISUAL	16	158	(2, 14) 17		1	94
14.PEDIR COMO HACER ACTIVIDAD	12	135	(2, 14) 17		1	70
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	17	1	1
19. INDICACION NO VERBAL.	12	135	0	1	70	0

TABLA 6

PREGUNTAR

SITUACION NIÑO-ADULTO-CERCA, CONSIGNA 3

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# EN QUE OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	14	176	(2, 14) 13	152	82	76
14. PEDIR COMO HACER ACTIVIDAD	13	176	(14, 2) 13	152	70	76
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0
19. INDICACION NO VERBAL	12	135	0	1	70	0

TABLA 7

PREGUNTAR

SITUACION NIÑO-ADULTO-CERCA-OBJETO

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# QUE OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	19	2	(14, 2) 12	141	82	70
14. PEDIR COMO HACER ACTIVIDAD	12	176	(2, 14) 12	141	76	70
3. VOLUMEN DEVOZ	17	1	0	0	1	0
18. INDICACION NO VERBAL	12	135	0	1	70	0

TABLA 8.

AGRADECER

SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA-OBJETO

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Se EN QUE OCURRIDO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PRO MED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(11, 2) 3	14	1	17
11. DAR LAS GRACIAS	8	70	(2, 11) 3	35	35	17
3. VOLUMEN DE VOZ	6	9	(11, 3) 3	35	35	1

TABLA 9.

AGRADECER

SITUACION N-N-C-O, CONSIGNA 2

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Se EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PRO MED. COMPO. SIMUL	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(11, 2) 3	(11, 2) 1		1
11. DAR LAS GRACIAS	7	3	(11, 2) 3		35	4
3. VOLUMEN DEVOZ	7	3	(11, 3) 2		35	41

TABLA 10

AGRADECER

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 5

COMPONENTES DEFINITIVOS	# Se EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PRO MED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 11) 15		17	1 88
11. DAR LAS GRACIAS	14	58	(2, 11) 15		14	82 86
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	(11, 3) 14		1	1 82

TABLA 11.

AGRADECER

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 6

COMPONENTES DEFINITIVO RIO S	# Se EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PRO MED. CO MPO. SIMUL	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	141	(11, 2) 10	111	1	58
11. DAR LAS GRACIAS	13	58	(11, 2) 10	111	78	58
3. VOLUMEN DE VOZ.	17	1	(11, 3) 13	1	1	76

TABLA 12.

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-O, CONSIGNA 1.

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRE	FREC. PROMED.	#Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO	
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	(8, 2) 18		84	1	94
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 16) 8		47	1	47
16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	17	1	(16, 2) 8		47	1	47
8. PEDIR EL MATERIAL	17	1	(2, 8) 17		1	1	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1		0	0	1	0
11. DAR LAS GRACIAS.	8	3		0	0	40	0

TABLA 13

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-O, CONSIGNA 2.

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Se EN QUE OCURRE	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	1	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	17	1 (2, 8)	15	88	1	88
16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	9	5 (16, 2)	7	44	52	41
8. PEDIR EL MATERIAL	17	1 (2, 16)	7	44	1	44
3. VOLUMEN DEVOZ	17	1	0	0	1	0
13. SONREIR	4	2	0	0	23	0
11. DAR LAS GRACIAS	16	29 (2, 11)	3	35	35	17

TABLA 14

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-A, CONSIGNA 3

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# EN OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL.	17	1	(2, 12) 14	82	1	38
12. PEDIR SER INCLUIDO EN UNA ACTIVIDAD	17	1	(2, 12) 14 (11, 12) 3	82 35	1	82 35
3. VOLUMEN DEVOZ	17	1	0	0	1	0
11. DAR LAS GRACIAS.	6	29	(12, 11) 3	35	35	17

TABLA 15

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-A, CONSIGNA 4

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIÓ	FREC. PROMED.	# QUE OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 12) 17	1	1	1
12. PEDIR SER INCLUIDO EN LA ACTIVIDAD	17	1	(12, 2) 17	1	1	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0
11. DAR LAS GRACIAS	0	0	0	0	0	0

TABLA 16

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 5

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# EN QUE OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	0	0	1	0
16. INDICACIONES SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	17	1	(16, 2) 15	88	1	88
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(16, 2) 15 (12, 3) 15	88 88	1	88
8. PEDIR EL MATERIAL	17	1	(2, 8) 15	88	1	88
3. VOLUMEN DE VOZ.	17	1	0	0	1	0
11. DAR LAS GRACIAS	14	68	(2, 11) 15	14	88	88

TABLA 17.

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 6

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	CO EF. ALFA. SIMULTANEO
15. EXPLO RACION DE LA SITUACION	17	1	(15, 2) 17		1	1
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 8) 17		1	1
8. PEDIR EL MATERIAL	17	1	(8, 2) 17		1	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	1
11. DAR LAS GRACIAS	12	6	0	0	70	0
16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	17	1	(16, 2) 15		88	88

TABLA 18

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-A, CONSIGNA 7

COMPONENTES DEFINITIVOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# EN OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 12) 14	82	1	82
12. PEDIR SER INCLUIDO EN LA ACTIVIDAD O TAREA	17	1	(12, 2) 14	82	1	82
3. VOLUMEN DEVOZ	17	1	0	0	1	0
13. SONREIR	6	3	0	0	35	11

TABLA 19

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-A, CONSIGNA 8

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	#Ss OCURRIO SIMULTANEO	FREC.PROMED. COMPO.SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1	(1, 2) 12		70	1 70
2. CONTACTO VISUAL	17	1	(2, 14) 15		88	1 88
14. PEDIR COMO HACER UNA ACTIVIDAD O TAREA	17	1	(14, 2) 15		88	1 88
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1		0	0	1 0
13. SONREIR	5	2		0	0	29 0

TABLA 20.

COMPARTIR ALGO

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	2	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	17	4	14	(2,9) 14	1	82
9. DAR EL MATERIAL	17	2	0	0	1	0
3. VOLUMEN DE VOZ	15	2	0	0	88	0
16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	17	2	0	0	1	0

TABLA 21.

COMPARTIR ALGO

SITUACION N-N-L, CONSIGNA 2

COMPONENTES DEFINITORIOS	#Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	#Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC.PROMED. COMPO.SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
15. EXPLORACION DE LA SITUACION	17	1	0	0	1	0
2. CONTACTO VISUAL	17	2	15	(2, 1) 15	1	88
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	1	15	(2, 1) 1	1	88
9. DAR EL MATERIAL	17	2	17	(2, 9) 17	1	1
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0
16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL	17	1	0	0	1	0

TABLA 22

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1

COMPONENTES DEFINITORIOS	# Ss EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Ss OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED COMPO.SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	141	(2, 17) 17	111	1	1
17. OFRECER AYUDA	17	123	(17, 2) 17	111	1	1
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	2	17	(18, 1) 2	17	11	11
18. COMPLETAR LA TAREA	17	1	(1, 18) 2	17	1	11
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0

TABLA 23

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 2

COMPONENTES DEFINITORIOS	# EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# EN QUE OCURRIO SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO. SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	18	129	(2, 17) 17	111	94	1
17. OFRECER AYUDA	12	8	(2, 17) 17	111	70	1
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	6	6	(18, 1) 2	17	38	11
18. COMPLETAR LA TAREA	18	111	(1, 18) 2	17	94	11
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0

TABLA 24

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-L, CONSIGNA 3

COMPONENTES DEFINITIVOS	# Se EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# Se OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED COMPO. SIMUL	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	17	111	(17, 2) 14	82	1	82
17. OFRECER AYUDA	18	1	(2, 17) 14	82	94	82
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	17	41	(2, 18) 4	23	1	23
18. COMPLETAR LA TAREA	17	64	(18, 1) 4	23	1	23
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	0	1	0

TABLA 25

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-L, CONSIGNA 4

COMPONENTES DEFINITIVOS	# S ^o EN QUE OCURRIO	FREC. PROMED.	# S ^o OCURRE SIMULTANEO	FREC. PROMED. COMPO.SIMUL.	COEFICIENTE ALFA	COEF. ALFA SIMULTANEO
2. CONTACTO VISUAL	15	117	(2, 17) 8	41	80	47
17. OFRECER AYUDA	9	64	(2, 17) 8	47	52	47
1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR	14	1	0	29	82	0
18. COMPLETAR LA TAREA	17	135	(2, 18) 1 (18, 1) 1	5	1	5
3. VOLUMEN DE VOZ	17	1	0	1	1	0

TABLA 26

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1 Y 2.

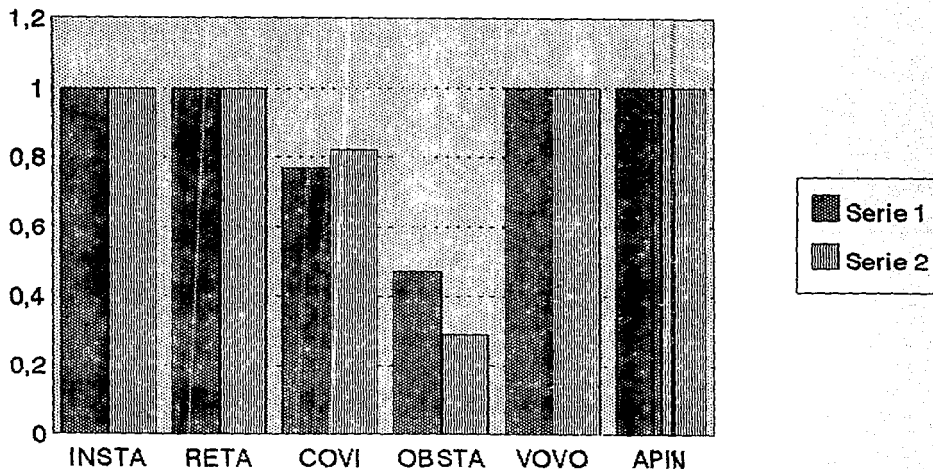


FIGURA: 1

SERIE 1 = CONSIGNA 1; SERIE 2 = CONSIGNA 2

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION N-A-L, CONSIGNA 3

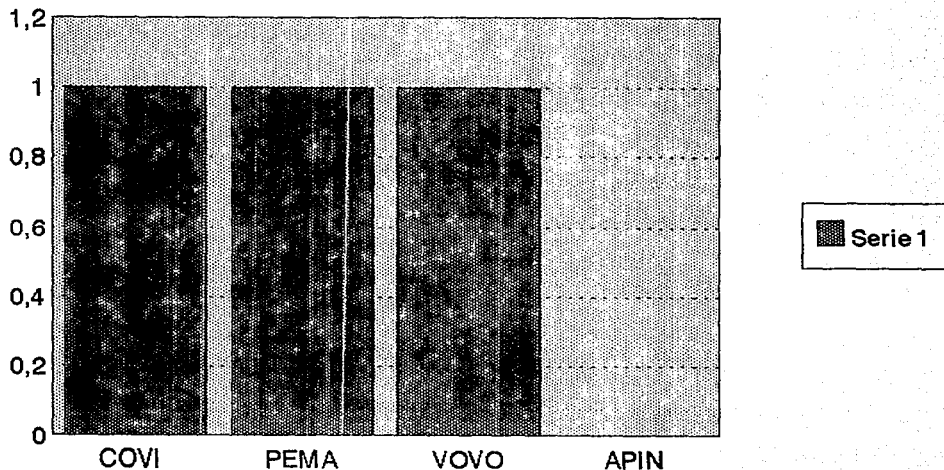


FIGURA: 1a.

SERIE 1 = CONSIGNA 3

PEDIR SER ESCUCHADO

SITUACION N-A-L, CONSIGNA 4

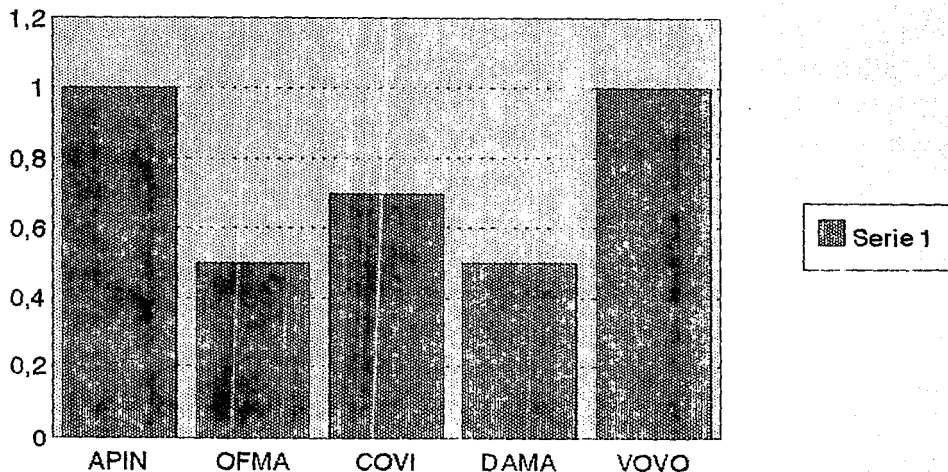


FIGURA: 1B.

SERIE 1 = CONSIGNA 4

PREGUNTAR

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1 Y 2

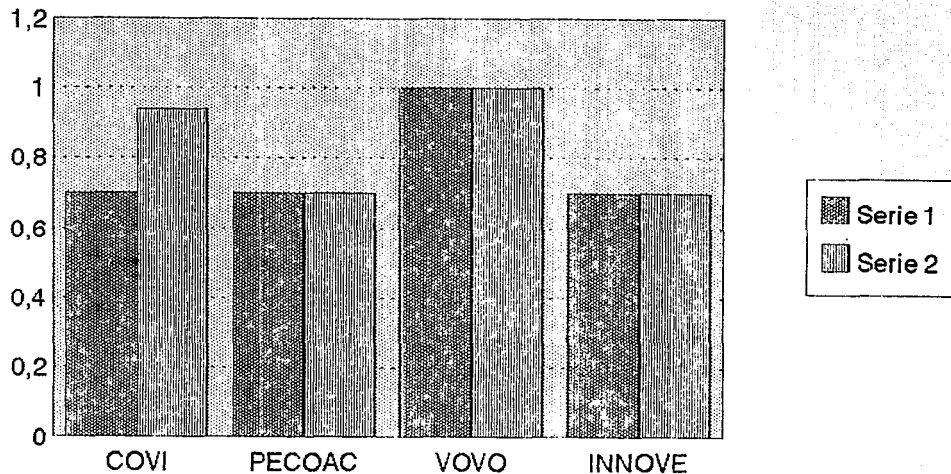


FIGURA: 2

SERIE 1= CONSIGNA 1; SERIE 2= CONSIGNA 2

PREGUNTAR

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 3 Y 4

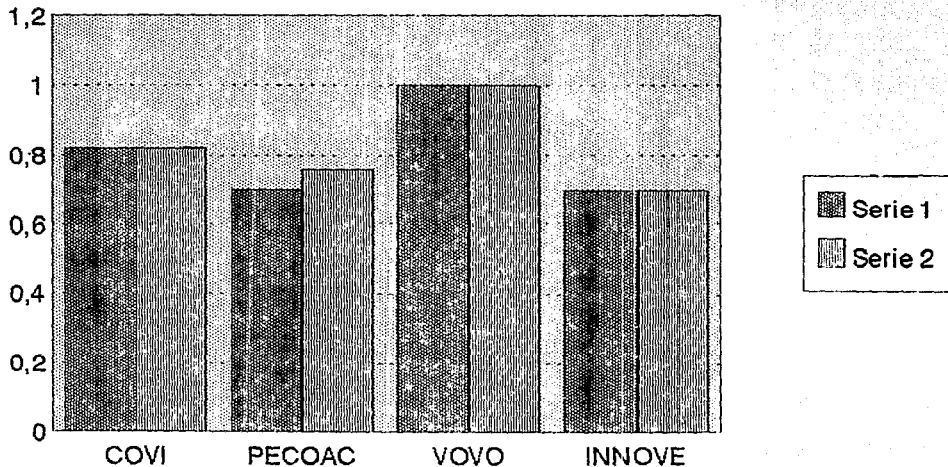


FIGURA: 2a.

SERIE 1 = CONSIGNA 3; SERIE 2 = CONSIGNA 4

AGRADECER

SITUACION N-N-C-0 CONSIGNA 1 Y 2

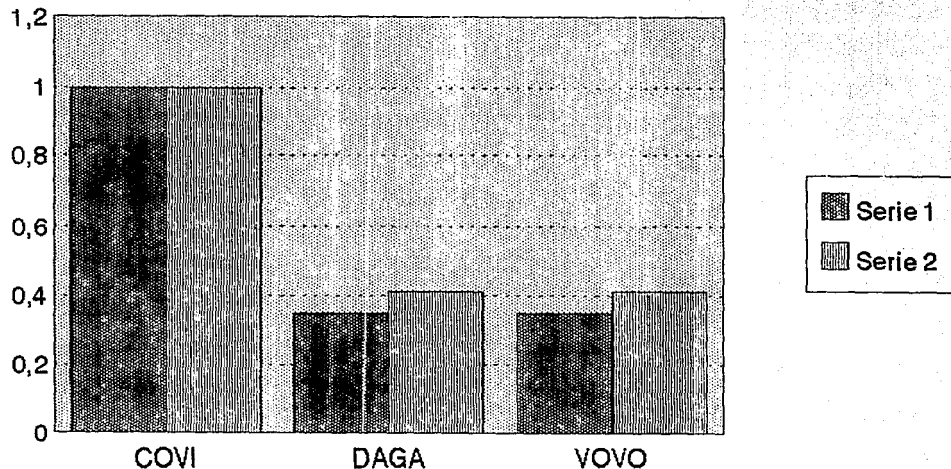


FIGURA: 3

SERIE 1 = CONSIGNA 1; SERIE 2 = CONSIGNA 2.

AGRADECER

SITUACION N-A-C-0 CONSIGNA 5 Y 6

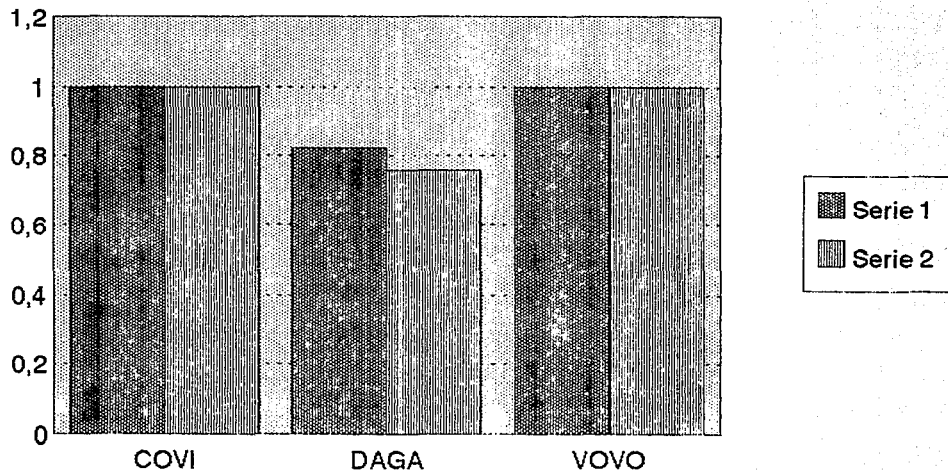


FIGURA: 3a.

SERIE 1 = CONSIGNA 5; SERIE 2 = CONSIGNA 6.

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-0 CONSIGNA 1

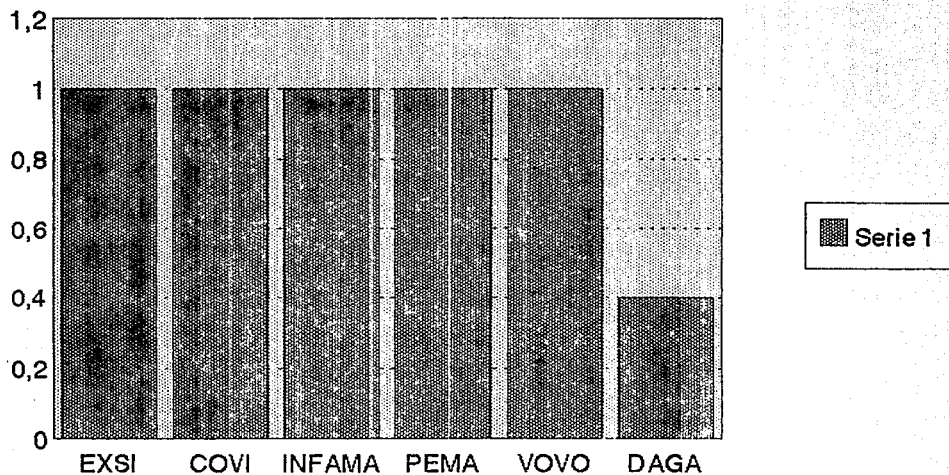


FIGURA: 4.

SERIE 1 = CONSIGNA 1

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-0 CONSIGNA 2

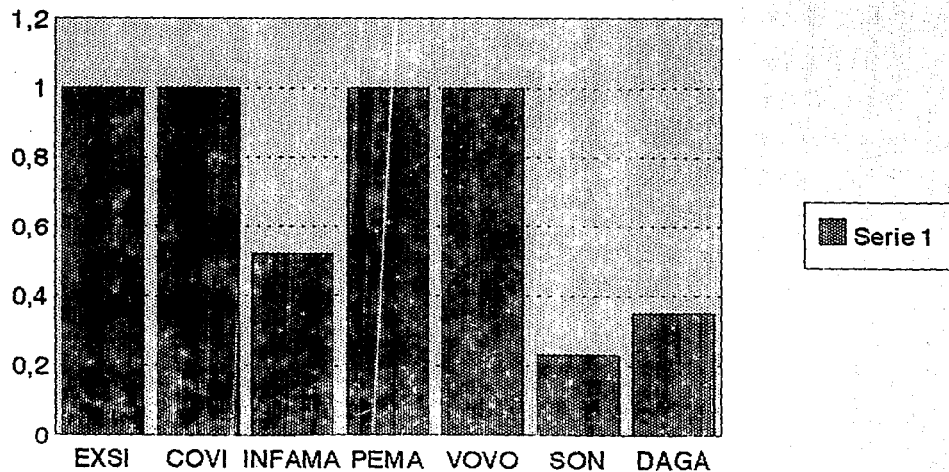


FIGURA: 4a.

SERIE 1 = CONSIGNA 2

PEDIR PERMISO

SITUACION N-N-C-A, CONSIGNA 3 Y 4

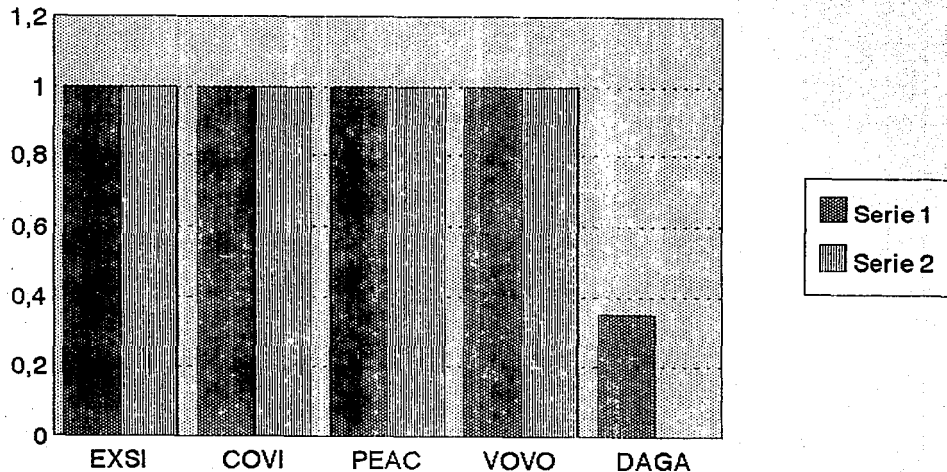


FIGURA: 4b.

SERIE 1 = CONSIGNA 3; SERIE 2 = CONSIGNA 4.

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-O, CONSIGNA 5 Y 6

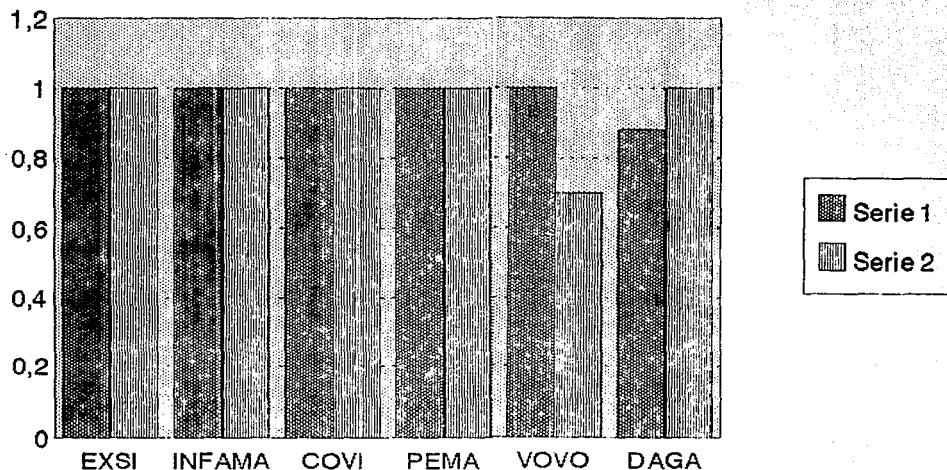


FIGURA: 4c.

SERIE 1 = CONSIGNA 5; SERIE 2 = CONSIGNA 6.

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-A, CONSIGNA 7

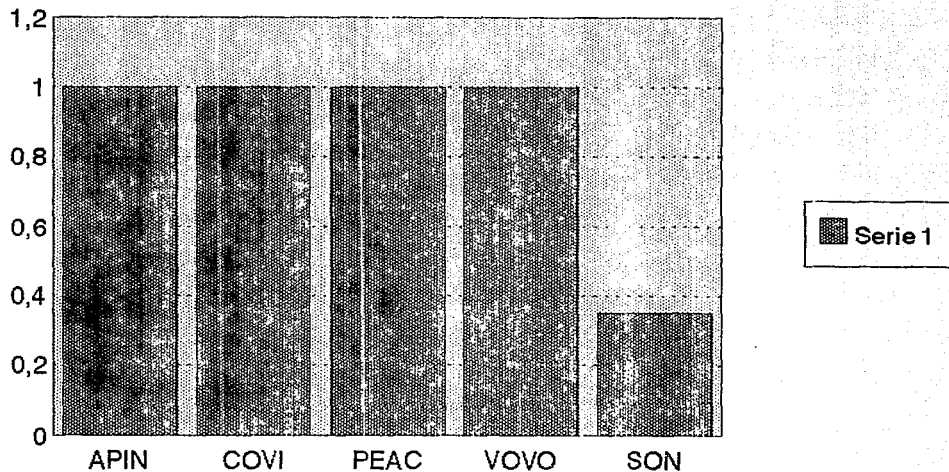


FIGURA: 4d.

SERIE 1 = CONSIGNA 7

PEDIR PERMISO

SITUACION N-A-C-A, CONSIGNA 8

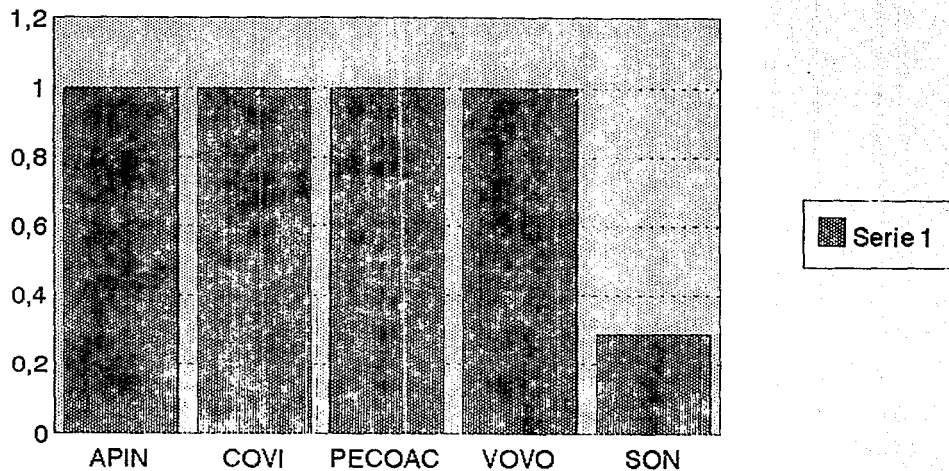


FIGURA: 4e.

SERIE 1 = CONSIGNA 8

COMPARTIR ALGO

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1

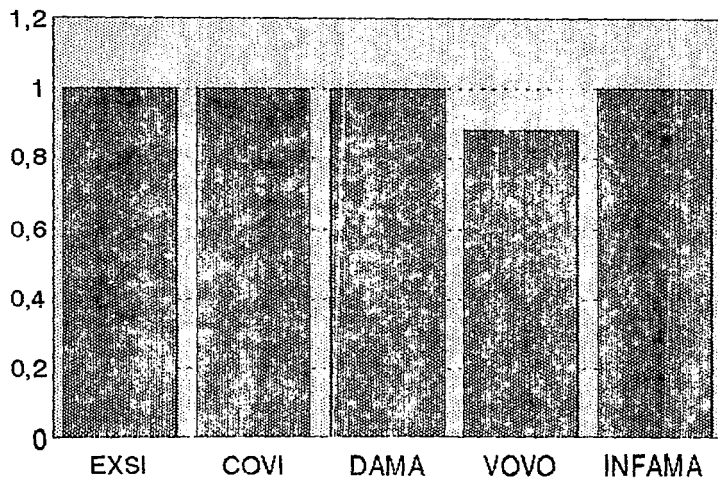


FIGURA: 5.

SERIE 1 = CONSIGNA 1

COMPARTIR ALGO

SITUACION N-N-L, CONSIGNA 2

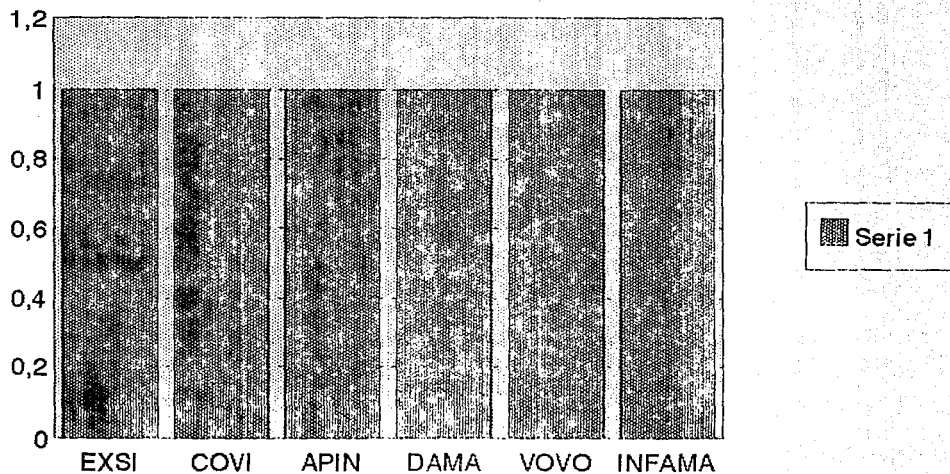


FIGURA: 5a.

SERIE 1 = CONSIGNA 2

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-C, CONSIGNA 1 Y 2.

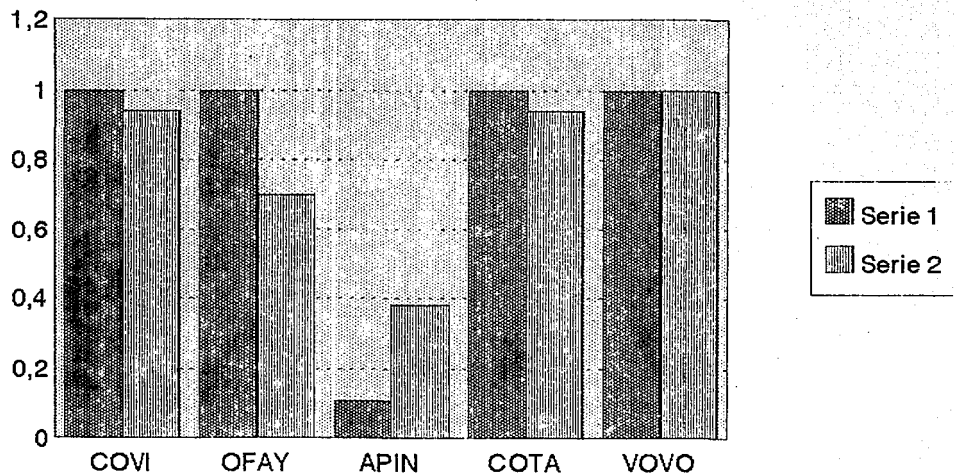


FIGURA: 6.

SERIE 1= CONSIGNA 1; SERIE 2= CONSIGNA 2

AYUDAR A OTROS

SITUACION N-N-L, CONSIGNA 3 Y 4.

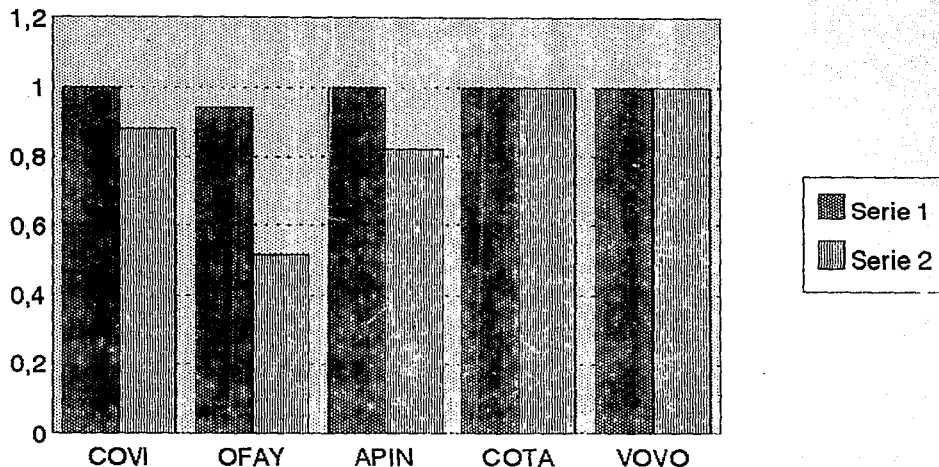


FIGURA: 6a.

SERIE 1 = CONSIGNA 3; SERIE 2 = CONSIGNA 4

B I B L I O G R A F I A

ANGUERA ARCILAGA, Ma. Teresa (1983). Manual de prácticas de observación. México, Trillas, p. 199.

ASHER, S. Markell; R.A. y Himel. (1981). "Identify children at risk peer relations; a critique of the rate interaction approach to assesment". Child Development. Vol. 52, p.p. 1239-1245.

BANDURA A., Ross, D. y Ross. (1961). Transmission de aggression trough imitation of aggressive models. Journal of abnormal social psychology. Vol. 63, N° 3, p.p. 575-582.

BANDURA A., y Ribes, I.E. (1978). Modificación de la conducta, análisis de la agresión y la delincuencia, Ed. Trillas. México.

BELLACK, A.S. Hersen, M. and Turner, S.M. (1978). "Role play - test for assesing social skills are they valid; - - behavior therapy", Vol. 9, p.p. 448-461.

BIERMAN, L.K. Miller L.C. Stabb, D.S. (1987). "Improving the social behavior and peer acceptance of reject boys, effects of social skills training with instructions and prohibitions". Journal of cousolting an clinical psychology. Vol. 55, p.p. 102-108.

- CAMPBELL, T.D. Stanley, C.J. (1980). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. - Amorrortu Editores, Buenos Aires Argentina.
- CASTRO, L. (1980). Diseño experimental sin estadística. Ed. - Trillas, Cap. 2, p. 21.
- CONGER J.C. y Conger A.J. (1982). "Components of hetero social skills training". A practical hand book for assesment and treatment. New York, The Guilford Press.
- CONNOLLY y Smith, P. (1977). The ecology preschool behavior; - Cambridge University.
- DUBOW, E. Huesmann y Eron. (1987). "Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary school boys".
- EISLER, R. Hersen M. y Miller P. (1973). "Effects of modeling on components of assertive behavior. Journal behavior. Therapy and Experimental Psychiatric. Vol. 4, p.p. 1-6.
- FERGUSON, T. (1983). Childrens evaluations of retaliatory - - aggression.
- FERNANDEZ y Cohen de Govia. (1973). "Sobre las relaciones humanas". El grupo operativo. Ed. Extemporáneos, p.p. - 9-53.
- GARCIA, L.R. y Rodríguez, M.I. (1985). "Un entrenamiento de habilidades sociales en preescolares. Evaluando habilidades sociales en preescolares a través del juego". Tesis de Licenciatura, ENEP-Iztacala, UNAM.

- GARLOD - ROSS, R. Haring, G.T. Breen, C., Pitts-Conway, V. - (1984). "The training and generalization of social interaction skills with autistic youth". A Journal of applied behavior analysis. Vol. 9 (2).
- GOLDSTEIN, A.P. y Goedhart, A. (1973). "The use of structures learning for empathy enhancement in paraprofessional psychoterapist training". Journal of community psychology. Vol. 3, p.p. 168-173.
- GOLDSTEIN, J.H. (1978). Agresión y Delitos violentos. México. El Manual Moderno, S.A.
- GOLDSTEIN, A.P. (1981). Psychological skill training. The - - structured learning technique. Ed. Pergamor Press - Inc.
- GOODE, N.H. y HATT, K.F. (1984). Métodos de investigación social. Cap. 13.
- GRESHAM, P. (1981). "Assessment of children's social skill". - Journal of school psychology. Vol. 9 (2).
- HALL, C., Sheldon-Wildes H. y Sherman A.J. (1980). "Teaching job interview skills to retarded clients". Journal of applied behavior analysis. Vol. 13, p.p. 433- - 442.
- HARRIS J.M. Millics R. Johnston, M.E., Hoover, W.D. (1990). - "Effects of expectancies of children's social interactions". Journal of experimental social psychology. Vol. 26, p.p. 1-12.

- JIMENEZ, J.C. (1982). "Exploración de actividades en los niños ante conductas problemáticas escolares". Revista de Psicología General y Aplicada.
- KRAFT, T. (1964). "Social anxiety and drug addiction". Journal of social psychiatry. Vol. 2.
- KENNETH, G. Forenhand, R. y Beck, S. (1980). "Assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement". Child development. Vol. 51, p.p. 1149-1156.
- LANCELOTTA y G. and Vaughn Sharon. (1989). "Relation between types of aggression and sociometric status; peer and teacher perceptions". Journal of educational Psychology. Vol. 8, p.p. 86-90.
- LADD, Gary W. (1979). "Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interactions and peer acceptance". Child development.
- LEVIN, J. (1977). Fundamentos de estadística en la investigación social. Ed. Harla, México. Cap. 10.
- LEWINSHON, P.M. (1975). "The behavioral study and treatment of depression". En Hersen y Miller; Progress in Behavior modification.
- LEWINSHON, P.M. Biglan, A. y Zeisson, M. (1976). "Behavior treatment of depression". En Davion, P.D.: Behavior management of anxiety, depression and pain. New York. Ed. Brunner Mazel, p.p. 92-146.

- LEWINSHON, P.M. y Shaffer. (1971). "Use of home observations - as an integral part of depression". Journal of consulting and clinical psychology.
- LIBERMAN, R.P. Nuechterlein, K.H. y Wallace C.J. (1982). "Social skills training and the nature of schizophrenia". En J.P. Curran y P.H. Monti (EDS). Social skills training. A practical hand book for assessment and treatment. - New York. The Guilford Press.
- MATSON, J.L. Esveldt-Dawson K., Andrasik; Ollendick, A.T., - Petti F. Hersen M. (1980). "Direct observational - and generalization effects of social skills training with emotionally disturbed children". Behavior therapy, p.p. 522-531.
- MATSON, L.J. y Senatore, V.A. (1981). "Comparison of traditional psychotherapy and social skill training for - improving interpersonal functioning of mentally retarded adults". Behavior therapy. Vol. 12, p.p. - 369-382.
- MARGALEF, A.R. (1983). "Investigación relativa a la influencia que ejerce el contexto en la emisión de habilidades sociales evaluando la eficacia del aprendizaje estructurado". Tesis de licenciatura ENEP-Iztacala.
- MENDENHALL, S.C. (1979). "Job-seeking interview skills training a comparison of four instructional techniques". - Journal of counseling psychology. Vol. 26 (5), p.p. 406-412.
- MILLER, P.M. y Eisler, R.M. (1977). "Assertive behavior of alcoholics a descriptive analysis". Behavior therapy, Vol. 8.

- MORRISON, R. y Bellack. (1981). "The role of social perception in social skills". Behavior therapy. Vol. 12, p.p. 69-79.
- NATHAN, P.E. Marlatt, F.A. y Lamberg, T. (1978). Alcoholism new perictions in behavioral research and treatment. Ed. Plenum Press, New York, p.p. 119-126.
- ODEN S. and Asher S.R. (1977). "Coaching children in social skills for friend ship making". Child development. Vol. 48, p.p. 495-506.
- PANCHERI, P. (1982). Manual de Psiquiatría clínica. Ed. Trillas, México.
- PATTERSON, G.P. Reidl, J.B., Jones R.R. y Conger R.E. (1976). A social learning approach to family intervention, USA.
- PEREZ V.B. y Luja C.E. (1989). "Construcción de categorías conductuales para el estudio del comportamiento agresivo, en niños preescolares de 3 a 6 años. Reporte de investigación. ENEP-Iztacala.
- PHILLIPS, S. y Matthen, A.T. (1974). "An experimental analysis of social interactions between a behavioral disordered preschool child and her classroom peers". Journal of applied behavior analysis. Vol. 7, p.p. 585-590.

- ROFF, J. and Wirt R. (1984). "Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency". Journal abnormal child psychology. Vol. 12, p.p. 111-126.
- ROMANDO J.M. y Bellack A.S. (1980). "Social validation of a - componente modd of assoctive behavior". Journal of consulting and clinical psychology. Vol. 48 (4), - p.p. 478-490.
- ROSENBLUM, L.A. (1978). "The creations of a behavioral taxonomy". Cap. I, Int observing behavior Vol. II. Data - collection and analysis methods. Ed. G.P. Sackett - University Park Press.
- ROTH, V.E. (1986). Competencia social - El cambio del comportamiento individual en la comunidad. Ed. Trillas, - México.
- SACKETT G.P. (1978). "Observing behavior", Vol. II Data collection y analysis methods. University Park Press.
- SPRAFKIN, R.P. Gershaw, N.J. Goldstein, A.P. y Klein. (1980). Manual del entrenador: Aprendizaje estructurado para adolescentes. Traducción realizada por el departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana.
- TWENTYMANT, C. y Mc FALL, R.M. (1981). "Behavioral training of social skills in shy males". Journal of consulting and clinical psychology.
- VAN HASSELT, V.B., Hersen, M. y Milliones, J. (1978). "Social skills training for alcoholics and drug addicts: A rievew". Addictive behaviors. Vol. 3, p.p. 221-223.

WAKSMAN, A. (1979). "An evaluations of social learning proce--
dures designed to aid students with conduct pro- -
blems". Psychology in the scholl. Vol. 16 (3), -
p.p. 416-421.

WOOD, P.A.A. (1980). "Assertion training and effects on un- -
assertive and agressive adolescents". Journal of -
counseling psychology. Vol. 27, p.p. 76-83.

A N E X O . 1

NOMBRES Y EDADES DE LOS NIROS QUE PARTICIPARON
EN LA INVESTIGACION

1.- Frank	5.3
2.- Cintia	5.6
3.- Ricardo	5.7
4.- Lisett	5.3
5.- Andrea	5.2
6.- Isaac	5.4
7.- Paul Antonio	5.6
8.- Mariela	5.3
9.- Ivonne	5.3
10.- Priscila	5.2
11.- Betsy	5.6
12.- Guillermo	5.7
13.- Yadira	5.5
14.- Angel Gabriel	5.6
15.- Marcela Susana	5.9
16.- Lupita	5.4
17.- Itzel	<u>5.6</u>
Edad Promedio:	5.4

A N E X O 2

ENTREVISTA A MAESTROS

Fecha de Entrevista _____ Entrevistador _____
Nombre de la Escuela _____
Ubicación _____
Nombre de la Maestra _____
Grupo que tiene a su cargo _____
Edad promedio de los niños _____

I.

1.- Lista de los niños que NO presentan problemas.

2.- Conductas que presenta el Niño (Describir en términos de -
lo que hace, dice).

Accesibles, cooperativos.

3.- A qué atribuye usted el buen comportamiento del Niño:

El desarrollo ha sido bueno; interés que la familia a
puesto en ellos.

4.- Ejemplifique el comportamiento del Niño:

Reparten el material.

5.- Frecuencia con que se presenta tal conducta:

Sf.

6.- Cuál es el comportamiento del Niño con sus compañeros en el salón de clase:

Se lleva bien, no hay discusiones.

7.- En qué situaciones se porta el Niño bien dentro de la escuela:

Algunas veces no.

8.- De qué manera influye el comportamiento del Niño, en sí mismo, en el grupo y al maestro:

Les ayuda en su socialización a conocerlos más.

9.- Cómo ha contribuido usted en el comportamiento de estos niños:

Participación.

10.- Cuál es el rendimiento escolar del Niño que tiene buen comportamiento:

Sf.

11.- El niño con buen comportamiento, es cooperativo:

Sf.

12.- En qué coopera:

Repartiendo material, le dicen cómo realizar la actividad
recogiendo, limpiando material.

II.

1.- El Niño da objetos cuando se los piden prestados sus compañeros:

Sí.

2.- Con qué frecuencia:

Algunas veces.

3.- De qué manera obtiene el Niño los objetos cuando los requiere:

Los piden, se los piden a la maestra.

4.- Con qué frecuencia:

Sí.

5.- Qué hace el Niño cuando es agredido verbalmente:

Le avisan a la maestra.

6.- Qué hace el Niño cuando es agredido físicamente:

Le avisan a la maestra.

7.- El niño comparte sus cosas con sus compañeros:

No, porque todavía no se conocen.

8.- Con qué frecuencia:

9.- El Niño ayuda a sus compañeros:

Sí.

10.- De qué manera lo hace:

Indicando cómo se desarrolla.

11.- CUAL ES EL TRATO QUE DA EL Niño al mobiliario escolar:

Hacen buen uso de acuerdo a las indicaciones.

12.- De qué manera logra el Niño la atención de sus compañeros:

Alabando sus trabajos.

13.- De qué manera logra la atención de la Maestra:

Rimas; le llaman maestra.

14.- Sigue las instrucciones cuando la maestra lo indica:

Sí.

15.- Con qué frecuencia:

Casi siempre.

16.- El Niño acusa a otros:

Cuando le agreden o tiran algún trabajo.

A N E X O 3

ENTREVISTA A NIÑOS

Nombre de la Escuela Teques. Fecha 4-Nov.
Ubicación _____ Entrevistador _____
Nombre del Niño Alma Lorena Regalado Rodríguez Edad 5 Sexo _____
Nombre de la Maestra Alma Rosa Grupo _____

1.

1.- ¿Sabes qué es portarse bien?

Sí.

2.- Dinos qué es portarse bien.

Que se tienen que portar bien, estudiar y luego crecer y estar quietos, me siento y juego, también estudio.

3.- ¿Quiénes de tus compañeros te caen bien?

Margalena, Vanessa, Oscar, Ricardo Osbaldo.

4.- ¿Porqué te caen bien?

Porque me gusta jugar con ellos, todos los amiguitos tienen que jugar con todos.

5.- ¿Tú haces lo mismo que los Niños que te caen bien?

Jugar con ellos.

6.- ¿Te prestan sus cosas los Niños que te caen bien?

Los juguetes.

7.- ¿Qué les dices a tus compañeros cuando necesitas algo?
Vamos a jugar, por favor me das un juguete.

8.- ¿Les prestas tus cosas a los Niños que te lo piden?
Sí, mis juguetes.

9.- ¿Tú les ayudas a tus compañeros?
Sí.

10.- ¿Ellos te lo piden o tú lo haces sin que te lo pidan?
A veces, si me lo piden.

11.- ¿A qué les ayudas?
A que hagan bien las cosas, la tarea, les ayudo a hacer -
sus cosas, sus dibujos y muñequitos.

12.- ¿Qué haces cuando quieres enseñarle algo (trabajo) a la
Maestra?
Le digo maestra por favor me abrocha el tenis.

13.- Cuando quieres ver el trabajo de tus compañeros ¿qué les
dices y qué haces?
Ay, está bien bonito, me gusta mucho tu trabajo, me dejas
ver tu trabajo por favor.

14.- ¿Cuidas las mesas y las sillas?
Sí.

15.- ¿Cómo las cuidas?

A que no las arrastren para que no las rompan y las cuidó para que nos las tiren.

16.- ¿Acusas a tus compañeros?

Si.

17.- ¿Porqué los acusas?

Porque me pegan, y le digo Maestra un niño me pegó.

18.- ¿Qué hacen tus papás cuando te portas bien?

Me dicen pórtate bien en las casas que no son tuyas y en la escuela. Ven acá, vamos a comprar una cosa, un juguetito.

19.- ¿Qué hace la Maestra cuando te portas bien?

Duérmanse y les voy a contar un cuento y luego salimos al recreo.

20.- ¿Qué hacen tus compañeros cuando te portas bien?

Vamos a portarnos bien, platican.

21.- ¿Le ayudas a tu Maestra?

Si.

22.- ¿Cómo le ayudas?

A darles a los niños su plastilina y a que todos hagan su muñequito.

A N E X O 4

DEFINICION DE CATEGORIAS DE INTERACCION
SOCIAL NEGATIVA.

Definición: Comprende conductas en las que la interacción social interfiere con aquellas actividades que permiten el - - ajuste del niño al grupo. Dichas categorías se desglosan en - tres categorías generales:

- I. Interacción Mediada por Objetos.
- II. Interacción no Verbal.
- III. Interacción Verbal.

I. Interacción mediada por objetos. Comprende todas aquellas conductas del niño que implican una manipulación con objetos y se caracteriza por producir daño a otros. Daño, se considera como todas aquellas conductas que pueden ocasionar heridas físicas, exclamaciones de color con o sin llanto, reclamos, movimientos de desplazamiento desde hacerse un lado, retraerse hasta alejarse del niño quien le causó molestia al otro. La interacción mediada por objetos se desglosa en los siguientes componentes:

1.- Quitar objetos a otros: Que el niño tome objetos - - (cualquier tipo de material que se utilice en cada una de las actividades) de otros sin permiso.

2.- Aventar Objetos: Que el niño lance objetos a través - del aire golpeando (con daño) a otros.

3.- Pegar con objetos a otros: Que el niño golpee con objetos a otros sin soltarlos de la mano. Ejemplo, que arroje - el niño la regla y golpee a otro niño con ella, que le meta objetos en la boca a otro niño, etc.

4.- Dañar objetos de otros: Que el niño maltrate o destruya objetos de otros de manera directa o mediada por otros objetos, Ejemplo, derramar pintura sobre la hoja de trabajo del - - otro niño, etc.

II. Interacción No Verbal. Comprende todos aquellos movi

mientos del cuerpo, por parte del niño, que no impliquen manipulación de objetos ni respuestas de tipo oral, verbal y que producen daño a otros. Esta categoría comprende los siguientes puntos:

1.- Pegar con parte del cuerpo a otros: Que el niño golpee con partes de su cuerpo a otros produciendo daño. Ejemplo, empuje, aviente, pise, etc.

2.- Jalonearse: Que el niño mueva bruscamente partes de su cuerpo agarrado de otro niño, alternando el jalar y empujar, produciendo un daño a otro. Ejemplo, jalar el pelo.

3.- Hacer uso inadecuado del mobiliario: Que el niño utilice incorrectamente los muebles del salón de clases. Ejemplo: pararse en las sillas y en las mesas, arrastrar, rayar, las sillas, etc.

4.- Negaciones no verbales: Que el niño realice injustificadamente movimientos de izquierda a derecha ante peticiones de otros.

5.- Amenaza no Verbal: Que el niño a través de movimientos motores dé a entender que le quiere hacer algún mal a otro.

6.- Insulto no Verbal: Que el niño realice movimientos motores que ofendan a otros. Ejemplo, señas obscenas, escupir, lanza trompetillas, morder, etc.

7.- Berrinche: Que el niño injustificadamente lllore, grite, re revuelque, jalonee la ropa a otros, etc.

III.- Interacción Verbal: Comprende todas aquellas conductas del niño de tipo verbal-oral que producen daño a otros. Esta categoría tiene los siguientes puntos:

1.- Insulto Verbal. Que el niño diga groserías o comentarios de burla a otros compañeros (Ejem., decir "buey", "eres una tonta", "qué bueno que te pegaste", etc.)

2.- Amenaza Verbal: Que el niño a través de respuestas verbales dé a entender que quiere hacer un mal a otros. Ejem., "te voy a pegar", "te voy a quitar tu plastilina", etc.

3.- Negaciones verbales: Que el niño injustificadamente emita respuestas verbales que contradigan lo que se le pide. -

Ejemplo, "no te doy", etc.

4.- Acusar a otro: Que el niño reporte a la maestra lo -- que otro(s) Niño(s) esté haciendo. Ejemplo, decirle a la maestra que el otro le quitó el material sin que éste sea cierto, - decir "maestra me está pegando" cuando sólo fue un movimiento-accidental que no causó ningún daño real.

A N E X O 5

FORMATO DE REGISTRO ANECDOTICO

Nombre del Niño: Marcela Susana.
Habilidad: Pedir ser Escuchado. Situación: Niño-Niño-Cerca
Actividad: Hacer un Helado.

Marcela Susana se acerca caminando hacia sus compañeros a una mesa situada al centro del salón, una vez que la maestra - le ha informado y dado la orden de explicar cómo hacer un helado se siente enfrente de sus compañeros y dice "le vas a hacer así", mientras toma los tres círculos y los acomoda con la mano encima de la hoja en forma de nieve de helado, dice "vas a poner dos bolitas", a la vez que las acomoda. Toma el triángulo con las manos y lo acomoda debajo de los círculos mientras dice "esta es la forma donde va la nieve y se llama barquillo, si no, no habría dónde poner la nieve, mira a la maestra, sonríe y continúa con la actividad, dice "y luego va la nieve, estas bolitas que van aquí, sigue acomodando con las manos los círculos, que van aquí y luego la otra, y ésta aquí", toma el resistol con un pincel con una mano y con la otra toma un círculo, luego el otro, así hasta pegar todas las figuras que forman el círculo, mira a su compañero, le dice, "mira así", - - mientras toma su trabajo terminado con las manos y lo acerca a su compañero, para mostrárselo, el niño la mira y corrige su trabajo, Marcela Susana, mira nuevamente a la maestra y dice - "ya terminé".

REGISTRO ANECDOTICO

Nombre del Niño: Ricardo.

Habilidad: Pedir Ser Escuchado. Situación: Niño-Niño-Cerca.

Actividad: Hacer un Helado.

Ricardo se acerca caminando hacia sus compañeros, una vez que ha recibido las instrucciones por parte de la maestra de cómo formar el helado, se sienta junto a ellos y dice vas a -- iluminar éste, a la vez que toma el triángulo de papel con las manos, "luego le vas a poner resistol", mientras que toma el resistol con las manos y lo unta al triángulo, luego toma la hoja de papel en las manos y mira a su compañero, dice "ya empiecen", mira nuevamente a sus compañeros y dice "No primero a iluminarlo, a la vez que toma los colores e ilumina el triángulo. Su compañero pregunta -Así?, mira a su compañero, toma el triángulo ya iluminado y lo coloca sobre la hoja, toma el resistol, coloca resistol sobre la parte posterior del triángulo, mira el trabajo de otro de sus compañeros y dice "te falta iluminar más, que no se vea blanco, señalando, mientras tanto con el dedo donde le hace falta iluminar a su compañero. Toma el godete de resistol, toma un poco de resistol con el pincel y nuevamente, pone resistol al triángulo de papel posteriormente lo coloca con las manos sobre el centro de la hoja y recarga las dos manos juntas sobre la figura, toma uno de los círculos le pone resistol, lo pega sobre la hoja, nuevamente pone resistol a otro de los círculos y lo pega sobre la hoja arriba del triángulo, mira el trabajo de su compañero y le dice "te falta una bolita", toma el círculo de su compañero lo despega, toma el resistol, pone al círculo y lo pega en el lugar correcto, mira a otro de sus compañeros le dice "ya, ya pégalos aquí, indicando con el dedo dónde debe pegarlos, toma el último de sus círculos, pone resistol y lo pega encima de los que ya había pegado, mira al observador y le dice "ya terminé"--.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Ayudar a Otros. Consigna: Hacer una torre con
Situación: Niño-Niña-Lejos. fichas.
Sujeto: Mariela.

Mariela mira a la maestra quien da la instrucción a su --
compañera de llevar muchas fichas de una mesa a otra para ha--
cer ahí una torre, Mariela pregunta "¿qué va a hacer maes- --
tra?"... refiriéndose a lo que tenía que hacer su compañera, -
la maestra le contesta va a llevar las fichas, Mariela se le--
vanta de su asiento se acerca a su compañera, pregunta "¿para-
qué?"... dirigiéndose a la maestra, quien le contesta "para ju
gar"... toma el resto de fichas que le hacen falta a su compa-
ñera y los lleva a la mesa indicada.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Ayudar a Otros. Consigna: Hacer un antifaz.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Guillermo.

Memo, mira a su compañero una vez que ha terminado su antifaz y que la maestra ha dado la consigna "¿qué harías para que tu compañero terminara también su trabajo?"... a lo cual el niño contesta, "le presto mis tijeras porque con esas no se puede", (pues las tijeras que tiene su compañero no servían para hacer agujeritos en el antifaz tal como se le había indicado), Guillermo da las tijeras a su compañero y dice "haber que los haga"... (su compañero realiza el trabajo pero se pica con las tijeras), mira a la maestra y dice "no puede", toma las tijeras, dice "yo se los Hago"... refiriéndose a los hoyitos del antifaz, hace los agujeritos, mira a la maestra -dice- "ya", muestra el trabajo terminado a la maestra.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Ayudar a Otros. Consigna: Construir una Torre.
Situación: Niño-Niño-Lejos. Sujeto: Isaac.

Isaac mira a su compañero a quien la maestra ha dado la -
instrucción de construir una torre con cubos, el niño blanco -
toma uno a uno los cubos formando una línea vertical, coloca -
estos cubos en la mesa señalada por la maestra, regresa por --
más cubos al igual que su compañero, entre los dos toman el --
resto de cubos y los llevan a la mesa donde harán la torre, -
finalmente construyen entre los dos la torre con los cubos.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Ayudar a Otros. Consigna: Completar Figuras.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Ricardo.

Después de haber terminado de completar su figura, mira a la maestra y dice ya terminé, mira a su compañera y dice a la maestra, ¿le ayuda?... le contesta... sí!, toma el material de su compañera, ilumina la parte que hace falta a su compañera, dice ya termine y lo muestra a la maestra.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Preguntar. Consigna: Hacer un collar.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Marcela Susana.

Marcela Susana se sienta junto de su compañera, mira lo que hace, toma el material mientras la maestra da la consigna, entonces pregunta a su compañera "¿Itzel por favor, no me dices, porque yo no sé?", su compañera le contesta "si", mira a la maestra, mira a su compañera, le dice "podrías ir haciendolo para que yo te vaya copiando, su compañera le contesta "si, dile a ella que te lo amarre"... refiriéndose a la maestra - - pues se les dificultaba amarrar el collar una vez terminado, - Marcela Susana realizó el collar siguiendo los mismos pasos -- que su compañera Itzel, termina de hacerlo lo toma, se dirige a la maestra y le dice "Me lo amarras por favor?"... la maestra lo amarra y le dice la niña "gracias", toma el trabajo de uno de sus compañeros y ensarta popotes.

Habilidad; Preguntar. Consigna: Pegar Recortes.
Situación: Niño-Adulto-Cerca. Sujeto: Betsy.

Betsy se acerca a sus compañeros después de que se les --
dio las instrucciones sobre la actividad a realizar, mira a --
sus compañeros, toma la crayola e ilumina la hoja indicada, --
imitando todo lo que hacen sus compañeros, mira a la maestra y
dice "va de rojo?" dirigiéndose a la maestra, es su compañero
quien le contesta "no", la maestra le dice "no", mientras seña
la con el dedo la manzana, mira a la maestra, sonrfe con ella
y dice "¿de qué color?"... dice la maestra de ningún color, --
apoya las manos sobre la silla y dice "¿entonces?" coloca las-
manos sobre la mesa dice "¿qué vamos a hacer con los papeli- -
tos?"... mira a la maestra y ésta da la instrucción, pega los-
papelitos a la figura tal como se le dio la instrucción, mira-
a la maestra y dice "¿así lo voy haciendo?"..., contesta "está
bien"... toma el trabajo terminado y se lo enseña a la maestra,
después a su compañera.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Preguntar. Consigna: Hacer una Tarjeta.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Priscila.

Priscila se acerca a sus compañeros, después de que se -- les han dado las instrucciones y se les ha repartido el material, mira a sus compañeros y dice "oye tú no tienes mi material"... dirigiéndose a uno de sus compañeros, este le da sólo una parte del material Priscila lo toma, revisa su material, - dice "con qué se lo voy a pegar?" refiriéndose a las figuras - que debe pegar en las tarjetas, la maestra le da el resistol, - la niña pega las figuras, mira a sus compañeros dice "adónde - está lo que vamos a pegar aquí?... su compañero proporciona -- las figuras faltantes, las pega, enseña su muñeco a su compañero y dice "éste va así?... le contesta "si"... pega la última figura, termina su tarjeta.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Preguntar. Consigna: Iluminar figuras.
Situación: Niño-Adulto-Cerca Sujeto: Andrea.

Andrea se encuentra realizando actividades diferentes a - sus compañeros, mientras la maestra le da las instrucciones de cómo iluminar las figuras, Andrea se acerca a sus compañeros, - mira a la maestra, dice "maestra el amarillo de éste color?, - ¿Y el éste de éste?, colocando mientras tanto las crayolas encima de las figuras, la maestra indica el color correcto, mira a su compañero, le dice "te faltaron las puntitas", refiriéndose se a las partes que faltan de pintar, toma una crayola y dibuja una figura, sigue iluminando, mira a la maestra dice "Ya le gané"... refiriéndose a su compañero sentado a un lado de ella, dice "aquí está maestra mi trabajo"... muestra a la maestra el trabajo terminado.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Pedir Ser Escuchado. Consigna: Hacer un árbol.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Lisett.

Lisett, después de haber recibido las instrucciones de la maestra para realizar la actividad, se acerca a sus compañeros, los mira, dice... Vamos hacer un arbolito, primero tienen que pegar este aquí, mientras acomoda el material según la instrucción, sus compañeros hacen lo mismo que Lisett, ésta mira a su compañera y dice, ponle resistol así!..., mientras pega las tiras de papel sobre el cono para hacer el follaje, mira a sus compañeros uno pregunta ¿así?... Lisett contesta "así, mira".. y pega otra tira de papel sobre el cono para hacer el follaje, mira a sus compañeros uno pregunta ¿así?... Lisett contesta -- "así, mira"... y pega otra tira en el papel, toma el tronco -- del árbol y el cono, mira a su compañero, dice "ya nada más es te aquí"... pega el tronco con el cono, mira a su compañera, - mira a la maestra, dice "ya maestra"... Toma el árbol ya terminado y lo acerca a su compañera, le dice "así, mira, así"... su compañera hace lo mismo que Lisett.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Pedir ser Escuchado. Consigna: Recoger el material
Situación: Niño-Adulto-Lejos. Sujeto: Yadira.

La maestra termina de recoger el material de los niños ex
cepto el de Yadira, se para de su asiento, mira a la maestra y
le dice... Maestra, le faltó uno... (la maestra voltea a ver a
la niña, y toma el godete que le faltó), Yadira se sienta, em-
pieza a jugar con su compañera.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Pedir ser escuchado. Actividad: Pegar papel en el nombre.
Situación: Niño-Adulto-Lejos. Sujeto 2: Cintia.

La maestra ha dado la indicación para comenzar a trabajar, reparte el material a todos los niños de la mesa excepto a Cintia, ésta mira a la maestra que se aleja, dice Falta!... (alto volumen de voz) la maestra voltea y la mira, Cintia mira también a la maestra, dice Falta mi resis... Mientras coloca las manos en la cintura la maestra le da resistol, dice Gracias... la niña toma el resistol con las manos y lo coloca en la mesa, comienza a trabajar.

REGISTRO ANECDOTICO

Habilidad: Pedir Ser Escuchado Actividad: Hacer un Helado.
Situación: Niño-Niño-Cerca Sujeto: Frank.

Después de haber recibido la instrucción de la Maestra -- Frank se acerca a la mesa donde están sentados sus compañeros, se sienta, ordena con las manos los materiales (círculos y - - triángulos) en forma de Helado, enfrente de sus compañeros; - dice así, ponle así, luego así, mientras pone a cada una de -- las figuras resistol, las pega en la hoja que indicó la maes-- tra, sus compañeros hacen lo mismo que Frank, uno de ellos pre gunta ¿así?, Frank contesta -sí- mira a su compañero, sigue co locando resistol a las figuras, mira nuevamente a su compañero, y dice, Así no, así no, así así... señala con la mano la ori-- lla del triángulo, su compañero le pregunta ¿así maestro? - -- Frank responde sí; pega la última figura sobre la hoja, dice - ya así... levanta la hoja y la enseña a sus compañeros.

REGISTRO DE OCURRENCIA

Habilidad: Pedir Ser Escuchado

Consigna: Hacer un helado

Situación: Niño-Niño-Cerca

COMPONENTES

FRECUENCIA Y SIMULTANEIDAD

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. INSTRUCCION SOBRE LA TAREA																	
2. REALIZAR LA TAREA																	
3. CONTACTO VISUAL																	
4. OBSERVACION SOBRE LA TAREA																	
5. CORRECCION SOBRE LA TAREA																	
6. TONO DE VOZ.																	
7. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR																	

A N E X O 7

SITUACIONES ESTRUCTURADAS (CONSIGNAS)

HABILIDAD: PEDRI SER ESCUCHADO.

1.- ACTIVIDAD: HACER UN HELADO SITUACION: NIÑO-NIÑO-CERCA.

La actividad consistirá en formar un helado con figuras - geométricas, a todos los niños se les darán un triángulo y --- tres círculos, el sujeto a evaluar se le dirá cómo formar la - figura y posteriormente le diremos: "Ahora ve con tus compañe- ros y diles cómo tienen que usar las figuras que tienen, para- obtener un helado".

1.- SITUACION NIÑO-ADULTO-LEJOS ACTIVIDAD RECOGER MATERIAL.

SE EVALUARA LA HABILIDAD DE AGRADECER.

Después de haber terminado de trabajar en alguna activi-- dad, los niños recogerán su material, se deberá dejar sin guar- dar uno de los materiales del niño en evaluación, y se le dirá lo siguiente: "Imaginate que soy tu maestra, qué harías para - que guarde tu material, pero sin levantarte de tu lugar yo es- taré en aquella mesita". (Lo más lejana a donde se encuentre - el niño).

2.- SITUACION: NIÑO-NIÑO-CERCA ACTIVIDAD HACER UN ARBOL.

Se trabajará con tres niños en total, se les dará a todos un rollo de papel higiénico, cartulinas, papel crepé (verde y- café), resistol y círculos en papel lustre rojo. Al niño a -- evaluar, le explicaremos cómo hacer el árbol y después le dire- mos: "Ve con tus compañeros y diles cómo deben hacer el árbol".

3.- SITUACION NIÑO-ADULTO-LEJOS ACTIVIDAD: PEGAR SOPA Y PIN- TAR. SE EVALUARA LA HABILIDAD DE AGRADECER.

Se les dará a los tres niños sopa, una hoja en donde esté escrito su nombre y resistol, los tres niños estarán en la mis- ma mesa. El experimentador deberá decirles lo siguiente: "Ff- jense bien, van a pegar sobre su nombre la sopa y después de - que terminen deberán pintarla del color que quieran, cuando -- terminen deberán avisarme para darles la acuarela el pincel y-

el agua". Al niño a evaluar, cuando termine de pegar la sopa-
le daremos pincel y acuarelas menos el agua y le diremos a los
niños lo siguiente: "A cada quien les daremos recipientes con-
agua para que no manchen su pintura con otro color, tengan cui-
dado no manchen la mesa, ni su ropa, sólo pinten la sopa". El
experimentador deberá alejarse de la mesa y podrá realizar - -
cualquier actividad.

HABILIDAD: PREGUNTAR.

1.- SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA ACTIVIDAD: HACER UNA TARJETA.

A los tres niños les daremos una tarjeta en cartulina - -
blanca y les mostraremos una terminada, para que ellos mismos-
busquen el material que necesiten. Así nosotros les diremos.-
"En éstas cajas están los materiales que son necesarios para -
que terminen de hacer su tarjeta". Cuando se diga lo anterior,
debemos de distraer al niño a evaluar, de tal manera que no es-
cuche la instrucción y posteriormente, se le dirá: "Dónde está
el material con el que vas a terminar tu tarjeta" y si él res-
ponde que no tiene le diremos "¿Qué vas a hacer o decir para -
saber dónde está el material que necesitas?".

2.- SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA ACTIVIDAD: HACER UN COLLAR DE-
SOPA.

A los tres niños se les dirá que vamos a hacer un collar-
y le pediremos al niño a evaluar que reparta el material a ca-
da uno de los niños, mientras el niño reparte el material, la-
maestra (Experimentador) explicará a los niños cómo deben ha-
cer su collar. Posteriormente, se le dirá al niño que se - -
siente y haga un collar junto a X niño y además se le dirá - -
"Oye fulanito, qué le dirías a tu compañero para que enseñe a-
formar un collar?".

2.- SITUACION NIÑO-ADULTO-CERCA ACTIVIDAD: ILUMINAR FIGURAS.

A los niños les daremos una hoja con figuras de distintos
tamaños y la instrucción será: "Tienes que iluminar las figu-
ras grandes de color rojo, las figuras medianas de amarillo y-
las pequeñas de color azul". Al niño a evaluar le diremos: --

"Si recuerdas bien de qué color va cada figura, entonces qué -
dirás o harás para realizar correctamente tu trabajo?".

4.- SITUACION: NIÑO-ADULTO-CERCA ACTIVIDAD: PEGAR RECORTES.

La actividad consistirá en pegar r-cortes de papel iluminado con crayolas sobre una figura. La instrucción será la siguiente para los tres niños: "Deben colorear su hoja con crayola, pueden usar sólo una o varias, como gusten, luego deben recortarla en pedazos pequeños después ponerle resistol y colocarla sobre la figura". La maestra deberá estar en la mesa pero antes debe decirle al niño a evaluar lo siguiente: "Si tuvieras algunas dudas, qué harías para realizar bien tu trabajo?".

HABILIDAD: PEDIR PERMISO.

1.- SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA-OBJETO ACTIVIDAD: ILUMINAR.
SE EVALUARA LA HABILIDAD DE AGRADECER.

A los niños se les repartirán dibujos de varias frutas -- que tenga el mismo color y crayolas. Al niño a evaluar lo sentaremos junto con el coactor y con otro niño a éste le daremos dos crayolas del color que más se tenga que emplear en el dibujo del niño a evaluar. El experimentador les preguntará a cada niño lo siguiente: "¿de qué color es?..." ..bien, ahora en señame la crayola (según sea el color de la fruta); si el niño dice no tenerla, el experimentador le deberá decir "y ahora, - qué vas a hacer para poder iluminar tu fruta". El coactor deberá evitar que el niño que tiene la crayola que necesita, esté atento a lo que ocurre entre el experimentador y el niño a evaluar.

2.- SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA-OBJETO. ACTIVIDAD: EMBOLADO.
SE EVALUARA LA HABILIDAD DE AGRADECER.

Al niño a evaluar, así como a otro niño (coactor) se le - proporcionará una hoja de papel, que contendrá dibujado un racimo de uvas, resistol y pedazos de papel de china de color -- verde y morado. Al niño a evaluar se le dará el color verde y el morado al otro niño. Ambos estarán sentados frente a fren-

te y el experimentador junto a ellos, éste les dará las siguientes instrucciones: "deben cortar el papel y hacer bolitas con él, después pegar las bolitas en el dibujo, fíjense bien qué color deben llevar tanto las hojas como las uvas". Entonces será necesario dirigirse al niño a evaluar y preguntarle: - "¿qué color tienes?... verde ¿eh? y ¿de qué color son las uvas?... moradas, ¿qué color tienes, es morado?... no ¿qué vas a hacer para tener ese papel?".

3.- SITUACION NIÑO-NIÑO-CERCA. ACTIVIDAD: PEGAR FIGURAS.

En esta actividad participan tres niños, que se encontrarán sentados entre una mesa, sólo que a dos de ellos se les proporcionará materiales para recortar y pegar, esto es, papel, figuras, resistol, tijeras, mientras tanto al tercer niño se le mantendrá ocupado en otra cosa (por ejemplo, uno de los experimentadores platicará con él). Mientras a los otros niños se les pedirá que recorten aquellas figuras que más les agraden y las peguen en las hojas, que tendrán en la mesa. Después el experimentador y el niño se acercarán lo más posible a los otros niños. Al niño a evaluar se le preguntará: "¿ya viste qué están haciendo?... ¿qué harás para que ellos te dejen jugar?".

4.- SITUACION: NIÑO-NIÑO-CERCA ACTIVIDAD ACTIVIDAD: LOTERIA

Se trabajará con tres niños, dos de ellos se colocarán sentados alrededor de la mesa en la que se trabajará; a estos dos niños se les proporcionarán los tableros, las cartas y las fichas (o piedritas) de una lotería; se les dirá que jueguen con ellas. El experimentador platicará con el niño a evaluar en la misma mesa donde juegan sus compañeros. Cuando el niño diga algo referente a la actividad que realizan sus compañeros, se le preguntará: "quieres jugar con tus compañeros?... Si... entonces qué les dirás para jugar con ellos".

5.- SITUACION NIÑO-ADULTO-CERCA-OBJETO. ACTIVIDAD: PEGAR RECORTES.

El niño a evaluar estará trabajando con el coactor y el experimentador, éste le dará muchos recortes, hoja y poco re-

sístol (sólo a tapar el fondo del recipiente) y le dirá lo siguiente: "de un lado pega las cosas grandes y del otro pega -- las cosas pequeñas". Cuando se termine el resistol el coactor le deberá preguntar "¿qué haremos ya se nos terminó el resistol?"; y el experimentador deberá estar en la misma mesa realizando cualquier actividad.

6.- SITUACION NIÑO-ADULTO-CERCA-OBJETO. ACTIVIDAD: MUESTRARIO DE PLANTAS.

En la actividad a realizar se necesitarán tres o cuatro - hojas de papel divididas a la mitad y varios tipos de flores - que serán pegadas en cada hoja, para lo cual se requiere resistol, se pondrá el nombre correspondiente a cada flor (en caso de saberlo). El experimentador estará sentado junto al niño a evaluar y el adulto que será quien tenga la mitad de las flores, el niño a evaluar tendrá la otra mitad de flores y su hoja de papel. El experimentador le indicará al niño, que tiene que pegar las flores en sus hojas empleando todas las hojas -- que se le dieron. Cuando el niño a evaluar haya terminado de pegar sus flores y vea que le sobraron hojas, el experimentador le preguntará: "¿Ya terminaste?... no ¿qué vas a hacer para llenar todas tus hojas de papel con flores?".

7.- ACTIVIDAD: HACER UNA PULSERA. (N-A-C-A)

En una mesa están sentados un adulto y un niño además del niño a evaluar y el experimentador, sobre la mesa debe haber - varios tipos de sopa e hilo. El adulto le ha de indicar al niño la forma de hacer una pulsera, esto es, recortar hilo del - tamaño de la muñeca e insertar la sopa en ese hilo; mientras - tanto el experimentador le pide al niño a evaluar que dibuje - bolitas en una hoja y posteriormente le pregunta lo siguiente: "¿te gustaría hacer lo mismo que hacen ellos?, a quién le pedirías que te enseñe a hacerla, cómo le pedirías que te enseñe?".

8.- ACTIVIDAD: JUGAR DOMINO. (N-A-C-A).

Se trabaja con tres niños que se encuentran sentados en - la mesa de trabajo junto con el adulto y el experimentador, a - dos de ellos el adulto les dice que jueguen con el dominó co

cándolo en el centro de la mesa. Al niño a evaluar el experimentador le pide que haga una planta de su nombre; posteriormente se le preguntará: "¿te gustarfa jugar, a quién le dirás que quieres jugar?".

HABILIDAD ALTERNATIVA A LA AGRESION: COMPARTIR ALGO.

1.- ACTIVIDAD: HOJEAR UNA REVISTA Y RECORTAR. (N-N-C).

La maestra le pide a los niños que recorten de una revista letras de color rojo; sólo se le da una revista a la pareja de niños que están trabajando con los experimentadores y se les dice lo siguiente: "como sólo hay una revista ustedes deben trabajar con ella sin romperlas. Ahí tienen sus hojas, tijeras y resistol".

2.- ACTIVIDAD: HACER UN SEMAFORO. (N-N-C).

El material que se da es un pedazo de cartulina, un palo de paleta y tres círculos de papel lustre (verde, rojo y amarillo) y resistol. Al niño a evaluar se le dan seis círculos -- (dos de cada color) y al otro niño sólo le damos tres círculos (dos verdes y un amarillo). El experimentador se sienta con ellos y les dice: "haremos un semáforo, revisen si tienen todo el material que voy a mencionar, si a alguien le falta algo dígallo, y si le sobra algo también deben decirlo". Después de que los niños revisen el material, al niño a evaluar se le dice: "oye fulanito, tú tienes repetidos tus colores, y a tu compañero le hace falta un color, qué harías para que él también tenga todos los colores".

HABILIDAD ALTERNATIVA A LA AGRESION: AYUDAR A OTROS.

1.- ACTIVIDAD: COMPLETAR FIGURAS. (N-N-C).

El actor y coactor deben estar sentados en una misma mesa y diferentes sillas; se les da una hoja en la cual esté una figura modelo en una mitad y en la otra la misma figura pero incompleta procurando que la del coactor sea mucho más compleja que la del niño a evaluar, se le da la siguiente instrucción: "Deben completar la figura que no está completa, de modo que -

quede igual a ésta terminada; empezarán al mismo tiempo y deben terminar también al mismo tiempo". Cuando el niño a evaluar termine la figura se le dice "Tu compañero aún no termina, qué harías para que los dos terminen al mismo tiempo y podamos pasar así a otra actividad".

2.- ACTIVIDAD: HACER UN ANTIFAZ. (N-N-C).

El niño a evaluar está sentado junto con el coactor frente a una mesa. Se les proporciona una pieza de cartulina con el dibujo de un antifaz, crayolas, tijeras e hilo. Se les dice: "vamos a hacer, así que deben iluminarlo del color que deseen, excepto la parte donde van los ojos". Una vez que hayan terminado se les dice "ahora van a recortar su antifaz y lo -- van a recortar con mucho cuidado los círculos donde van los -- ojos sin romper su antifaz, cuando terminen yo les voy a amarrar los hilos para que se los pueden poner". Si es necesario, el experimentador tendrá que mostrarles de qué manera pueden hacerlo. El niño a evaluar tendrá que mostrarles de qué manera pueden hacerlo. El niño a evaluar tendrá unas tijeras con punta y el coactor unas tijeras sin punta de modo que el primero pueda realizar la actividad y el segundo no; cuando el niño a evaluar haya terminado se le dice: "tu compañero no puede recortar los ojos del antifaz, qué hacer para que termine".

3.- ACTIVIDAD: CONSTRUIR UNA TORRE. (N-N-L).

El niño a evaluar y el coactor están sentados en una mesa y la maestra les dice: "van a construir una torre con cubos, - lo más alto que puedan, utilizando todos los cubos", al coactor se le dice: "ve por todos los cubos que están en aquella - mesa". Cuando éste se retira a tomar los cubos, se le dice al niño a evaluar: "los cubos son muchos y muy grandes, tu compañero no podrá con ellos, ¿qué harías para empezar a construir la torre?".

4.- ACTIVIDAD: CONSTRUIR UNA TORRE DE FICHAS. (N-N-L).

El niño coactor está sentado frente a una mesa y se le -- proporciona una gran cantidad de corcholatas dándole la siguiente instrucción: "con todas estas fichas tienes que construir -

una gran torre sin que se caiga". Mientras tanto el niño a -- evaluar está sentado frente a una mesa lejana pero de modo que pueda escuchar las instrucciones y observar a su compañero. - En cuanto se le caiga la torre al coactor el experimentador le dice al niño a evaluar: "mira ya se cayó la torre a tu compa^ñero, ¿qué puedes hacer tu para que termine?".

A N E X O 8

CLASES DE RESPUESTAS

Habilidad: Pedir ser Escuchado. Consigna: Hacer un triángulo.
Situación: Niño-Niño-Cerca. Sujeto: Frank.

COMPONENTES VERBALES

2. Dice así, así, ponle así,
luego así...

4. Frank, "sf".

7. Así no, así no, así así.

10. Ya así",...

COMPONENTES NO VERBALES

1. Ordena los materiales (círculo y triángulos con lasnos en forma de helado, --frente a sus compañeros.
2. Coloca las figuras al re--vés para untar resistol, -las pega sobre el papel, -sus compañeros hacen lo --mismo que Frank, uno de --ellos pregunta así.
5. Sigue colocando resistol a las figuras.
6. Mira a su compañero.
8. Señala la orilla del trián--gulo, uno de sus compañe--ros pregunta "así maestro".
9. Pega sus figuras sobre la--hoja.
11. Levanta su hoja y la mues--tra a sus compañeros.

A N E X O 9

DEFINICION DE COMPONENTES DE LAS SEIS HABILIDADES

1. APROXIMACION AL INTERLOCUTOR:
El niño deberá acercarse físicamente al interlocutor a -- una distancia tal que permita establecer cualquier interacción con el mismo.
2. CONTACTO VISUAL:
El niño deberá orientar su cabeza hacia el interlocutor y mirarlo a los ojos cuando necesite realizar algo con él.
3. VOLUMEN DE VOZ:
El niño, al dirigirse verbalmente al interlocutor, deberá utilizar un volumen de voz audible para el interlocutor - sin producirle daño.
4. INSTRUCCION SOBRE COMO REALIZAR UNA TAREA O ACTIVIDAD:
El niño verbalmente indicará al interlocutor cómo llevar a cabo cierta actividad o tarea.
5. REALIZAR LA TAREA O ACTIVIDAD:
El niño deberá realizar cualquier actividad manual, frente al interlocutor, que corresponda a la instrucción sobre la tarea.
6. OBSERVACION SOBRE LA TAREA:
No se fue definitoria en ninguna H.
7. OFRECER EL MATERIAL:
El niño verbalmente ofrecerá al interlocutor algún material que él tenga.
8. PEDIR EL MATERIAL:
El niño verbalmente solicitará al interlocutor, utilizando un tono interrogativo, el material que requiera para - realizar cualquier actividad.
9. DAR EL MATERIAL:
El niño le proporcionará con las manos su material al interlocutor.

10. UBICACION DEL MATERIAL:

El niño verbalmente le indicará al interlocutor dónde se encuentra el material con el que trabajó y se lo mostrará.

11. DAR LAS GRACIAS:

El niño verbalmente agradecerá al interlocutor cuando este último le proporcione algo o le permita realizar alguna actividad.

12. PEDIR SER INCLUIDO EN UNA ACTIVIDAD:

El niño solicitará verbalmente al interlocutor que le permita hacer la actividad que este último esté realizando.

13. SONREIR:

14. PEDIR COMO HACER UNA ACTIVIDAD O TAREA:

El niño le pedirá verbalmente al interlocutor lo que tiene que hacer para llevar a cabo alguna actividad o tarea con tono interrogativo.

15. EXPLORACION DE LA SITUACION:

El niño observará su propio material y el del interlocutor.

16. INDICACION SOBRE LA FALTA DE MATERIAL:

El niño señalará verbalmente al interlocutor el material que le hace falta a él y/o a este último.

17. OFRECER AYUDA:

El niño verbalmente le pedirá permiso al interlocutor para ayudarlo a realizar alguna actividad o tarea.

18. COMPLETAR LA TAREA:

El niño le ayudará al interlocutor a terminar una actividad usando sus manos.

19. INDICACION NO VERBAL:

El niño señalará con el dedo índice alguna parte de la tarea de él o del interlocutor.

COMPONENTES DEFINITORIOS DE LAS HABILIDADES

HAB. 1: PEDIR SER ESCUCHADO.

1. Aproximación al Interlocutor.
2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
4. Instrucción sobre cómo realizar una tarea o actividad.
5. Realizar la tarea o actividad.
8. Pedir el Material.
9. Dar el Material.
10. Ubicación del Material.

HAB. 2: AGRADECER.

2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
11. Dar las Gracias.

HAB. 3: PREGUNTAR.

2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
14. Pedir cómo hacer una tarea o Actividad.
19. Indicación no-verbal.

HAB. 4: PEDIR PERMISO.

1. Aproximación al Interlocutor.
2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
8. Pedir el Material.
11. Dar las Gracias.
12. Pedir ser incluido en una tarea o actividad.
14. Pedir cómo hacer una tarea o Actividad.
15. Exploración de la Situación.
16. Indicación sobre la Falta de Material.

HAB. 5: COMPARTIR ALGO.

1. Aproximación al Interlocutor.
2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
7. Ofrecer el Material.
9. Dar el Material.
15. Exploración de la Situación.
16. Indicación sobre la Falta de Material.

HAB. 6: AYUDAR A OTROS.

1. Aproximación al Interlocutor.
2. Contacto Visual.
3. Volumen de Voz.
17. Ofrecer Ayuda.
18. Completar la Tarea.