



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" I Z T A C A L A "**

400282



61060

**CAPACITACION EN EVALUACION DE HABILIDADES
SOCIALES A PROFESORES DE PRIMARIA**

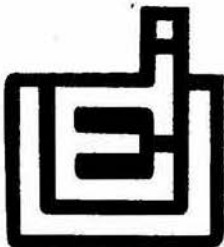
*PO 1304/96
Ej. 3*

**REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
RODOLFO BARROSO VILLEGAS**

A S E S O R A :

MTRA. MARIA REFUGIO RIOS SALDAÑA

**LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE
MEXICO, JUNIO, 1996.**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

DEDICATORIAS

A la memoria del sr. Miguel Rodolfo Barroso Alvarez.

A la señora Maura Villegas Bandala, como una muestra de que nunca es tarde para realizar lo que uno quiere.

A mis hermanos, para que constaten que "querer es poder".

A mi abecedario, Alan, Bryan, Christopher y Daniel por ser el motor que me impulsa a resolver todos los obstáculos y a plantearme nuevos retos.

A la familia Frías Arroyo por todo el apoyo y comprensión que me han ofrecido incondicionalmente.

A la Mtra. María Refugio Ríos Saldaña, por su paciencia, comprensión y conocimientos compartidos, mil gracias.

A los profesores y compañeros de la E.N. E. P. Iztacala que propiciaron que este sueño se vuelva realidad.

A Beatriz, por ser mi amor, mi cómplice y mi todo...

Rodolfo Barroso Villegas.

R E S U M E N

Este reporte de Investigación forma parte del protocolo denominado "Capacitación en Habilidades Sociales a paraprofesionales: profesores de primaria" que pertenece a la Línea de Formación Comunitaria y Prevención Social del Proyecto Educación para la Salud de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación.

El objetivo del presente trabajo fue capacitar a los profesores de primaria para evaluar las habilidades sociales de sus alumnao utilizando el paquete de McGinnis y Goldstein (1984). El diseño de la investigación tuvo 3 etapas: preevaluación, entrenamiento, postevaluación. Las evaluaciones consistieron en la aplicación de un cuestionario sobre el contenido del curso. El entrenamiento consistió en la enseñanza del manejo de dos inventarios (para el profesor y el alumno) para evaluar habilidades sociales y de tres hojas de respuesta que conforman el paquete de evaluación propuesto por McGinnis y Goldstein (op cit).

Los resultados se analizan a dos niveles: teóricos y prácticos. En la adquisición teórica se observan bajos puntajes para todos los sujetos en la preevaluación para las respuestas cercanas a lo correcto y correctas y las incorrectas tienen puntajes muy altos. En la postevaluación se observa lo contrario mayor porcentaje de respuestas cercanas a lo correcto y también en ocasiones en las correctas, y una disminución de las incorrectas. En lo estadístico se encontró que hay diferencias entre los datos de la pre y la postevaluación. A nivel práctico, se detectó que el problema que más comenten las profesoras es el de equivocarse en el vaciado de los datos en las hojas de evaluación grupal y en la de resumen de progreso. La discusión versa sobre los problemas encontrados para realizar el presente trabajo y como afectaron a los resultados reportados, así también se plantean algunas alternativas de solución.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION.....	I
CAPITULO I.....	1
1. TRASTORNOS DE CONDUCTA Y PROBLEMATICA ASOCIADA....	1
2. DEFINICIONES.....	5
2.1 NORMALIDAD-ANORMALIDAD.....	9
2.2 INCIDENCIA Y PREVALENCIA.....	12
2.3 INVESTIGACIONES.....	14
3. TIPOS DE CONDUCTA.....	17
3.1 DIAGNOSTICO.....	18
3.2 CLASIFICACIONES.....	20
3.2.1 EL METODO DESCRIPTIVO.....	21
3.2.2 EL METODO EMPIRICO.....	21
3.2.3 EL METODO CONDUCTUAL.....	22
3.2.4 EL METODO PSICOEDUCATIVO.....	23
3.2.5 THE DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS.....	25
4. ASPECTOS TEORICOS.....	30
4.1 MODELOS TEORICOS.....	31
4.1.1 TEORIA CONDUCTISTA.....	31
4.1.2 TEORIA BIOFISICA.....	32
4.1.3 TEORIA AMBIENTAL.....	33
4.1.4 TEORIA PSICOANALITICA-PSICODINAMICA.....	36
4.2 INTERVENCIONES.....	38
4.2.1 INTERVENCION CONDUCTUAL.....	39
4.2.2 TEORIA BIOFISICA.....	40
4.2.3 TEORIA AMBIENTAL.....	40
4.2.4 TEORIA PSICOANALITICA- PSICODINAMICA.....	43
CAPITULO II.....	48
1. EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN EL AMBITO EDUCATIVO....	49
1.1 DESPROFESIONALIZACION.....	51
1.2 CAPACITACION.....	53
1.2.1 ENTRENAMIENTO A PARAPROFESIONALES.....	60
1.2.2 EVIDENCIA EMPIRICA DEL TRABAJO CON PARAPROFESIONALES.....	64
2. HABILIDADES SOCIALES.....	68
2.1 MODELOS TEORICOS.....	70

2.1.1	MODELO ANTROPOMORFICO.....	70
2.1.2	MODELO DE LOS SCRIPTS.....	71
2.1.3	MODELO DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....	71
2.1.4	MODELO GENERATIVO.....	72
2.1.5	MODELO DE ANALISIS DE TAREA.....	72
2.1.6	MODELO ETOLOGICO.....	73
2.1.7	MODELO DE LOS RASGOS.....	73
2.1.8	MODELO MOLECULAR.....	74
2.2	DEFINICIONES SOBRE HABILIDAD SOCIAL.....	74
2.3	EVIDENCIA EMPIRICA DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES COMO ALTERNATIVA AL COMPORTAMIENTO INADECUADO.....	77
3.	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	83
3.1	EVALUACION DIRECTA.....	83
3.1.1	OBSERVACION EN LA VIDA REAL U OBSERVACION CONDUCTUAL DIRECTA.....	84
3.1.2	PRUEBAS DE INTERACCION BREVE.....	85
3.1.3	PRUEBAS DE INTERACCION EXTENSA.....	86
3.2	EVALUACION INDIRECTA.....	88
3.2.1	LA ENTREVISTA.....	88
3.2.2	EL AUTOMONITOREO.....	89
3.2.3	INVENTARIOS ESTRUCTURADOS.....	90
3.2.4	EVALUACION HECHA POR LOS AMIGOS.....	92
3.3	EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.....	93
3.3.1	OBSERVACION CONDUCTUAL.....	94
3.3.2	INFORMES DE OTRAS PERSONAS.....	97
3.3.3	MEDIDAS DE AUTOINFORME.....	99
3.4	EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS PROPUESTA POR MCGINNIS Y GOLDSTEIN.....	100
4.	CONCLUSIONES DEL CAPITULO.....	104
CAPITULO III.....		107
METODO.....		107
SUJETOS.....		107
ESCENARIO.....		107
MATERIALES.....		107
INSTRUMENTOS.....		108
VARIABLES.....		108
DISEÑO.....		109

2.1.1	MODELO ANTROPOMORFICO.....	70
2.1.2	MODELO DE LOS SCRIPTS.....	71
2.1.3	MODELO DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....	71
2.1.4	MODELO GENERATIVO.....	72
2.1.5	MODELO DE ANALISIS DE TAREA.....	72
2.1.6	MODELO ETOLOGICO.....	73
2.1.7	MODELO DE LOS RASGOS.....	73
2.1.8	MODELO MOLECULAR.....	74
2.2	DEFINICIONES SOBRE HABILIDAD SOCIAL.....	74
2.3	EVIDENCIA EMPIRICA DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES COMO ALTERNATIVA AL COMPORTAMIENTO INADECUADO.....	77
3.	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	83
3.1	EVALUACION DIRECTA.....	83
3.1.1	OBSERVACION EN LA VIDA REAL U OBSERVACION CONDUCTUAL DIRECTA.....	84
3.1.2	PRUEBAS DE INTERACCION BREVE.....	85
3.1.3	PRUEBAS DE INTERACCION EXTENSA.....	86
3.2	EVALUACION INDIRECTA.....	88
3.2.1	LA ENTREVISTA.....	88
3.2.2	EL AUTOMONITOREO.....	89
3.2.3	INVENTARIOS ESTRUCTURADOS.....	90
3.2.4	EVALUACION HECHA POR LOS AMIGOS.....	92
3.3	EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.....	93
3.3.1	OBSERVACION CONDUCTUAL.....	94
3.3.2	INFORMES DE OTRAS PERSONAS.....	97
3.3.3	MEDIDAS DE AUTOINFORME.....	99
3.4	EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS PROPUESTA POR MCGINNIS Y GOLDSTEIN.....	100
4.	CONCLUSIONES DEL CAPITULO.....	104
CAPITULO III.....		107
METODO.....		107
SUJETOS.....		107
ESCENARIO.....		107
MATERIALES.....		107
INSTRUMENTOS.....		108
VARIABLES.....		108
DISEÑO.....		109

PROCEDIMIENTO.....	109
CAPITULO IV. RESULTADOS.....	115
1.1 ANALISIS CUALITATIVO.....	116
1.1.1 COMPARACION INTERFASE.....	116
1.1.2 COMPARACION INTRAFASE.....	119
1.1.3 COMPARACION INTERSUJETO.....	122
1.1.4 COMPARACION INTRASUJETO.....	124
1.2 ANALISIS CUANTITATIVO.....	127
2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE ADQUISICION PRACTICA.....	130
CAPITULO V.....	138
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	138
NIVEL TEORICO.....	139
NIVEL PRACTICO.....	149

BIBLIOGRAFIA

ANEXO I. RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION GENERAL

ANEXO II. MANUAL SOBRE EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES
PARA PROFESORES DE PRIMARIA.

ANEXO III. CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO DE CAPACITACION A
PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA.

ANEXO IV. INSTRUMENTO DE PREEVALUACION Y POSTEVALUACION.

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

No es desconocido para nadie que la escuela es como el segundo hogar para los niños ya que en ella pasan la mayor parte del día y además en ella adquieren diversos conocimientos a nivel académico y a nivel social (normas y valores). Con frecuencia los profesores se quejan de que los niños muestran conductas inadecuadas en el salón de clase, también se ha encontrado que los niños son rechazados por sus compañeros debido a que muestran conductas disruptivas y agresivas.

Algunos autores han insistido en que el equilibrio psicológico de los niños depende del estatus que logren adquirir en el grupo de amigos. Como respuesta a ésto plantean que el entrenamiento de habilidades sociales beneficia a los niños que exhiben tasas altas de conducta social negativa.

Según McGinnis y Goldstein (1984) mencionan que dicha propuesta es más factible de implementar cuando los profesores expresan interés o frustración ante las conductas problemáticas de sus alumnos.

Con base en lo anterior, se desarrolló el presente reporte de investigación que dió capacitación en habilidades sociales a profesores de primaria.

En el primer capítulo de este trabajo se aborda el tema de trastornos de conducta, analizando aspectos como definiciones, clasificaciones, teorías que los explican y tipos de intervenciones propuestas. En el segundo, se expone lo relacionado a la capacitación y al entrenamiento a paraprofesionales, así como todo lo relacionado a las habilidades sociales (modelos, definiciones, evidencia empírica, procedimientos de evaluación) y en especial se expone el paquete que proponen McGinnis y Goldstein (1984) para la evaluación de habilidades sociales. En el capítulo tres se describe en qué consistió el curso de capacitación que se ofreció a los profesores de primaria, los resultados de esta actividad se exponen en el cuarto capítulo. En el último se discuten los resultados obtenidos, la problemática encontrada y las posibles alternativas para mejorar esta propuesta de trabajo. El reporte finaliza exponiendo los anexos pertinentes para este reporte.

CAPITULO UNO TRASTORNOS DE CONDUCTA

Este capítulo tiene por objetivo dar una panorámica general sobre trastornos de conducta, los problemas que subsisten alrededor del tema, así como algunas definiciones y clasificaciones que se han propuesto. Se abordarán también, aspectos relacionados con la incidencia, prevalencia, normalidad y anormalidad del Trastorno Conductual; se describirán los modelos que se han desarrollado, así como sus propuestas de intervención. Se finalizará con la exposición de la postura teórica que apoya este reporte de investigación.

1. Trastorno de conducta y problemática asociada.

Antes de hablar sobre trastorno de conducta, se hace necesario esbozar la problemática que existe alrededor de este tema.

En la escuela, el niño puede mostrar una amplia variedad de comportamientos desagradables y maladaptativos, dentro del salón de clase, que son nocivos para los profesores y que pueden tener un efecto negativo en los alumnos obstaculizando el rendimiento escolar satisfactorio y el desarrollo de buenas relaciones con los compañeros.

Con respecto a los trastornos de conducta, ha habido mucha confusión, y ésta se ha considerado como algo característico del tema, por un lado, los niños que presenta trastornos conductuales se muestran confundidos acerca de su propia identidad, no saben lo que se espera de ellos, que lugar ocupan en la escuela y la sociedad, cómo pueden obtener gratificación del medio que los rodea. Dicha confusión los puede conducir hacia el rechazo de sus compañeros de clase, de sus familias, aunado a que sus profesores muchas veces les proporcionan retroalimentación ambigua y consecuencias incompatibles con su comportamiento.

Los niños y jóvenes que manifiestan conductas que violan los patrones particulares de su cultura o de las instituciones sociales de su medio ambiente, como sería el caso de la escuela, generalmente son etiquetados como personas con trastornos de conducta. En este sentido, fallar en la lectura, golpear a otros, tomar la pertenencias de otros, y masturbarse por ejemplo, son evaluados de acuerdo a los patrones de conducta que presentan los niños de la comunidad. Así dado un patrón de conducta, se le puede considerar como desviado en una situación pero no en otra -simplemente debido a las diferencias en las expectativas de la

gente con quien el niño vive. La mayoría de los trastornos conductuales son definidos por tales expectativas, y no por las normas universales de desarrollo.

Burbach (1981; citado en Kauffman, 1989) menciona al respecto que una de las razones que hacen difícil definir los desórdenes conductuales, es que éstos no son un objeto que exista fuera del contexto social, pero si es un término asignado de acuerdo a reglas sociales.

Así pues, los padres, maestros y especialistas llevan consigo un conjunto de normas o estándares con los que evalúan lo apropiado de la conducta de los niños (Clarizio y McCoy, 1981).

No obstante, algunas investigaciones indican que las conductas que violan algunas de las expectativas socioculturales pueden también significar dificultades en el desarrollo integral del individuo. La Hiperagresión, la conducta antisocial cubierta, por ejemplo, son trastornos de conducta que además de violar las expectativas sociales, también representan un factor de riesgo para el desarrollo integral del individuo (Kazdin, 1987; Walker, Shinn, O'Neill y Ramsey, 1987: todos citados en Kauffman, 1989).

Con respecto a las normas que se emplean para juzgar la

conducta de un niño, los padres de familia las adquieren a través de las experiencias de la vida, y/o en los libros de texto accesibles a su bagaje, donde se describe al niño "promedio ideal" pero se corre el riesgo de que los confundan con debates teóricos sobre diferencias individuales, etiquetar a los niños en normales y anormales. Por otro lado, los especialistas en la evaluación de la conducta de los niños, adquieren esas normas por medio de su preparación en psicopatología y sus experiencias clínicas con poblaciones psiquiátricas. Según Clarizio y McCoy (1981) esas normas de evaluación en los maestros se forman o se adquieren por la sensibilización ante los problemas emocionales que les presentan los niños en las aulas, lo cual ocurre con frecuencia durante los cursos de actualización a los que asisten y ésto se constata cuando envían a alguno de sus alumnos a recibir apoyo psicológico.

La mayoría de los niños experimentan problemas de conducta en el curso de su desarrollo y al tratar de resolver las dificultades que el medio ambiente les presenta, pueden emitir diferentes modos de ajuste; y en la mayoría de las ocasiones esas conductas son consideradas como problemáticas.

Uno de los motivos que orillan a los padres o maestros a tomar la resolución de someter a los niños a tratamiento, es la

baja tolerancia que tienen ante ciertas conductas que el niño emite y que para ellos son desagradables (Clarizio y McCoy, 1981).

Un problema asociado con la definición de los trastornos de conducta, es la práctica tan generalizada de etiquetar la conducta de un niño. Tal asignación más que ayudar a la corrección del trastorno, estigmatiza y puede alterar las oportunidades de educación, empleo y socialización del niño o del joven, según sea el caso (Burbach, 1981; Hallahan y Kauffman, 1988; todos citados en Kauffman, 1989).

Un tema difícil es la definición de los trastornos de conducta debido a: la existencia de diferentes modelos conceptuales, de problemas en la medición de la conducta social e interpersonal, la variabilidad en la conducta considerada como normal, y la confusión existente entre lo que se entiende como desórdenes de conducta y trastornos conductuales, además de los efectos peyorativos de la etiquetación. A continuación se mencionarán los problemas relacionados con la definición.

2. Definiciones.

Hasta el momento, las definiciones propuestas no han sido objetivas ni universalmente aceptadas. Sin embargo, la definición que mayor aceptación a tenido es la propuesta por Bower (1960,

citado en Kauffman, 1989) para los niños con trastornos, quienes deberán presentar en grado manifiesto por un periodo prolongado las siguientes características:

1. Incapacidad para aprender que no puede ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud.

2. Incapacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus padres y maestros.

3. Tipos de conducta o sentimientos inapropiados bajo condiciones normales.

4. Un modo general de infelicidad o depresión.

5. Una tendencia a desarrollar síntomas psíquicos, dolores o temores asociados con problemas escolares o personales.

No obstante, existen tantas definiciones sobre los problemas de conducta que cada una parece estar determinada por factores como la disciplina del autor, la perspectiva teórica que tenga y el propósito que motivó la elaboración de la definición.

El concepto de trastornos de conducta así como la expresión "emocionalmente trastornado" que de acuerdo con Reinert (1972, citado por Shea, 1986) se emplea desde 1900, ha sido reemplazada por muchas otras denominaciones durante los últimos tres cuartos de siglo, entre los sinónimos más usados están: inadaptado social, con problemas de adaptación, mentalmente enfermo o

perturbado, mentalmente trastornado o con trastornos mentales, educacionalmente incapacitado, pre delincuente, delincuente, emocionalmente discapacitado, socialmente discapacitado, niños en conflicto, conflictuados o conflictivos. Con base en lo anterior, se considera relevante que a continuación se citen algunas de las definiciones que se han elaborado.

Haring y Phillips (1962, citado en Shea, 1986) definen a los niños con trastornos de conducta como ". . . niños que tienen problemas más o menos serios con otras personas sus compañeros y autoridades: como padres y maestros, o que son desdichados e incapaces de aplicación en grado proporcional a sus habilidades e intereses. En general, se podría decir que un niño emocionalmente trastornado es aquel cuya forma de vida presenta un considerable "cuadro de fracaso" en lugar de un "cuadro de triunfo" (Shea, 1986, p. 17).

La siguiente definición la presentó Hewett (1968) quien al respecto dice que: "el niño emocionalmente trastornado es un fracaso social...su conducta, por una u otra razón, es la de un desadaptado, de acuerdo con las expectativas de la sociedad en que vive...Cuando la conducta de un individuo se desvía de lo que se espera de su edad, sexo y condición social, ese individuo es un desadaptado y puede experimentar serias dificultades para

abrirse camino" (Shea, 1986, p.17).

En la primera definición se hace referencia a que el niño con trastornos de conducta fracasa en sus relaciones interpersonales tanto en el ámbito escolar como en el familiar, debido a la carencia de conductas apropiadas que están vigentes en el medio en el cual se desarrolla.

Por otro lado, en la definición de Hewett (1968, citado en Shea, 1986) se explicitan factores que se consideran como importantes, tales como edad, sexo, nivel social y las expectativas de la sociedad para poder analizar la conducta problema de algún individuo.

En 1969, Woody (citado en Shea, 1986) definió al niño emocionalmente trastornado como aquel "que no puede o no quiere adaptarse a las normas de conducta socialmente aceptables y que por consiguiente malogra sus propios progresos escolares, los esfuerzos de aprendizaje de sus compañeros de estudio y sus propias relaciones interpersonales" (Shea, 1986, p. 18).

De acuerdo con Shea(1977, citado en Shea op cit.) estos niños tienen dificultades para aceptarse a sí mismos como individuos dignos de respeto; para interactuar con sus compañeros de un modo aceptable y positivo; para iniciar actividades afectivas, psicomotrices y cognoscitivas de aprendizaje, sin

conflictos y frustraciones.

"En el aula, el niño distraído, ensimismado o inconformista en grado tal que nunca satisface las expectativas del maestro y de la escuela es buen candidato al rótulo de 'emocionalmente trastornado'" (Shea, 1986, p. 18). En esta definición, Hewett y Forness (1974, citados en Shea, 1986) destacan la importancia que tiene el observador en el proceso de evaluación, en este caso el profesor.

Para continuar con la exposición sobre lo que son los trastornos conductuales, se requiere comentar brevemente que en las definiciones están implícitos dos conceptos: normalidad y anormalidad, mismos que se describirán a continuación.

2.1 Normalidad- Anormalidad.

En lo que respecta a dar una definición de normalidad, esto no es sencillo ya que tiene sus raíces en las realidades sociales (acuerdos a los que han llegado algunos grupos de personas) más que en lo físico u observable (Darley y Darley, 1973; citado en Clarizio y McCoy, 1981). Si se desea detectar lo anormal, esto depende en mucho de que se conozca lo que es normal. Wicks-Nelson e Israel (1984) comentan que lo anormal significa solamente que algo está desviado del promedio y que esa desviación está en dirección negativa o patológica; esos autores a un desorden

conductual o psicológico lo denominan psicopatológico.

Clarizio y McCoy (1981) sugiere que para definir la normalidad existen diferentes métodos y que cualquiera de ellos debería de incluir en su valoración la edad, el sexo, la clase social, el nivel de tolerancia de los adultos y el ambiente físico en el que se producen la conducta de los niños; por tanto, se considera que se debería de tomar en cuenta las áreas de desarrollo más representativas en las cuales funciona el niño tales como la intelectual, social, física, familiar entre otras.

Uno de los métodos que abordan el tema de la normalidad, es el **estadístico**, y define la **conducta normal** como lo que hace la mayoría, así a un individuo se le considera normal si se parece "bastante" al promedio. Si la conducta de un niño se desvía considerablemente del promedio entonces se le denominará **anormal**. Sin embargo, este método presenta varios inconvenientes; uno de ellos es que se basa en lo estadístico y este concepto implica que lo común es normal. ¿Qué tan conveniente es evaluar la conducta con base en este método? Sólo habría que recordar que existen conductas que son inadecuadas y que son comunes como es el caso del fumar y el consumo excesivo de alcohol, drogas y comida.

Por otro lado, la anormalidad no siempre es insana, un niño

que desempeña sus actividades escolares con creatividad sale de la norma estadística ya que son sujetos que no se encuentran tan comúnmente en las escuelas.

Una **variación del método estadístico** es el empleo del **ajuste a las normas sociales como indicador de normalidad**. Ese término se define en forma relativa basándose en el conjunto de valores culturales en donde se incluyen leyes y costumbres. El proceso de socialización, por sí mismo, tiene como meta el inculcar valores sociales y el desarrollo de conductas congruentes con las esperanzas ambientales. Por tanto, no es de extrañarse que la normalidad se defina como el apego a las normas sociales y la anormalidad como la violación de ellas (Clarizio y McCoy, 1981).

Según Bower (1970; citado en Clarizio y McCoy, op cit) un niño normal en el ambiente escolar debe presentar las siguientes características:

1. **MANEJO DE SIMBOLOS**. Esto hace referencia a que el niño puede adaptar y manejar los símbolos de su sociedad tales como los del lenguaje, los matemáticos, los del sonido, los musicales y del arte.

2. **TRATO CON LAS AUTORIDADES**. El niño debe conducirse con base en las reglas, aceptar los cambios rápidos y arbitrarios de las reglas así como los castigos que otorgan por violarlas.

3. VIDA CON LOS GRUPOS DE COETANOS. Como parte de la capacidad para enfrentarse a las reglas, es necesario aprender a ser un individuo e interactuar adecuadamente con el grupo de compañeros.

4. REGULACION DE LAS EMOCIONES. Es preciso que los niños aprendan a controlar y manejar sus emociones.

De acuerdo con Kauffman (1989) es común que se compare el comportamiento de los estudiantes bajo diferentes condiciones ambientales para poder clasificarlos como trastornados o no. Así pues, la diferencia entre una conducta adaptativa y una trastornada radica en que los niños o jóvenes sean capaces de moldear su comportamiento en diferentes ambientes evitando la censura y obteniendo la aprobación de los otros, si ocurriese lo contrario, entonces se recibiría la etiqueta de niño o joven problema o bien, se diría que tiene problemas de conducta.

Existen además otros dos conceptos que están relacionados tanto a lo que se considera normal-anormal como en general al tema de trastornos de conducta. Ellos son la incidencia y prevalencia mismos que se abordarán a continuación.

2.2 Incidencia-Prevalencia.

La primera responde a la pregunta ¿ Con qué frecuencia ocurre este trastorno?; mientras que la prevalencia contesta a

¿Cuántos individuos están afectados?.

La incidencia se refiere a las tasas de iniciación es decir, al número de nuevos casos de un trastorno particular en una población dada y en un periodo determinado de tiempo. Un caso puede hacer referencia a un individuo o a episodios del trastorno (Kauffman, 1989a; Wicks-Nelson e Israel, 1984) .

La prevalencia se refiere al número total de individuos con un trastorno en particular en una población dada. Con frecuencia se expresa como un porcentaje de la población y se obtiene dividiendo el número total de casos entre el número total de individuos de esa población (Kauffman, 1989a; Wicks-Nelson e Israel, 1984) .

Se han desarrollado diversas investigaciones para indagar tanto la incidencia como la prevalencia de los trastornos conductuales que manifiestan los niños en edad escolar.

En los Estados Unidos, la mayoría de los principales estudios de prevalencia sugieren que al menos el 6% de la población en edad escolar tienen trastornos de conducta (Achenbach y Edelbrock, 1981; Cullinan y col., 1984; Graham, 1979; Kauffman, 1985; citados en Kauffman, 1989b) .

El porcentaje de la prevalencia ha sufrido cambios a través de los años, por ejemplo, las agencias federales empezaron a

utilizar una estimación de prevalencia de un 2% en la década de los 50's. Los diversos hallazgos al respecto se exponen en el siguiente apartado.

2.3 Investigaciones.

Rubin y Balow (1978, citados en Kauffman, 1989b) en un estudio longitudinal encontraron que cerca del 7.5% de los niños de su muestra fueron considerados con problemas de conducta por todos los maestros que los evaluaron en un periodo de tres años.

En el estudio de Berkeley, se investigaron los problemas de desarrollo que presentan los niños normales (McFarlane, Allen y Honzik, 1954; citado en Clarizio y McCoy, 1981) los participantes fueron niños de 21 meses a 14 años. Se detectaron 46 problemas que se agruparon en las siguientes categorías generales: a) Funcionamiento y control biológico; b) Manifestaciones motoras; c) Normas sociales y patrones de personalidad.

En la tabla I se muestran en resumen los datos encontrados. Realizando un análisis más detallado se tiene que en una tercera parte o más de esta población, por edad, indicaron que los problemas que disminuyen conforme ésta incrementa son: Controles de la eliminación (enuresis y excreciones), Temores, Chuparse el dedo, Inclinationes a la destrucción, Berrinches. El morderse

ESTUDIO DE BERKELEY

CONDUCTA	NIÑOS/EDAD	NIÑAS/EDAD
ENURESIS	1, 3/4	1, 3/4
SUEÑO PERTURBADOR	10	6, 10 Y 11
INQUIETUD AL DORMIR		1, 3/4
APETITO INSUFICIENTE	6	
SELECTIVIDAD DE ALIMENTOS	1, 3/4; 3 3, 1/2; 6	3
MORDERSE LAS UÑAS	9 Y 11	13 Y 14
CHUPARSE EL DEDO	1, 3/4; 3	
HIPERACTIVIDAD	3; 3, 1/2; 4 Y 5	3; 3, 1/2; 4; 5; 7; 8; 9
MENTIRAS	3, 1/2; 4 A 6	3, 1/2; 4 A 6 Y 8
SENSIBILIDAD EXCESIVA	3, 1/2; 4 A 14	3, 1/2; 4 A 12
TIMIDEZ FISICA	3, 1/2; Y 5	
TEMORES ESPECIFICOS	3, 1/2; 4 A 9 Y 11	1, 3/4; 3; 3, 1/2 4 A 8 Y 11
CAMBIOS DE HUMOR	11	10 Y 11
TIMIDEZ	11	
TRISTEZA	6	5
NEGATIVISMO	4	3, 1/2; 5
BERRINCHES	1, 3/4; 3; 3, 1/2; 4 A 7 Y 11	1, 3/4; 3; 3, 1/2 4 A 13
ENVIDIA	3, 1/2; 5; 7; 10; 13	5; 8 A 13
RESERVA EXCESIVA	5 A 12 Y 14	5 Y 6; 11 Y 12

las niñas aumenta con la edad.

Existen problemas que tienen dos puntos máximos: el primer punto se localizó a la edad en la que ingresan los niños a la escuela y la segunda al comienzo de la adolescencia. Ejemplo de ello son: el dormir en forma desasosegada, los sueños perturbadores, la timidez física, la irritabilidad y la demanda de atención.

Con respecto al género, la incidencia para los niños fue mayor en problemas como la actividad excesiva, la demanda de atención, los berrinches y las mentiras. En las niñas fueron más comunes la modestia excesiva, la timidez y algunos temores específicos.

Según Strauss, Dick y Harry (1975; citados en Yu-feng y cols, 1989) los problemas de conducta de los niños en la escuela, tienden a incrementarse en las ciudades desarrolladas después de su industrialización y urbanización. En la ciudad de Beijing en 1985 se trabajó con una población de 2432 niños de 6 escuelas primarias con un rango de edad de entre 7 y 14 años. Los problemas de conducta encontrados fueron agrupados dentro de 2 categorías generales : Conducta Antisocial (destruyen sus propiedades y las de otros; desobedecen; mienten y golpean a otros) y Conducta Neurótica (dolor de estómago o el vomitar, el

preocuparse o enfadarse por todo, tienen miedo de las nuevas cosas o de las nuevas situaciones, lloran o gritan cuando llegan a la escuela o bien se niegan a salir del edificio).

En los niños, la frecuencia de conductas problemas fue mayor y más significativa que la de las niñas (13.5% y 2.75% respectivamente). La conducta Antisocial fue dominante en los niños con un 12.9% mientras que para las niñas fue de 1.5%. Con respecto a la conducta Neurótica, los problemas de conducta de los niños alcanzó un 0.5% y para las niñas se encontró un 0.8% (Yu-feng y cols., 1989).

En el trabajo de López y Acevedo (1989) reportan que detectaron a un total de 25 niños con problemas de conducta, en una población mexicana de entre 7 y 12 años, en una escuela primaria pública durante el periodo escolar de 1983-1984. De manera más específica, 5 niños manifestaron déficits de habilidades sociales, 3 problemas de enuresis, 2 con agresión, 5 con problemas de hiperactividad, 3 con problemas de conducta sexual precoz y 7 con problemas de aprendizaje.

Para el periodo de 1984-1985, esas mismas autoras, atendieron a 35 niños, de los cuales 6 carencían de habilidades sociales, 4 niños con enuresis, 4 con problemas de hiperactividad, 5 con problemas de aprendizaje, 6 con trastornos

de lenguaje, 3 fueron remitidos por maltrato en el hogar, 7 de ellos no presentaban los repertorios básicos y finalmente se reportaron 4 niños como agresivos.

Por otro lado, Iniesta y Vega (1992) reportaron que las conductas inadaptadas que llegan a manifestarse en los ámbitos escolares mexicanos son: agresividad, hiperactividad, desobediencia al maestro, falta de respeto a sus compañeros y maestros y bajo rendimiento escolar.

Se puede observar, que los niños no importando su cultura presentan conductas agresivas, desobedecen, mienten y temen a las situaciones nuevas, entre muchos otros problemas de conducta, sin embargo, no hay que olvidar que pudiesen presentarse algunos trastornos característicos de una cultura. Ahora bien, en el siguiente apartado se comentarán los conceptos de diagnóstico y clasificación de los cuales se encuentran vinculados al tema de los problemas de conducta que manifiestan los infantes.

3. Tipos de conducta.

Los conceptos de diagnóstico y clasificación están íntimamente ligados a la definición, a la evaluación, al modelo teórico y a la intervención de los trastornos de conducta infantil. Por tanto, a continuación se hablará del concepto genérico de diagnóstico y su aplicabilidad a los trastornos de

conducta de los niños; posteriormente, se mencionarán los patrones típicos de clasificación de los trastornos conductuales y cuatro de los esfuerzos más recientes de clasificación.

3.1 Diagnóstico.

El concepto y el término de diagnóstico procede del campo de la medicina. Etimológicamente, el término se deriva del griego y significa "conocimiento completo", así el diagnóstico implica la determinación de la naturaleza y las circunstancias de las enfermedades. Se basa en el concepto de enfermedad como proceso o condición que se caracteriza por una etiología específica común, un conjunto de síntomas y señales observables, un curso conocido y un resultado conocido que se puede modificar, mediante intervenciones específicas.

No obstante, varios psiquiatras y psicólogos han discutido la validez de esta analogía y han puesto de manifiesto que existen cada vez con mayor frecuencia ciertas diferencias básicas entre los trastornos físicos y los psicológicos (Clarizio y McCoy, 1981).

Ante todo, el psicólogo clínico deberá emitir juicios confiables en cuanto a las categorías de diagnóstico. Desgraciadamente, la mayoría de los sistemas de diagnóstico no han satisfecho el criterio de confiabilidad. No es raro que los

niños reciban diagnósticos diferentes al ir de una clínica a otra y/o de un terapeuta a otro.

Según Stuart (1970, citado en Clarizio, 1981)) existen cuatro factores que contribuyen a la baja confiabilidad que se asocia a las encuestas de diagnóstico:

1. La primera fuente de errores se centra en la características individuales del psicólogo clínico.

2. Otra fuente son las características individuales de los niños.

3. La base del sistema de categorías es defectuosa.

4. Otro factor se refiere al contexto en el que se emiten los juicios.

No hay evidencias satisfactorias de que los sistemas de clasificación predigan el curso o los resultados de la mayoría de los trastornos conductuales. Algunos especialistas consideran que la ventaja real del sistema de clasificación es que sugiere el tratamiento apropiado.

En la práctica, el tipo de terapia que se recibe depende, primordialmente, de la orientación del terapeuta y, sólo en forma secundaria del diagnóstico del niño.

En relación al diagnóstico, existen dos posturas, una considera que el concepto de diagnóstico tiene poco valor y debe

descartarse, por las limitaciones que presenta. La otra aproximación, reconoce las limitaciones inherentes a los sistemas de clasificación, y estima que es necesaria alguna forma de diagnóstico o taxonomía. Ausubel (1958, citado en Clarizio, 1981) coincide con esta postura y afirma que se requiere una clasificación que haga posible la generalización, la formación de conceptos y la investigación de relaciones entre variables importantes, que influyen en los fenómenos clasificados.

Por tanto, de acuerdo con estos comentarios se hace necesario señalar qué es una clasificación y ejemplificar alguna de las propuestas más utilizadas por los especialistas en problemas de conducta infantil.

3.2 Clasificaciones.

Los científicos no pueden trabajar eficientemente, a menos que tengan algún patrón para ordenar el conjunto de hechos y observaciones que encuentran. Esta es la razón por la que debe haber una clasificación y continúen los intentos por proponer una que tenga el mayor consenso de los especialistas (Clarizio y McCoy, 1981).

Una clasificación implica que todos los casos dentro de una categoría dada tienen cierta similitudes y no que todos los casos sean idénticos.

Como ya se mencionó, los factores biológicos, psicológicos y sociológicos interactúan en el desarrollo de la conducta desadaptada. Los factores psicosociales, como los de la familia y la comunidad, influyen de modo adverso en la conducta de los niños. De ese modo, la idea del aprendizaje se hace crucial en la explicación y el tratamiento de los trastornos conductuales en los niños.

A continuación se describirán algunos de los modelos teóricos que intentan clasificar los trastornos de conducta.

3.2.1 El método descriptivo.

El método psiquiátrico descriptivo a través de El Committee on Child Psychiatry, propusieron las siguientes diez categorías clínicas descriptivas: (1) respuestas sanas (2) trastornos reactivos, (3) trastornos de desarrollo, (4) trastornos psiconeuróticos, (5) trastornos de la personalidad, (6) trastornos psicóticos, (7) trastornos psicofisiológicos, (8) síndrome cerebral, (9) retraso mental y (10) otros trastornos.

3.2.2 El método empírico

Para los intentos psicodinámicos o conceptuales de clasificación, **un método alternativo es el empírico**. Con base en las evidencias de investigaciones sobre el análisis factorial de datos de historiales causísticos, obtenidos de poblaciones de

escuelas públicas, de las clínicas de orientación infantil y las correccionales, se proponen los siguientes cuatro síndromes: (1) el trastorno conductual o agresivo no socializado; (2) el trastorno neurótico demasiado inhibido o de la personalidad; (3) un trastorno de conducta socializada o subcultural y (4) el trastorno de incorrección e inmadurez.

3.2.3 El método conductual

Por otro lado, mientras que muchos sistemas se enfocan primordialmente en las características de las personas, el método del análisis conductual para la taxonomía, hace hincapié en la interacción entre las respuestas del individuo y las situaciones de estímulo.

Según Goldiamond (1974, 1984, citado en Godoy, 1991) en la evaluación conductual se distinguen dos enfoques: el **centrado en el problema** (que él llama **eliminador**) y el otro que se denomina **constructivo** y que pretende dotar al sujeto de una serie de herramientas comportamentales que le permitan afrontar adecuadamente la vida diaria.

Desde el punto de vista del enfoque **eliminativo** los trastornos de conducta deben conceptualizarse como déficits o excesos (Kanfer y Saslow, 1969 citados en Godoy, 1991). Una conducta puede catalogarse como exceso o déficit tomando en

consideración a los parámetros objetivos de frecuencia, duración o intensidad y que se produzca de forma adecuada o bien bajo condiciones en las que se espera socialmente que ocurra. Cabe señalarse que aunque se conozca la frecuencia, la intensidad o la duración de una conducta problemática no se sabrá aún si deba catalogarse como exceso o déficit. Se necesita para ello, además, de normas o criterios acerca de lo que es adecuado o normal, con los que se comparará la frecuencia, la duración o la intensidad obtenidas en un caso particular.

Barrios y Hartmann (1986, citado en Godoy, 1991) han señalado que para clasificar de forma objetiva a las conductas problema como déficit o exceso es necesario disponer de normas estadísticas de actuación del grupo social al que pertenece el sujeto, ... o bien criterios de validación social.

3.2.4 El método psicoeducativo.

En el método denominado **psicoeducativo** se adopta un modelo de comportamiento social, y clasifican los problemas de salud mental de los niños en cinco niveles.

Se hace hincapié en la capacidad que tiene el estudiante para enfrentarse a sus dificultades y no en su agrado personal. Los cinco niveles que se pueden construir con mayor precisión como un continuo que indican el grado de de incompetencia social

son:

Grado 1. En este se incluye a los alumnos que manifiestan problemas cotidianos y ordinarios.

Grado 2. Aquí se ubica a los niños con problemas iniciales en aprendizaje y conducta.

Grado 3. Los estudiantes manifiestan dificultades marcadas y repetitivas en el aprendizaje y la conducta.

Grado 4. Los alumnos que tienen graves problemas de aprendizaje y conducta.

Grado 5. Aquí se encasillan a los alumnos que tienen problemas tan graves que es necesario expulsarlos de las escuelas convencionales. (Bower, 1970; citado en Clarizio y McCoy, 1981).

Hasta aquí, se han expuesto cuatro modelos teóricos que analizan la forma de clasificar los trastornos de conducta, ellos son el psiquiátrico, el empírico, el conductual y el psicoeducativo; cada uno de ellos resalta la importancia de diversos factores para el análisis de un comportamiento desadaptado, el cuál deberá ubicarse dentro de algunas de las diversas clasificaciones que se han propuesto. Enseguida se expone el sistema de clasificación más amplio y aceptado por los psiquiátras y psicólogos que es el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM versión IV).

3.2.5 El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM versión IV) .

De esta última versión se sabe de su existencia, pero, su difusión es aún limitada (se impartió un curso en el VII congreso de Psicología de 1995), pero dado que no se logró obtener el manual de esta versión, se expondrá el DSM-III-R (Asociación Psiquiátrica Americana, 1987) en donde se encuentra una sección sobre los principales trastornos de la infancia, niñez y adolescencia.

La clasificación propuesta por el DSM-III-R es la siguiente:

I. TRASTORNOS O PROBLEMAS DE DESARROLLO.

A. Retardo Mental

1. Retardo Mental Medio
2. Retardo Mental Moderado
3. Retardo Mental Severo
4. Retardo Mental Profundo.
5. Retardo Mental Inespecífico.

B. Trastornos de Desarrollo Agudos.

1. Autismo
2. Problemas de Desarrollo no especificados de otra manera.

- C. Trastornos de Desarrollo Específicos.
 - 1. Problemas en las Habilidades Académicas.
 - a. Problemas de Desarrollo en la Aritmética.
 - b. Problemas de Desarrollo de escritura expresiva.
 - c. Problemas de Desarrollo de la lectura.
 - 2. Trastornos de Desarrollo del Lenguaje y el Habla.
 - a. Trastornos de Desarrollo en la articulación.
 - b. Trastornos de Desarrollo del Lenguaje Expresivo
 - c. Trastornos de Desarrollo del Lenguaje Receptivo.
 - 3. Problemas en las Habilidades Motoras.
 - a. Problemas de Desarrollo de la coordinación
 - 4. Problemas de Desarrollo particulares no especificados de otra manera.
 - D. Otros Problemas de Desarrollo.
 - 1. Problemas de Desarrollo no especificados en otra parte.
- II. PROBLEMAS DE CONDUCTA DISRUPTIVA.
- A. Trastornos de Hiperactividad y Déficits en la Atención.
 - B. Desórdenes de Conducta.
 - 1. Group type.
 - 2. Agresión tipo solitaria.

3. Tipo indiferenciado.

C. Oppositional Defiant Disorder.

III. TRASTORNOS DE ANSIEDAD EN LA NIÑEZ O LA

ADOLESCENCIA.

A. Trastornos de Ansiedad.

B. Trastornos de Evitación en la niñez y la adolescencia.

IV. TRASTORNOS DEL COMER

A. Anorexia Nerviosa.

B. Bulimia Nerviosa.

C. Pica.

D. Trastornos de rumiar en la infancia.

E. Trastornos del Comer no especificados en otra forma.

V. TRASTORNOS DE IDENTIFICACION CON SU GENERO.

A. Trastornos de Identificación con su género en la infancia.

B. Transexualismo

C. Trastornos de Identificación con su género en la adolescencia o la adultez de tipo no transexual.

D. Trastornos de Identificación con su género no especificados de otra manera.

VI. PROBLEMAS DE TICS.

- A. Trastorno de Tourette's
- B. Problemas de Tics Motores o Vocales crónicos
- C. Problemas de Tics Pasajeros.

VII. TRASTORNOS DE ELIMINACION

- A. Encopresis Funcional.
- B. Enuresis Funcional.

VIII. DESORDENES DEL HABLA NO CLASIFICADOS EN OTRA PARTE.

- A. Cluttering.
- B. Tartamudez

IX. OTROS TRASTORNOS DE LA INFANCIA, NIÑEZ O ADOLESCENCIA

- A. Elective Mutism
- B. Trastornos de Identidad.
- C. Reactive Attachment disorder of infancy or early
childhood
- D. Stereotype/Habit disorder
- E. Undifferentiated Attention-Deficit Disorder.

Hasta este momento, se han presentado las diferentes clasificaciones que se han propuesto para analizar las diferentes conductas que los niños presentan y que han sido etiquetadas como problemáticas.

La utilización de un diagnóstico se considera problemático porque su sistema frecuentemente está elaborado para evaluar los trastornos de conducta de una cultura particular (por ejemplo, la estadounidense), así mismo algo que ocurre con cierta frecuencia es que un niño puede tener varios diagnósticos si es que consulta a más de dos terapéutas, esto quizá se deba a las diferencias individuales y de experiencia que tengan con respecto al problema que el niño manifieste. Por otro lado, se considera que la clasificación conductual permite ubicar objetivamente qué es lo que hace y no hace un individuo en una situación particular (por ejemplo, el niño puede ser agresivo en la escuela y no serlo en su casa). Por tanto, para el desarrollo del presente trabajo se parte de la postura conductual con respecto a la clasificación de los trastornos de conducta, en especial se está de acuerdo con el modelo eliminativo ya que se supone que un problema de conducta puede deberse a la carencia de repertorios prosociales y la conducta problema es detectada frecuentemente a partir de los comentarios que expresan las personas que interactúan con el niño (maestros, padres, compañeros).

a continuación se reseñarán las diferentes formas de analizar y atacar esas conductas.

4. Aspectos teóricos.

La mayoría de los seres humanos tienen un punto de vista desde el cual interpretan al mundo, esto implica que con ella se analizan a ellos mismos, sus acciones y también perciben a las personas que les rodean, los lugares, objetos y sucesos que constituyen su mundo. Como se infiere esta perspectiva es personal y única.

De acuerdo con Rhodes (1972; citado en Shea, 1986) es de vital importancia para cada individuo la filosofía que tiene con respecto al hombre y el universo, pues constituye el elemento de ese individuo que canaliza su energía, la pone en marcha y le da forma y dirección. Por consiguiente, influye en la calidad de sus actos.

La filosofía personal no es una teoría abstracta y esotérica la cual se puede hacer a un lado y guardarla sin ocuparse de ella. Consciente o inconsciente la filosofía se expresa en la conducta. Es un atributo humano que debe desarrollarse, utilizarse, dirigirse y modificarse adecuadamente con las necesidades. Es un factor integrante de la toma de decisiones personales y profesionales.

Por tanto, la perspectiva que se tenga del hombre tiene y se debe aplicar, en las acciones que diariamente se realicen al

trabajar con niños que tengan problemas de conducta.

"Las diversas teorías de la psicología, el estudio de la conducta humana, aplicados a la educación de niños y jóvenes con problemas de conducta, se basan en parte en la filosofía individual de cada teórico con respecto al hombre, la naturaleza y el universo" (Shea, 1986, p. 28). Por tanto, a continuación se expondrán los diversos modelos que han intentado explicar y analizar los problemas de conducta infantil.

4.1 Modelos Teóricos

De acuerdo con Rhodes y Tracy (1972, 1972b; citados en Shea, op cit). existen cinco perspectivas psicológicas aplicables a la educación de los niños con problemas de conducta: 1) teoría biofísica, 2) teoría conductista, 3) teoría psicoanalítica-psicodinámica, 4) teoría ambiental, en ella se combinaron dos puntos de vista, el sociológico y el ecológico. Enseguida se abordarán en primer lugar las bases teóricas de cada modelo y posteriormente se enunciarán las estrategias de intervención que proponen cada uno de ellos.

4.1.1 Teoría Conductista.

Esta teoría se preocupa principalmente de qué conducta inaceptable o inadecuada exhibe el individuo y de cuál deberá ser la intervención que tendrá que planearse y llevarse a cabo para

cambiar esa conducta observable (Walker y Shea, 1976, citado en Shea, 1986).

Según Roberts (1975, citado en Shea, op cit.) para el profesionista conductista, la modificación de conducta se define como el conjunto de acciones humanas observables y mensurables, con exclusión de los procesos bioquímicos y fisiológicos. Desde esta perspectiva las causas de la conducta se ven como algo que existe fuera del individuo, en el ambiente. Así pues, el individuo se ve influenciado primordialmente por fuerzas exteriores a él. Se supone que toda la conducta humana ya sea adaptada y/o desadaptada es consecuencia de la correcta aplicación de los principios del reforzamiento.

4.1.2 Teoría Biofísica.

La teoría biofísica destaca los orígenes orgánicos de la conducta humana, los partidarios de este modelo postulan una relación directa entre los defectos físicos, las disfunciones y enfermedades, por una parte, y por la otra, la conducta exhibida por el individuo.

El profesional influido por la teoría biofísica se preocupa principalmente por cambiar o compensar los mecanismos o procesos orgánicos defectuosos del individuo, que está causando la conducta inaceptable.

Las deficiencias biofísicas pueden dividirse en cuatro grupos:

a) defectos estructurales: una o más partes del cuerpo son defectuosas en tamaño o forma (espina bífida, pie equino y labio leporino).

b) defectos funcionales: una o más partes del cuerpo funcionan defectuosamente (ceguera, sordera)

c) errores genéticos del metabolismo: el cuerpo es incapaz de convertir ciertas sustancias químicas en otras necesarias para su normal funcionamiento (fenilcetonuria, enfermedad de Tay-Sachs)

d) Enfermedades de la sangre: la sangre es incapaz de cumplir sus funciones normales (anemia, hemofilia).

Esos defectos orgánicos pueden ser consecuencia de la herencia o del ambiente. Los defectos ambientales pueden ser anteriores o posteriores al nacimiento, o producirse durante el mismo.

4.1.3 Teoría ambiental.

En el marco educacional la sociología se concentra en la composición formal e informal de los grupos y en sus mutuas interacciones. Estudia grupos tanto dentro de una organización como fuera de la misma, siempre que la afecten. En la aplicación

a la educación de niños y jóvenes con problemas de conducta, la sociología es el estudio de las fuerzas sociales que de un modo u otro afectan a estos individuos.

La ecología es el estudio de las interrelaciones entre un organismo y su entorno. En su aplicación a la educación de niños y jóvenes con problemas de conducta, la ecología es el estudio de la relación recíproca entre el niño o grupo y otros (individuos, grupos u objetos) del entorno.

La sociología y la ecología como perspectivas etiológicas de la conducta, en este apartado se agrupan dentro del rubro de teoría ambiental.

La teoría sociológica de mayor importancia para los educadores a cargo de niños y jóvenes con problemas de conducta es la perspectiva de la desviación o la divergencia. Los sociólogos han creado varios marcos teóricos que intentan explicar la conducta especial. Según la reseña de Des Jarlais (1972, citado en Shea, 1986) dichos marcos incluyen:

a) Anomia. Que es la falta de reglas sociales o inhibidores dentro de la estructura de una sociedad, que limita o regula eficazmente la conducta individual o grupal.

b) Desorganización social. Los teóricos que adoptan esta perspectiva y tratan de medir y caracterizar las diferencias

entre comunidades que consideran organizadas o "naturales " y comunidades que consideran desorganizadas.

c) Transmisión cultural. Sutherland y Cressey (1960, citado en Shea, 1986) sostienen que la conducta especial es una conducta aprendida. La enfermedad mental, una forma de desviación, se aprende mediante la asociación diferencial: es resultado de la asociación de individuos con personas y grupos que de algún modo le enseñan a desviarse.

d) Funcionalismo. Esta perspectiva considera a la sociedad como un sistema en estado de equilibrio dinámico. La sociedad es mantenida en este estado de equilibrio por una pugna entre aquellas personas y organizaciones responsables del cumplimiento de las normas de la sociedad y aquellas personas y organizaciones que violan o trasgreden normas.

La teoría ambiental se caracteriza por los siguientes elementos:

1. La conciencia del efecto que el ambiente ejerce en el grupo y/o individuo, y la supervisión y manipulación del entorno para mayores beneficios terapéuticos del individuo y/o grupo.

2. La conciencia de la interacción recíproca dinámica que existe entre el grupo y/o individuos y el ambiente, y la superación y manipulación de esta relación para el mayor beneficio terapéutico del individuo y/o grupo.

4.1.4 Teoría psicoanalítica-psicodinámica.

El término psicoanalítico-psicodinámica no se refiere a una sola teoría, sino a un grupo de teorías que durante las tres o cuatro últimas décadas han surgido de la teoría psicoanalítica original de Freud (1933-1949; citado en Shea, 1986) estas teorías tienen en común la creencia de que existe una vida intrapsíquica dinámica.

Los teóricos psicoanalíticos-psicodinámicos consideran que la causa de la conducta humana se halla adentro del mismo individuo. Según Freud (1915, citado en Michel, 1988) las tres partes de la estructura psíquica- ello, yo y superyo- están en conflicto. Consideraba que todas las personas debían pasar normalmente a través de cinco etapas psicosexuales. En los primeros cinco años de vida, el placer se centra sucesivamente en tres zonas del cuerpo conforme se llevan a cabo las etapas oral, anal y fálica. Después existe un periodo de latencia, cuya duración es de unos cinco a seis años; si el paso a través de cada una de las etapas fue adecuado, la persona llegará a la etapa madura o genital después de la pubertad. Sin embargo, los problemas que sucedan en cualquiera de las etapas puede retrasar o suspender (fijar) el desarrollo, y dejar marcas duraderas en el carácter de la persona, las que persistirán para toda la vida.

Para Freud, una personalidad sana se muestra a sí misma a través de la capacidad de amar y trabajar, y para que se dé tiene que haber armonía entre el ello, el yo y el superyo. También es necesario un desarrollo psicosexual maduro (genital). Por tanto, un individuo sano es aquel que logra la madurez psicosexual después de haber atravesado todas las etapas psicosexuales del desarrollo sin contratiempos.

En las teorías psicodinámicas las conductas problema del individuo se consideran como síntomas y entonces buscan las posibles causas de esos síntomas mediante inferencias respecto a la dinámica de la personalidad subyacente. Por ejemplo, un individuo que tartamudea mucho lo consideran como alguien que reprime hostilidad; a la persona que presenta asma, como alguien quien tiene conflictos de dependencia; al sujeto que teme a las serpientes como alguien con problemas sexuales inconscientes. Este enfoque sobre el significado de la conducta como síntoma (signo) guía la estrategia psicodinámica para comprender la conducta normal y anormal. (Michel, 1988).

Hasta aquí, se ha reseñado con brevedad cuatro de las teorías que tratan de explicar las causas que propician los problemas de conducta. Así pues, a manera de resumen, la teoría conductual supone que las causas de la conducta que exhibe un

niño están fuera del individuo, están en el ambiente. La teoría biofísica por su parte, considera que los problemas de conducta se deben a problemas internos del individuo de tipo orgánico. Dentro de la categoría ambiental, se agruparon a la teoría sociológica y a la ecológica. Para los primeros los trastornos de conducta son producto de los problemas del medio ambiente social. Desde la perspectiva ecológica, se deben a la interacción entre el organismo y su entorno. El punto de vista psicodinámico, los atribuye a los problemas psíquicos internos que desarrolla un individuo.

Después de esbozar las bases de las diferentes teorías que han abordado los trastornos de conducta, es necesario citar, las formas de intervención que cada teoría ha desarrollado.

4.2 Intervenciones

En este apartado se reseñarán las diferentes estrategias de tratamiento que se han desarrollado, para atacar los diversos problemas de conducta que los niños manifiestan. Dicha exposición se hará por teoría, se iniciará con las técnicas conductuales, le seguirán las propuestas de la teoría biofísica, después se describirán las de la teoría ambiental y se finalizará con las técnicas psicodinámicas.

4.2.1. Intervención Conductual.

El proceso de cambio conductual puede resumirse en cuatro pasos: 1) selección de la conducta problema; 2) recolección y registro de datos básico; 3) Identificación de reforzadores adecuados; 4) Instrumentación de la intervención, recolección y registros de datos de la misma.

Cabe señalar que la conducta humana puede cambiar en diferentes direcciones, puede aumentarse, disminuirse, iniciarse o extinguirse, mediante la manipulación sistemática de sus consecuencias.

Los métodos que se han empleado para aumentar la frecuencia de conductas aceptables son: modelamiento, contrato de contingencias, economía de fichas, y moldeamiento.

Los que se han utilizado para decrementar las conductas indeseables han sido: extinción, saturación, castigos, reforzamiento diferencial de otras conductas incompatibles y el tiempo fuera.

Entre las conductas problemáticas que han sido abordadas por la modificación de la conducta se pueden citar las siguientes: psicosis, neurosis, autismo, conflictos matrimoniales, problemas específicos de aprendizaje, deficiencias adaptativas, dificultades del habla, ataques de mal genio, agresiones verbales

y físicas, cuadros de interacción interpersonal, hábitos de alimentación, mutismo, entre muchos otros.

Resumiendo, los procedimientos para aplicar las estrategias de modificación de conducta en el ámbito educativo requiere de las siguientes acciones: a) observar y aclarar la conducta por cambiar, b) seleccionar y presentar un reforzador potente para el individuo en el momento apropiado, c) diseñar e implementar en forma constante una intervención basada en los principios de reforzamiento, d) supervisar y evaluar la efectividad de la intervención.

4.2.2 Teoría Biofísica.

Desde la teoría biofísica se han practicado diversas intervenciones, ellas han sido de tipo médico, curativas entre las que figuran: los cuidados prenatales y postnatales, la buena nutrición, la dieta, la terapéutica megavitamínicas, los exámenes físicos generales y específicos, el control de síntomas por medio de medicamentos y el asesoramiento genético.

4.2.3. Teoría ambiental.

Según Wagner (1972, citado en Shea, 1986) han surgido varias intervenciones de las teoría sociológica y ecológica:

a) Intervenciones remedios: Se dirigen al niño que no funciona según lo previsto debido a problemas en su ambiente o

a su relación con dicho entorno. Un ejemplo de ella es la instrucción de los niños en las habilidades sociales e interpersonales necesarias para desenvolverse normalmente en el aula (Minuchin, Dollarhide y Graubard, 1969, citados en Shea, 1986) En este tipo de intervención el niño puede aprender a prestar atención a su maestro, a manifestar el debido interés en lo que se le enseña en clase, a mantener un buen contacto visual, a levantar la mano, a decir "por favor" y "gracias", entre muchas otras cosas más.

b) Intervenciones escolares comunitarias: Estas intervenciones consideran al niño como centro del problema, requieren la manipulación del ambiente escolar de tal modo que sea capaz de responder a las necesidades terapéuticas del niño. Estas mismas manipulaciones pueden incluir clases especiales, cuartos o salas de recursos, enseñanza personal, asesoramiento, terapéutica, actividades paralelas al plan de estudios y servicios de derivación.

c) Intervenciones comunitarias artificiales: Implica el desarrollo de comunidades destinadas específicamente a los beneficios terapéuticos de sus miembros. Los ejemplos de estas intervenciones incluyen las escuelas e instituciones residenciales. Este tipo de campamentos está destinado

específicamente a facilitar en los participantes el desarrollo de autocuidado y las habilidades necesarias para vivir en grupo.

d) Intervenciones arquitectónicas: Se concentran más en el ambiente que en el individuo e incluyen principalmente el diseño físico de las instalaciones escolares en un esfuerzo por facilitar los objetivos terapéuticos. Incluye el diseño de escuelas, aulas y áreas recreativas.

e) Intervenciones artificiales de grupo: Implica el desarrollo de grupos destinados a facilitar la rehabilitación del individuo mientras permanece en su comunidad. Estos grupos toman muchas formas, entre ellas las de clubes sociales, clubes deportivos y grupos terapéuticos.

f) Intervenciones del ambiente familiar: Se caracteriza por considerar que el problema del niño es debido a su familia. Toma muchas formas, entre ellas la de terapia familiar, terapia de los padres, cuidado maternal y cuidado a cargo de terceros.

g) Intervenciones del ambiente escolar: Procuran modificar el ambiente escolar como una respuesta a las necesidades del individuo. Incluye consultas de salud mental, capacitación en servicio y servicios terapéuticos para maestros.

4.2.4 Teoría psicoanalítica-psicodinámica.

La estrategia educacional psicodinámico-interpersonal se preocupa por el origen y significado psíquicos de la conducta inadaptada, así como por las relaciones interpersonales del niño con los demás, especialmente sus maestros.

Las intervenciones psicodinámicas que a continuación se mencionarán son técnicas que un educador especial puede aplicar directamente, entre ellas se citarán ejemplos de psicoterapia individual, de grupo, asesoría directiva y no directiva, terapia familiar entre otras.

a) Como ejemplo de las técnicas de asesoramiento se reporta la entrevista del espacio vital de Redl (1959; citado en Shea, 1986) es una entrevista de aquí y de ahora, construida alrededor de la experiencia vital directa de un niño o joven. Puede ser utilizada con dos propósitos: explotación clínica de sucesos vitales o como primeros auxilios emocionales sobre el terreno.

b) Terapia de la realidad, Glasser (1965 y 1969; citado por Shea, 1986) considera a la salud mental como la capacidad para desempeñarse o funcionar en forma competente dentro del entorno social, mientras que la enfermedad mental es la incompetencia para hacerlo. Su objetivo general es llevar a ese individuo enfermo hacia un desempeño competente en su ambiente real. El

objetivo del terapeuta es enseñar a la persona mentalmente enferma una conducta responsable, para que con ello logre posteriormente satisfacer todas sus necesidades personales.

c) Análisis Transaccional, es un enfoque racional para la comprensión de la conducta humana. Desde esta perspectiva cualquier individuo puede aprender a tener confianza en sí mismo, a pensar por sí mismo, a tomar decisiones y a expresar sentimientos personales.

d) Artes Expresivas, estas son actividades que estimulan y permiten a los niños con trastornos de conducta expresar sus sentimientos y emociones en actividades creativas con un mínimo de restricciones.

e) Títeres, ayudan a niños con graves perturbaciones a expresar libremente sus sentimientos y emociones a sus padres, maestros y compañeros.

f) Roles y psicodrama, según Raths, Harmin y Simon (1966, citados en Shea, 1986) el desempeño de roles puede ayudar a un individuo a aclarar sus sentimientos y emociones en su relación con la realidad.

g) Movimientos creativos y danza, estas actividades pueden ayudar a los niños con trastornos de conducta a expresar sus emociones y sentimientos de una manera aceptable. Esto se puede

lograr imitando a la naturaleza, a los animales o expresando sentimientos ajenos o personales, en diversas circunstancias.

h) Música, se acepta como un hecho que casi todos los seres humanos son afectados por la música. Por medio de ella se puede conseguir que se tornen aceptables los sentimientos y emociones de los niños con problemas de conducta.

Hasta aquí, se han expuesto las teorías y los tratamientos que se han propuesto para enfrentar los trastornos conductuales infantiles. Por tanto, se considera pertinente mencionar cual es la postura teórica que se asume y que sustenta el presente reporte.

En este trabajo se considerará como trastorno de conducta a todo comportamiento que interfiera con el ajuste adecuado del niño a su grupo. Así pues, las definiciones con las que se está de acuerdo y que además, se acercan a la concepción del trastorno conductual antes citado son:

* La de Bower (1960, citado en Kauffman, 1989) se retoma porque él propone cinco aspectos generales (problemas de aprendizaje, interacción social, conductas inapropiadas, depresión, somatización de problemas escolares o personales), éstos de alguna u otra forma impiden el ajuste del niños al grupo, y además considera a los problemas que afectan

directamente al individuo, así como a su relación con los otros.

* La de Woody (1969, citado en Shea, 1986) se toma en cuenta porque supone que puede establecerse una relación entre las interacciones interpersonales y el área académica, las repercusiones que surjan en una afectan a la otra y viceversa.

* Por otro lado, de acuerdo con Shea (1977, citado en Shea, 1986) las conductas que frecuentemente manifiestan los niños con problemas de conducta son principalmente de interacción interpersonal y de autoestima.

Finalmente, se considera que los problemas básicos a los que se enfrentan los investigadores que se interesen por este tema podrían resumirse de la siguiente manera:

1. No hay consenso acerca de las definiciones que se han propuesto sobre los problemas de conducta infantil.

2. Existe incongruencia entre los datos oficiales y lo que realmente ocurre en la práctica, en lo que respecta a las estimaciones de las prevalencias e incidencias de trastornos de conducta entre los niños y los jóvenes.

3. No existe un consenso sobre un único sistema de clasificación válido y adecuado.

4. Dependiendo de la postura teórica del terapeuta o profesor, el niño con problemas de conducta recibirá una etiqueta

y un tratamiento específico congruente con la concepción teórica.

5. En este trabajo se supone que los trastornos de conducta pueden deberse a la falta de ciertos repertorios prosociales alternativos a dichos trastornos, por tal motivo el siguiente capítulo abordará todo lo referente a esta relación y sobre todo se expondrán los supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de trabajo que da origen al presente reporte de investigación.

CAPITULO DOS SUPUESTOS TEORICOS

El presente capítulo intenta establecer un vínculo entre la temática desarrollada en el capítulo anterior y la investigación planteada. Así pues, se expondrán algunos tópicos que se consideraron como eje centrales que dan estructura a este reporte y ellos son: el papel del psicólogo en el ámbito educativo, área en donde con mayor frecuencia se aborda y vive el tema de los trastornos conductuales; la desprofesionalización que es una alternativa para incidir en dicho ámbito y la capacitación como una actividad que puede ser tomada en cuenta para lograr la desprofesionalización del psicólogo. Posteriormente, se expondrán algunos trabajos que han abordado la desprofesionalización del psicólogo en el área educativa. El capítulo finalizará con la exposición sobre aspectos teóricos y metodológicos acerca de las habilidades sociales, en especial se tocará el punto sobre el paquete de evaluación de Habilidades Sociales propuesto por McGinnis y Golsdstein (1984).

A continuación se expondrá cuál es el papel del psicólogo en la escuela y en particular, se mencionará qué es la desprofesionalización, que es una de las actividades que el psicólogo desarrolla en ese ámbito.

1. El papel del psicólogo en el ámbito educativo.

Rueda (1987) comenta que la aplicación de la Psicología a la comunidad significa que se deben desarrollar sistemas de intervención que sean capaces de solucionar los problemas conductuales que se manifiesten en los contextos familiares, escolares u otros en donde se desarrolla o interactúa un individuo, pero, además deberá encontrar las posibles relaciones funcionales que se establezcan entre esos trastornos conductuales y las características contextuales donde aparecen; así mismo, deberán de planificar y poner en práctica un sistema preventivo cuyo objetivo sea proteger a la comunidad de la influencia de los factores sociales adversos.

Según Serna y Torres (1990) la función del psicólogo en el área educativa es de la buscar la programación de diferentes ambientes educativos que permitan que el individuo aprenda tareas específicas, que después de haberse logrado, deberán ser comparadas con la ejecución que se realizaba antes de la manipulación contra la manifestada después de ella en otras situaciones escolares.

Para lograr lo anterior existen algunas poblaciones en las que se puede incidir:

- Alumnos . Con ellos se puede trabajar en la eliminación de repertorios que interfieran con el aprendizaje, implantar repertorios que hagan falta y mejorar u optimizar aquellos ya existentes.

- Maestros. Con ellos se podrían mejorar las condiciones educativas a través de un adecuado manejo de contingencias.

- Padres. Proporcionándoles orientación y entrenamiento de diferentes tópicos relacionados con el desarrollo integral de sus hijos.

- Con el fin de optimizar la situación de enseñanza aprendizaje se puede trabajar en la elaboración y planeación de programas educativos tanto padres como para maestros.

- Considerar y proponer soluciones a problemas tales como los administrativos (ausentismo, estímulos etc.) y los ecológicos (planeando sistemáticamente las condiciones ambientales) (Serna y Torres, 1990).

Iniesta y Vega (1992) comentan que en la escuela existen mayores posibilidades para que un psicólogo realice intervenciones de carácter preventivo. Pero, Serna y Torres (1990) consideran que la labor del psicólogo no debe ser siempre

una intervención directa sobre un problema, sino que también hay que resaltar el nivel de asesoría que puede ser dado a los profesores, padres y paraprofesionales en el manejo de técnicas de modificación de conducta para que sean ellos quienes produzcan los cambios directamente en la situación.

Con base en lo anterior, se considera que es el momento de comentar qué es la desprofesionalización.

1.1 Desprofesionalización.

Ribes y Talento (1978, citado en Mora, 1984) señalan que la desprofesionalización significa socializar el conocimiento profesional, transfiriéndolo a sectores de la población marginados de la posibilidad de acceder a él y a su empleo... representa una ruptura de la división social del trabajo, siempre y cuando esta transferencia social del conocimiento se dirija a los sectores explotados en el esquema del sistema productivo y se plantee la posibilidad de que la técnica y el conocimiento profesional se utilicen para los fines que defina este sector explotado como clase social, incluyendo la concientización como parte integral de esta desprofesionalización.

Para Ribes (1980, citado en Orozco y Salas, 1980) la desprofesionalización "... es la transferencia a amplias capas

de no-profesionales de los conocimientos tecnológicos fundamentales de la disciplina, que permitan su aplicación extendida y permanente por aquellos que tradicionalmente han sido receptores de servicio" (pág. 31).

Ahora bien, Varela y Seligson (1980, citado en Orozco y Salas, opcit) la conciben "como la práctica profesional del psicólogo en la que se involucra una tercera persona como mediador que determina los problemas y que en última instancia debe ser el beneficiario del uso de técnicas y métodos propios de la psicología" (pág. 31).

Según Orozco y Salas (1980) la desprofesionalización es la relación que se establece entre un profesionista y un no-profesional (cualquier persona que no ha alcanzado un grado profesional y que está en edad de tenerlo) que recibe un entrenamiento científico para intervenir como mediador entre el profesional y los miembros de la comunidad. Tal interacción - entre el profesional y el no-profesional- implica una relación social que se desarrolla en condiciones histórico sociales concretas y que debe ser comprendida como la síntesis de múltiples determinantes.

Mares (1984, citado en Frías, 1985) define la desprofesionalización como un proceso por el cual los

profesionales y los no profesionales conjuntan sus esfuerzos y conocimientos para comprender la realidad, transformarla y servirse de ella al máximo. Su finalidad es conseguir que un grupo de personas actúen como paraprofesionales en la detección y solución de un problema, sin la intervención directa del profesional.

Como se puede observar, la desprofesionalización en general se concibe como un proceso en el que están involucrados tres elementos, el psicólogo que va a proporcionar la información o conocimientos al segundo elemento, un paraprofesional, quien servirá de enlace entre el primer elemento (el psicólogo) y el tercero (la comunidad) a quien originalmente se tenía como población meta y quien deberá de ser la más beneficiada de la relación que se establezca entre el psicólogo y el paraprofesional.

1.2 Capacitación

Hasta el momento se ha planteado cuáles son las actividades del psicólogo educativo y una de ellas es en especial el trabajo con paraprofesionales capacitándolos para que enfrenten diversas problemáticas en el área de la educación. De aquí la importancia de comentar qué es la capacitación y en qué consiste.

Según la Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y

Adiestramiento (UCECA) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, la capacitación es la "acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador, con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específica e impersonal" (Mendoza, 1990, pág. 22).

Esta definición se considera limitada ya que solo se restringe al desarrollo de aptitudes, para un trabajo específico, no da opción a otro tipo de desarrollo.

Desde el punto de vista de Heredia, Oñate y Arias (1976; citado en Mendoza, op cit) la "capacitación es la adquisición de conocimientos, principalmente de carácter técnico, científico y administrativo" (pág. 25). En esta propuesta de Heredia y colaboradores se amplían las áreas de desarrollo, sin embargo las restringen al almacenamiento de información, y no se toman en cuenta el desarrollo adecuado de interacciones interpersonales.

Castañeda (1977; citado en Villagrán, 1992) dice que desde el punto de vista de la psicología, la capacitación es un proceso activo que pretende lograr un conocimiento por medio de la participación del individuo, intentando un cambio de estructura (conducta) y que exige interiorización cognitiva (aprendizaje). En esta definición, se propone que ese proceso sea activo, lo cual implica una interacción bidireccional y se supera el

carácter receptivo que plantean las definiciones anteriores.

Por otro lado, Mendiola (1980, citado en Mendoza, 1990) sostiene que "la capacitación en el trabajo... es el proceso de enseñanza-aprendizaje que le permite a una persona adquirir un criterio general sobre una disciplina determinada, ayudándola a conocer a fondo lo que hace y sus interrelaciones con otras actividades conexas" (pág. 27). Mendiola introduce un factor que se considera relevante para este trabajo, el cual es la adquisición de conceptos básicos sobre un área del conocimiento y además implícitamente plantea la posibilidad de que un problema dado sea analizado desde diferentes disciplinas.

De acuerdo con Villagrán (1992) la capacitación "es un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito fundamental es proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal para que desempeñe mejor su trabajo" (pág. II, introducción). Se considera que esta es la definición que mejor ilustra las actividades que debe desarrollar el psicólogo, en cualquier área en la que se requiera que un grupo de personas se supere tanto a nivel cognoscitivo, conductual, social y laboral, todo con el fin de desempeñar mejor su papel en la sociedad y en su medio laboral.

Dentro de la literatura sobre el tema, existen autores que

proponen que la capacitación está constituida por cuatro pasos (Cachón, 1990 y Chiavenato, 1988) y existe en particular la propuesta de Mora (1981) quien afirma que son seis. Entre ellas existen puntos de coincidencia y los restantes se consideran como pasos complementarios y que además contemplan acciones más específicas.

La capacitación, como ya se dijo es un proceso y como tal tiene diversas etapas o fases. También es importante señalar que la capacitación no es en ninguna de sus etapas una actividad mecánica, rígida sino que más bien, es un evento eminentemente humano que exige cooperación y compromiso de todos los involucrados en ella, dado que pretende generar o modificar el comportamiento del personal (aprendizaje) (Mendoza, 1990).

Así pues, para Cachón (1991) y Chiavenato (1988) el proceso de capacitación implica seguir una serie de pasos que a continuación se describirán:

1o. La Detección de necesidades, que sirve para detectar los problemas existentes y los aspectos ambientales que pueden satisfacerse mediante la capacitación.

2o. La Elaboración de programas, en donde se deben de planear las actividades necesarias para desarrollar una instrucción efectiva, algunas de ellas son: la redacción de

objetivos, la estructuración de contenidos, la selección de técnicas y materiales didácticos, instrumentación de la evaluación.

3o. La ejecución del programa, que significa simplemente llevar a cabo la instrucción propiamente dicha como un acto educativo.

4o. La evaluación, permite verificar la efectividad de cada programa de capacitación e implementar medidas correctivas en caso de ser necesarias.

Ahora bien, de acuerdo con Mora(1991) las etapas que conforman al proceso de capacitación son:

A. Determinación de las necesidades de capacitación

El objetivo de esta actividad es detectar los problemas existentes, en términos de las carencias que los trabajadores tienen para desarrollar su trabajo de manera adecuado dentro de su centro laboral. Esta determinación de necesidades es el punto de partida de las acciones de capacitación ya que proporciona la información necesaria para elaborar o seleccionar los cursos o eventos que se requerirán (Mendoza, 1990).

B. Señalamiento de objetivos

Esto permite orientar las acciones hacia metas concretas reales. Asimismo, los objetivos permiten hacer los ajustes,

modificaciones o cambios necesarios, al plan original, sin desviarse del mismo. También posibilita que los educandos puedan participar activamente.

Si el punto de partida es el hecho de identificar un problema (detección de necesidades) la redacción de objetivos es la primera actividad que se tiene que desarrollar para resolver el problema detectado (ARMO, 1980, citado en Cachón, 1990).

C. La definición del contenido de la capacitación

El contenido del programa se adecúa por medio de la detección de necesidades y los objetivos de aprendizaje. Dicho contenido puede intentar enseñar capacidades específicas o proporcionar conocimientos necesarios; deberá de considerarse para la efectividad del contenido los principios de aprendizaje tales como: la repetición de la conducta, la transferencia o generalización y la retroalimentación (Ardila, 1980, citado en Cachón, 1990).

D. Señalamiento de los Métodos de Instrucción

Tales métodos son la forma y los medio que deberán aplicarse para lograr los objetivos de la capacitación.

Mora (1981, citado en Cachón, op cit.) deben tomarse seis factores para seleccionar los medios más adecuados para la

capacitación.

a) Psicológico. Esto hace referencia a los conocimientos, habilidades, aptitudes, expectativas personales, deseos, percepción de sí mismo, de su trabajo, de los instrumentos y medioambiente en el que se desenvuelven.

b) Sociales. El papel que desempeña su relación con los otros, las reglas, las normas y valores de su grupo o equipo de trabajo.

c) Económicos. Con base en su costo y su adaptabilidad a las necesidades de la organización.

d) Administrativos. Políticas, estructuras, procedimientos normas y reglamentos formales de la empresa.

e) Técnicas. Se hace referencia a los aspectos de la tarea misma, el tipo de actividad, la maquinaria, el equipo y la técnica.

f) Ambientales. Se refiere a las condiciones físicas internas y externas en las que se encuentra la organización.

Según Cachón (1990) algunos métodos son: el método de casos, la dramatización, instrucción programada, laboratorio de relaciones humanas "Grupo T", juegos vivenciales, estudios por correspondencia, corrillos, mesa redonda, entre otros.

E. Evaluación

Esta consiste en observar, apreciar y analizar los cambios de conducta de los participantes que son resultado de la capacitación. (Cachón, 1990). Para realizar una buena evaluación se requiere del establecimiento previo de criterios antes de iniciar la capacitación, éstos pueden ser iguales a los objetivos del aprendizaje; requiere de someter a una prueba inicial para determinar el nivel de conocimientos antes de que se inicie el programa, posterior a él deberá de evaluarse a los participantes para detectar los cambios que se produzcan como resultado de la capacitación.

F) Seguimiento de la Capacitación.

Se pueden realizar estudios de comprobación meses o incluso años después de la capacitación, para observar hasta qué punto se retuvo la información (aprendizaje).

Hasta aquí se ha desarrollado el tema de qué es la capacitación y en qué consiste. A continuación se expondrá el caso particular del entrenamiento a paraprofesionales.

1.2.1 Entrenamiento a paraprofesionales

De acuerdo con O'Leary (1975, citado en Bijou y Ribes, 1975) un paraprofesional puede ser cualquier persona que intervenga activamente en el trabajo de otra persona con grado o certificado

profesional o licencia. Así, un paraprofesional puede ser el asistente de un médico, el asistente de un psicólogo, los padres de familia, los maestros, estos dos últimos son los que con más frecuencia se han utilizado como paraprofesionales.

Según Serna y Torres (1990) el entrenamiento a padres surge de las actividades de desprofesionalización que debe desarrollar el psicólogo; lo que se pretende es que reciban el servicio aquellas poblaciones que generalmente no cuentan con los recursos económicos para solicitarlo de manera privada. Otro motivo es que se carece del personal especializado necesario para tratar a nivel institucional a toda la población demandante de ese servicio.

De acuerdo con Mora (1984) la tarea de la desprofesionalización representa el carácter social del trabajo científico, lo cual implica que los científicos rebasen el plano netamente declarativo y pasen al operativo, de hecho se requiere que establezcan una intervención directa con los individuos a quienes dirigen su práctica, con ello pasan del decir qué cosas están mal y cómo se pueden corregir, a la práctica real y concreta con todos sus inconvenientes. Esta práctica se concretiza en la realización de programas de entrenamiento a para y no profesionales; en los cuales el

entrenamiento se dirige a modificar o desarrollar habilidades de manejo de contingencias.

Ayllon y Wright (citados en Bijou y Ribes, 1975) señalan que el adiestramiento a padres y maestros es una manera más conveniente de llegar hasta los niños en un ambiente en el que la observación directa y la manipulación de las conductas por un profesional no es posible. Además, hacen ver que en algunas situaciones los paraprofesionales trabajan con los niños mejor que los profesionales.

De este modo, se puede observar como la intervención de los paraprofesionales en la solución y prevención de algún problema específico, es una alternativa que puede proporcionar muchos beneficios con bajos costos y al alcance de todas las personas interesadas en la ayuda social.

Según Frías(1985) la técnica que se ha empleado con los paraprofesionales es la instrucción ya sea verbal y/o escrita, ayudándose de la retroalimentación y de los principios de modificación de conducta que produjeren decremento de las conductas problema e incrementaran las conductas socialmente apropiadas.

Los programas de adiestramiento se han caracterizado generalmente por:

- Lecciones sobre los principios teóricos de la modificación de conducta.

- Demostraciones prácticas a través de ensayo conductual, juego de roles, modelamiento, retroalimentación, asesoría y discusión.

- Entrenamiento en manejo de contingencias, economía de fichas, contrato conductual, programas de de reforzamiento para decrementar conductas inadecuadas , y/o para adquirir o incrementar conductas apropiadas.

- Entrenamiento sobre observación y registro de la conducta meta.

- Tareas de Lectura y ejercicios prácticos.

- Extrapolación o generalización de las habilidades adquiridas a situaciones reales de la vida diaria.

Las áreas en donde han incidido los paraprofesionales son tres: el hogar, la escuela y los centros de educación especial (Frías, 1985).

Los terapeutas conductuales, en los últimos años, han incrementado las investigaciones acerca de las estrategias de tratamiento de la conducta desviada infantil en ambientes naturales (hogar y escuela). Para mejorar o corregir tales conductas han diseñado programas de entrenamiento para enseñar

a padres y maestros en el manejo de contingencias de manera sistemática.

Dentro del hogar se ha trabajado en la eliminación de conductas inadecuadas de interacción social tales como: rascarse excesivamente, hacer berrinches, aislamiento, negativismo, desobediencia, agresividad entre otros.

En la escuela, los paraprofesionales se han esforzado en trabajar con conductas tales como: poner atención, hábitos de estudio para mejorar sus destrezas académicas (deletreo, ortografía, lectura), disminución de conductas inadecuadas (Frías, op cit.).

Hasta este momento, se ha comentado quiénes pueden fungir como paraprofesionales, cómo se ha llevado a cabo su entrenamiento y en dónde se ha puesto en práctica, este último tema que se desarrollará en el siguiente apartado.

1.2.2 Evidencia empírica del trabajo con paraprofesionales.

Los trabajos realizados desde la perspectiva de la desprofesionalización del psicólogo, han sido muy diversos, algunos ejemplos de ello, se mostrarán enseguida.

Mora(1984) menciona que los programas que se han desarrollado en el centro de educación especial "Asociación San Rafael Chamapa" son los siguientes:

- Programa de Lenguaje y Académicas (niños sordos que se pretende ingresar a las escuelas públicas)

- Repertorios Básicos y Preacadémicas a Niños con Retardo Generalizado.

- Problemas de Aprendizaje.

En lo que concierne al entrenamiento a no profesionales Serna y Torres (1990) comentan que la Secretaria de Salud desarrolló un programa denominado "Escuela para Padres" que fue coordinado por el Servicio de Salud Mental, cuyo objetivo principal fue proporcionar a los padres de familia información sobre temas de su interés general. Así se han dado conferencias sobre: Comunicación, Relación de Pareja, Sexualidad, Embarazo, Trastornos de Conducta y Aprendizaje, Etapa Adulta, Madurez, Senectud y Divorcio.

Asímismo, refieren que en particular el entrenamiento a padres ha sido aplicado para manejar problemas como: Síndrome de Down, Retardo en el Desarrollo, Autismo, Obesidad, Dolores Estomacales Crónicos, Tics, Comerse las Uñas, Succión del Pulgar, Desórdenes de la Piel, Enuresis, Encopresis, Conductas Negativas, Desobediencia, Oposición y Agresión, Reducción de Miedos Infantiles, Desórdenes del Habla y el Lenguaje; en general se ha utilizado para contrarrestar los problemas de conducta en la

escuela y el hogar.

Serna y Torres (op cit) llevaron a cabo un entrenamiento para 24 padres teniendo como objetivos: 1) Que los padres de familia manejaran las diferentes técnicas de modificación para la eliminación de déficits académicos; 2) Que se disminuyeran en términos de frecuencia las conductas incorrectas que ellos presentaban al trabajar aspectos académicos con sus hijos ; 3) Que los niños incrementaran y/o mejoraran sus repertorios académicos y decrementaran los errores.

Dicho trabajo se realizó en tres fases que consistieron en:

Fase I. En donde realizaron entrevistas individuales, preevaluación de los niños (conductas problema y calificaciones), informes de maestros, preevaluación de los padres.

Fase II. Entrenamiento el cual consistió de instrucción verbal y escrita, modelamiento, prácticas con diferente grado de complejidad y asignación de tareas.

Fase III. Se realizó un seguimiento que duró 18 semanas.

Por otro lado, Frías (1985) entrenó a paraprofesionales en técnicas de modificación de conducta y psicopedagógicas para la detección y rehabilitación de niños disléxicos dentro del ámbito escolar. Se trabajó con diez maestros y veinte padres de familia de dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Guadalajara.

Se empleó un diseño reversible ABA donde A fue considerada como la evaluación (inicial y final respectivamente) la B indica la aplicación del entrenamiento; éste consistió de una parte teórica y otra de práctica con los niños. Las sesiones de entrenamiento fueron de dos horas semanales durante cinco meses.

Orozco y Salas (1980) por su parte, trabajaron con maestros de un jardín de niños enseñándoles el manejo de un paquete de principios básicos: observación, detección, planeación, implementación y evaluación de las actividades de sus alumnos. Dicha investigación consistió de 3 fases: línea base, entrenamiento (que estuvo dividido en a) observación b) práctica c) teorización y seguimiento.

Resumiendo, el entrenamiento a padres como terapeutas se ha realizado considerando variables tales como nivel escolar, tipo de problema que presentan los niños, el objetivo que persiguen etc. Con respecto a la primera variable, se han elegido a los padres que tengan mayor grado académico; los problemas más reportados han sido niños autistas, esquizofrénicos, con retardo moderado, con posible daño cerebral; como objetivo principal han tenido el enseñar a los padres a contrarrestar las conductas problemáticas como berrinches, desobediencia, verbalizaciones inapropiadas, negativas, actos destructivos dirigidos hacia las

propiedades como a las personas, hiperactividad y agresión.

Por otro lado, también han tratado de establecer conductas de estudio tanto en el hogar como en la escuela, interacciones en juegos libres, cooperación e independencia, interacción social positiva, seguimiento de instrucciones, repertorios académicos, complacencia, atención en la escuela y realización de quehaceres, destreza social, personal y vocacional.

Las estrategias empleadas para establecer las conductas objetivo han sido, las instrucciones, las conferencias, las lecturas, las prácticas, las señales luminosas de apoyo, la observación y la retroalimentación (Orozco y Salas, 1980).

Algunos investigadores han detectado que varios trastornos conductuales pueden deberse a la carencia de algunos comportamiento prosociales. De acuerdo, con este planteamiento se considera pertinente exponer cuáles son los supuestos teóricos en que se basan los investigadores que han estudiado esa relación.

2. Habilidades Sociales.

Gran parte de los comportamientos que se adquieren en edades tempranas y que posibilitan que un individuo sea un ser social, es aprendido en interacciones con los miembros del grupo (Roth, 1986).

Desde hace algunos años se ha realizado una intensa investigación sobre las habilidades sociales, dicha actividad quizá se deba a que los reportes elaborados respecto al tema indican una posible relación entre dichas habilidades y algunos trastornos de conducta. Si un individuo carece de esos repertorios prosociales tiene mayor probabilidad de manifestar problemas tales como adicciones, agresión, problemas maritales, entre otros y ésto con frecuencia impide que se desarrollen relaciones interpersonales exitosas y satisfactorias (Roth, 1986).

De acuerdo con Bellack y Hersen (1979; citados en Sarason y Sarason, 1981) el entrenamiento en habilidades sociales es una de las formas más comunes que emplean los psicólogos clínicos para aproximarse a las conductas inadecuadas. Sarason y Sarason (1981) consideran que el entrenamiento ayuda a eliminar los déficits conductuales y refuerza a la conducta adecuada.

Sin embargo, a pesar de ser un tema tan estudiado, no hay un consenso en relación a qué se entiende por habilidad social, cómo puede ser evaluada y cómo se adquieren. Sobre los dos primeros puntos se encontrará con una definición especial dependiendo del modelo teórico que aborde y una forma de evaluación coherente y específica a esa concepción.

2.1. Modelos teóricos

Con base en lo antes expuesto, se considera necesario describir brevemente los modelos teóricos que han estudiado el tema de las habilidades sociales. En términos generales se puede decir que existen dos aproximaciones que han abordado a las habilidades sociales: el cognitivo y el conductual, dentro de cada uno de ellos Roth (1986) ha agrupado diferentes modelos que tratan de explicar lo que es una habilidad social o qué es la competencia social.

En la aproximación cognitiva se agrupan a los modelos antropomórfico, de los scripts, Aprendizaje Social, Generativo y el de Análisis de Tareas, lo fundamental de ellos es que le dan mayor peso a los procesos cognitivos que elabora un individuo para adaptarse a su medio. Dentro de la aproximación conductual se enmarcan a los modelos etológicos, de rasgos y molecular que ponen el énfasis en la influencia del medio externo sobre el comportamiento humano. A continuación se describirán cada uno de ellos de forma breve.

2.1.1 Modelo Antropomórfico. Aquí se concibe a la persona como un ser reflexivo y racional capaz de automonitorearse y realizarse una autointervención (Harré y Sercord, 1972, citados en Trower, 1982).

2.1.2 Modelo de los scripts. También se le denomina Etogénico, Harré (1977, citado en Roth, 1986) propone que nuestro conocimiento está organizado alrededor de una infinidad de situaciones estereotípicas que implican actividades rutinarias. Los scripts suponen roles, objetos, condiciones, secuencias de acciones y resultados o consecuencias de ejecutar acciones de una u otra forma, que a su vez se graban en la memoria.

2.1.3 Modelo de Aprendizaje Social. Mischel (1973; citado en Roth, 1986) supone que todo individuo adquiere información relevante a través del aprendizaje observacional, el observador construye selectivamente su realidad y este proceso es eminentemente cognoscitivo. Los constructos personales y las estrategias de codificación son variables cognoscitivas que influyen sobre la respuesta del individuo, su atención y su interpretación de la situación social. Las expectativas determinan la selección de las conductas de la persona de entre muchas posibilidades disponibles para una situación determinada. La emisión de una conducta depende también del juicio valorativo que el individuo haga sobre el producto de ésta. Según Mischel (1973, citado en Roth, 1986) existe un sistema regulatorio de la conducta con lo cual la persona es capaz de reaccionar con crítica o aprobación ante su propio comportamiento.

2.1.4 Modelo generativo. Trower (1982) supone que cada vez que se pone atención en el ambiente exterior, la información que proporciona es procesada con el fin de establecer una clasificación de entrada o esquema; éste constituye el conocimiento existente que contextualiza la información, entonces el individuo realiza comparaciones entre la información que entra y la que se posee. La finalidad de ello es producir la conducta que se adecue a ella y a las reglas o roles específicos.

Según este modelo el monitoreo externo se vincula con la persona competente, mientras que el monitoreo interno es más bien una característica de las personas inhábiles (Snyder, 1974; citado en Roth, 1986). Trower (1982) considera que la generación de la competencia social debe lograrse a través de la terapia racional-emotiva.

2.1.5 Modelo de Análisis de Tarea. Para McFall (1982) es importante distinguir entre los términos habilidad, tarea y competencia. Este último es solo un término evaluativo que dice cómo fue la calidad de ejecución de una persona en una tarea en particular. La habilidad es una destreza específica necesaria para ejecutar competentemente una tarea, y ésta es la condición necesaria para juzgar la competencia de la ejecución.

El modelo establece una jerarquía de tareas de las más

generales y globales a las más particulares y específicas; también le da importancia a evaluar dos aspectos vinculados con la persona: las tareas críticas en la vida de una persona o grupo y las muestras representativas de la ejecución de los sujetos en la tarea. Así mismo, intenta analizar la ejecución con base en tres sistemas de respuesta fisiológico, cognitivo y conductual.

2.1.6 Modelo etológico. En la investigación de las habilidades sociales la etología y psicología entrelazan sus intereses, los beneficios que aporta la primera al estudio de los episodios interactivos sociales es el aprovechamiento de los sofisticados sistemas de medida de interacción social en escenarios naturales. Lo importante en la interacción es la índole sincrónica, esto hace referencia a que la conducta motora y verbal deben coincidir en un momento determinado, o a que las miradas y los cambios de intensidad y fluidez verbal deben coincidir con las pausas y los silencios.

2.1.7 Modelo de los rasgos. Se analiza a las habilidades sociales como un constructo hipotético que refleja indicadores burdos o características de la personalidad. Suponen que existe cierta estabilidad del rasgo en el tiempo y el espacio (Salter, 1949). Este modelo evalúa características de la personalidad mediante cuestionarios e inventarios.

2.1.8 Modelo molecular. En este modelo se hace énfasis en las unidades conductuales observables específicas y concretas que dan como resultado una destreza particular. A esas unidades se les conoce como componentes, los cuales pueden variar de una habilidad a otra, de una situación a otra y de un contexto a otro. Por consiguiente, una destreza social puede ser emitida de diferente manera dependiendo de la situación y del contexto. Esto implica que una habilidad social puede ser correcta para una situación específica, pero puede ser inadecuada para otra; de ahí que se deban ajustar los componentes de la habilidad a cada situación social en la que se le requiera.

Dado lo anterior, cabe señalar que si no existe consenso respecto al tema quizá se deba a la compleja naturaleza de las habilidades sociales y esto ha propiciado el que se generen diversas definiciones. Cuestión que en el siguiente punto se ejemplificará.

2.2 Definiciones sobre habilidad social.

A pesar de no haber consenso sobre qué es una habilidad social ya que depende de una concepción teórica, se consideró necesario expresar solo con fines ilustrativos, algunas de las definiciones que encontró Caballo (1987) sobre habilidad social.

Para Wolpe (1977; citado en Caballo, op cit., pág.12) "es

la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad".

Rimm (1974; citado en Caballo, op cit., pág. 13) considera que es "la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos".

Las definiciones antes mencionadas restringen la conducta socialmente habilidosa a una de las habilidades más citadas o comentada en la literatura psicológica general, la Asertividad. Los estudiosos sobre los temas de la competencia social y las habilidades sociales reconocen que existe una gran variedad de habilidades tales como: Afrontar la burla, Negociar, Poner atención, Relajarse, Solucionar Problemas, Tomar decisiones, Afrontar el Aburrimiento, Seguir Instrucciones y Agradecer, entre muchas otras.

Kelly (1982) comenta que son un conjunto de conductas identificables, aprendidas que los individuos emplean en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener y mantener el reforzamiento de su ambiente.

Para Roth (1986) una habilidad social es la integración de cierto tipo de respuestas muy concretas, las cuales son específicas de una situación social particular.

La propuesta de Kelly (1982) como la de Roth (1986), dan

la posibilidad de considerar que existe una gran variedad de conductas prosociales, como las antes citadas, sin embargo, Kelly no hace referencia al aspecto del contexto y de cómo debe de emitirse la conducta, éstos dos últimos puntos si son considerados por Roth (1986). No obstante, él no toma en cuenta la disposición emocional del individuo para manifestar la habilidad de manera socialmente aceptable. Esto hace referencia a que un individuo quizá tenga y conozca la habilidad que deba expresar en un momento particular, pero por cuestiones emocionales (ansiedad, pensamientos irracionales, por ejemplo) se inhiba la manifestación correcta de la habilidad.

De acuerdo con Caballo (1987) una adecuada concepción de la conducta prosocial implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad) una dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental). Con base en lo anterior, para el desarrollo de este trabajo se adoptó la definición propuesta por Caballo (1986; citado en Caballo, 1987), pág. 14) en donde menciona que "la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos y opiniones o derechos de ese individuo de un modo

adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

Después de comentar algunas de las definiciones que se han propuesto sobre lo que es una habilidad social, se continuará con la exposición de la evidencia empírica que sobre el tema se ha desarrollado.

2.3 Evidencia empírica del entrenamiento en habilidades sociales como alternativa al comportamiento inadecuado.

En la literatura sobre el tema de las conductas socialmente aceptables se han encontrado indicios que la carencia de ellas propicia, en los sujetos que la manifiestan, la aparición de serios problemas de conducta que inhiben el ajuste a su grupo de pertenencia. Dado lo anterior, la exposición de trabajos empíricos adquiere gran importancia.

Kamps, Leonard, Vernon, Dugan, Delquadri, Gershon, Wade y Folk (1992) les enseñaron a niños autistas que manifestaban pocas interacciones con sus compañeros sin patología, aislamiento por periodos frecuentes, habla espontánea limitada y problemas para iniciar conversaciones las siguientes habilidades: Iniciar una interacción, responder a los otros, mantener una interacción

iniciada, dar y aceptar cumplidos, ayudar a otros y pedir ayuda. Los resultados indicaron que se incrementó la frecuencia y la duración de las interacciones sociales.

En el estudio de Koegel, Hurley y Frea (1992) participaron 4 niños autistas con problemas de interacción social y conducta disruptiva. Ellos recibieron un entrenamiento en habilidades de conversación en diferentes situaciones (escuela, casa, comunidad y la clínica) sus resultados indican que las interacciones sociales de los niños mejoraron ya que al incrementarse sus habilidades de conversación (responder apropiadamente a las preguntas de otros) las conductas disruptivas disminuyeron.

Weist, Borden, Finney y Ollendick (1991) desarrollaron un estudio con dos niños quienes presentaban problemas interacción interpersonal; se les entrenó en orientación corporal adecuada, entonación del habla y a dar razones para rechazar peticiones inadecuadas. Se observó que hubo cambios favorables después de la capacitación y además esos cambios se generalizaron a situaciones novedosas, y también se mantuvieron.

Matson, Fee, Coe, Smith (1991) les enseñaron a 14 niños que presentaban conductas inapropiadas como berrinches, agresión y arrebatarse juguetes, las siguientes conductas prosociales: saludar, hacer peticiones, compartir e invitar a jugar. Después

del entrenamiento se encontraron diferencias significativas entre el grupo que lo recibió y el que estuvo como control, en dos de las tres conductas negativas objetivo.

Daniels (1990) incluyó en un programa de entrenamiento en habilidades sociales a ocho estudiantes con problemas de agresión, de cooperación y de rencor, al concluir el programa seis de los ochos sujetos mostraron una mejoría significativa en sus habilidades sociales.

En el estudio de Williams (1989) se les proporcionó un entrenamiento en habilidades sociales, después de 4 años, los resultados mostraron que sus relaciones interpersonales mejoraron ya que establecieron conversaciones con sus compañeros y con los adultos con mayor frecuencia y fluidez, también se observaron con mayor frecuencia expresiones faciales adecuadas.

Goddard y Cross (1987) trabajaron con 3 niños referidos por conductas disruptivas, se les enseñaron las habilidades de escuchar, establecimiento de reglas, cómo comportarse en situaciones problemáticas, habilidades para disculparse; los resultados indican que el curso de habilidades sociales fue efectivo.

Olson y Roberts (1987) propusieron la enseñanza de habilidades sociales alternativas a la agresión a 18 madres que

tenían hijos agresivos. Las habilidades sociales que les enseñaron fueron las siguientes: 1) ignorar o asertividad verbal en reacción a los insultos, demandas inadecuadas y amenazas; 2) reclamo firme del juguete como respuesta al hermano que arrebató un juguete; 3) pedir la presencia de un adulto en reacción a la agresión recibida por pedir su turno o su parte de juguetes; 4) ofrecer parte de sus juguetes cuando su hermano no tiene. Hubo 3 condiciones a) Entrenamiento en habilidades sociales, b) Tiempo fuera; c) una combinación de los anteriores. Los datos reportados indican que al incrementarse las habilidades sociales se logra una disminución de conducta agresiva, sobre todo en los niños de clase media.

Bierman (1986) comparó dos estrategias para la adquisición de habilidades de conversación en niños de 5° y 6° grado de primaria. Una estrategia fue el entrenamiento de habilidades de conversación, por medio de asesoramiento, ensayo conductual y reforzamiento. La otra estrategia fue trabajar con sus compañeros. Los cambios que se encontraron fueron que los niños recibieron el entrenamiento en habilidades sociales, mejoraron las habilidades aprendidas y recibieron más reforzamiento positivo por parte de sus compañeros. El grupo que no tuvo entrenamiento, no presentó cambios significativos.

Por otro lado, Bierman y Furman (1984) por medio de instrucción, ensayo y retroalimentación, implementaron 3 habilidades de conversación en niños de 6° grado de primaria. Sus resultados revelan que dicho entrenamiento produjo incremento en los niveles de ejecución de habilidades de conversación.

En el trabajo de Tofte-Tipps, Mendoca y Peach (1982) enseñaron a dos niños socialmente aislados las siguientes conductas: contacto visual, postura, mínima estimulación, preguntas abiertas, preguntas para continuar, cumplidos, respuestas apropiadas, duración, enunciados negativos, repeticiones. En general, después del entrenamiento se observó un incremento en los componentes de todas las habilidades sociales registradas para ambos niños.

Whitehill, Hersen, y Bellack (1980) dieron entrenamiento en habilidades de conversación (oraciones que proporcionaban información, preguntar y responderlas, solicitar permiso para participar en una actividad) a cuatro niños reportados como socialmente aislados. Al finalizar el entrenamiento los datos sugieren que fue efectivo dado que se incrementaron la duración de las habilidades y se decrementaron las frecuencias de las pausas.

LaGreca y Santogrossi (1980) les enseñaron ocho habilidades

sociales (sonreír, cooperar, saludar, habilidades de conversación, compartir, dar un cumplido, participar en una actividad, invitar a alguien) a niños que eran rechazados socialmente, de 3° y 5° grado de primaria. Los resultados indican que los niños que recibieron el entrenamiento en habilidades sociales aumentaron su nivel de ejecución, lo cual se mostró en la obtención de mejores porcentajes de ejecución, con respecto a la iniciación de interacciones sociales.

Como se puede observar el entrenamiento de habilidades sociales se ha propuesto como una alternativa para los niños que presentan problemas de interacción social y ayuda así mismo, también se ha utilizado para los niños autistas, para que mejoren sus relaciones sociales con los otros.

Por otro lado, la evaluación es uno de los aspectos más importantes para poder implementar la enseñanza de habilidades sociales como una estrategia ya sea correctiva o preventiva. Con base en ella se puede, en primer lugar, detectar y planear las conductas específicas para su entrenamiento y posteriormente, se podría observar si se lograron cambios o no. En el siguiente apartado se describirán aspectos relacionados a la evaluación de habilidades sociales.

3. Procedimientos de evaluación de las habilidades sociales.

En la evaluación de las habilidades sociales se hace la distinción entre evaluación directa e indirecta. Para realizar la evaluación directa se requiere la presencia de observadores que registran la conducta, ésto se realiza en un periodo de tiempo determinado. El registro de cada habilidad requiere de descomponerla en sus partes verbales y no verbales, así como de condiciones especiales para llevarlo a cabo.

En la evaluación indirecta se incluye a todas las técnicas de autorreporte que proporcionan información en relación a lo que hace o piensa el sujeto.

3.1 Evaluación Directa

Dado que la habilidad social se da a conocer por medio de respuestas manifiestas, la observación conductual sería la estrategia de evaluación más lógica.

Según Caballo (1987) existen tres tipos de observación: a) en la vida real, b) las pruebas de interacción breve y c) las pruebas de interacción extensa. A estas dos últimas también se les ha denominado como evaluación en ambientes análogos. (Margalef, 1983).

3.1.1 Observación en la vida real u observación conductual directa

La observación en la vida real (u observación conductual directa), se lleva a cabo en el medio ambiente natural del individuo, con la ayuda de la gente que le es familiar. Margalef (1983) comenta que el observador en esta situación tiene que considerar los siguiente elementos: definición de la conducta a observar, especificar los factores que pueden aumentar y/o disminuir la confiabilidad y validez de los datos obtenidos, la forma en que se va a cuantificar, tener un código accesible, disponibilidad del lugar, material adecuado, tiempo y tipo de registro, características de los observadores, número de situaciones que se van a evaluar.

En lo que respecta a la evaluación en situaciones o ambientes análogos se requiere de diseñar situaciones que posibiliten la ejecución ya sea en vivo, por videotape o magnetófono.

El procedimiento más utilizado es el conocido como juego de roles, antes de que se lleve a cabo, se recomienda que se enuncie una consigna a seguir; ella permitirá que el sujeto demuestre cómo se comporta en esa situación generalmente. Este procedimiento permite evaluar la habilidad en sus componentes

verbales y no verbales y se pueden evaluar diferentes situaciones (Spence, 1980; citado en Margalef, 1983).

3.1.2 Pruebas de interacción breve

Caballo (1987) menciona que la mayoría de las pruebas de interacción breve están constituidas por: 1. una descripción detallada de la situación particular en la que se encuentra el sujeto (consigna, Roth, 1986), 2. un comentario hecho por el compañero del juego de roles y dirigido al individuo evaluado (instigar la habilidad, Roth, 1986) y 3. respuesta del sujeto a evaluar (actor principal, Roth, 1986) al compañero (coactor, Roth, op cit).

Las pruebas de interacción breve más utilizadas han sido las siguientes: Test de Situación propuesto por Rehm y Marston (1968); Test Conductual de Representación de Papeles de McFall y Marston (1970); Test Conductual de Asertividad revisado por Eisler-Hersen y Miller (1975); Test Conductual de la Expresión de Ternura de Warren y Gilner (1978); Test de Interacción Social Simulada (1982); Test de Representación de Papeles de la Conducta Interpersonal de Goldsmith y McFall (1975), Situaciones Interpersonales Grabadas en Cinta Goldstein (1973); Prueba de Situación Grabada (1968), Prueba de Adecuación Heterosocial de Perry y Richards (1979).

3.1.3 Pruebas de interacción extensa.

Por otro lado, Caballo(1987) refiere que las pruebas de interacción extensa han adquirido diferentes denominaciones entre ellas están "interacciones reales planeadas", "interacciones naturalistas" o "interacciones en vivo". Estas estrategias incluyen a una amplia gama de encuentros simulados que se diseñan como situaciones paralelas o similares a situaciones que ocurren normalmente en la vida real. Los formatos varían, se puede mencionar a la estrategia conocida como "sala de espera", que consiste en colocar a un sujeto en una sala de espera con un colaborador experimental al cual el sujeto a evaluar considera como otro sujeto más. Esta interacción se toma como una muestra de la conducta del sujeto en una situación de "conversación social" (Conger y Farrell, 1981; Greenwald, 1977; Pilkonis, 1977; Rakos, et al 1982; Twentyman, Boland y McFall, 1981, Wessberg et al., 1979).

Otro formato ligeramente diferente consiste en presentar a dos personas, una de ellas es el sujeto experimental y la otra es un colaborador al cual se le asigna la tarea de establecer una conversación durante un tiempo determinado. El coactor o colaborador es presentado al sujeto experimental como otra persona que comparte sus características y dicha interacción se

graba.

Un tercer formato requiere de informar por adelantado al sujeto a evaluar, la naturaleza de la tarea y se le dan instrucciones para que actúe "como si" la interacción fuese real, y también se graba la interacción en video.

La duración de las interacciones para cualquiera de los formatos ha sido desde 1 minuto hasta 15 minutos. Sin embargo, diversos investigadores coinciden en que la duración de la interacción debe ser entre 4 y 5 minutos.

Uno de los instrumentos de evaluación de habilidades sociales que ha resultado ser efectivo en poblaciones mexicanas es el denominado Test Analógico de Simulación (TAS) propuesto por Roth (1983, 1986). Él plantea que el TAS permite evaluar el grado de integración de los componentes que constituyen una habilidad particular en una situación específica.

Para su aplicación se requiere de un proceso de simulación en donde los episodios interactivos son relativamente largos y son instigados por una consigna que opera a manera de instrucción y se da al inicio de la evaluación. Además, para quien evalúe por medio del TAS, debe entrenar al coactor (persona que instiga la conducta social del sujeto a evaluar). La confiabilidad entre los jueces que registran la emisión de la habilidad no debe ser menor

de 90%. La conducta del coactor debe ser muy parecidas a la de quien eventualmente desempeña ese rol en su medio ambiente natural. De ser posible, las interacciones deberán tener una duración mediana, es decir, que se pueda propiciar la emisión de los componentes verbales y no verbales que integren la habilidad en evaluación.

3.2 Evaluación Indirecta

Ahora bien, las técnicas que se agrupan dentro de la evaluación indirecta son: a) la entrevista; b) automonitoreo o autorregistro; c) inventarios estructurados y d) la evaluación hecha por los otros.

3.2.1 La entrevista.

En ella se requiere de la relación de dos personas una que pregunta otra que responde, ayuda en la detección de las características de la persona y los lugares en donde se manifiesta la habilidad, así como la detección de estímulos antecedentes y consecuentes de la emisión de la habilidad.

Así mismo, se convierte frecuentemente en la principal herramienta en la práctica clínica conductual; suele ser directa e investiga las informaciones concretas específicas y pertinentes, ya que el sujeto generalmente es la mejor y en ocasiones, la única fuente de información sobre su experiencia

interpersonal y sobre los pensamientos y afectos asociados con esa experiencia (Caballo, 1987).

Con ella se pueden obtener datos acerca de los modelos de conducta interpersonal a los que ha estado expuesto, a su vez también se identifican la naturaleza de los reforzamientos interpersonales que ha recibido. (Eisler, 1976).

3.2.2 El automonitoreo o autorregistro.

Cuando el observador y el observado son una misma persona, el procedimiento se denomina generalmente autoobservación o autorregistro. El observador escribe en un diario, marca una tarjeta, graba en un cassette, etc., al mismo tiempo que ocurre la conducta (Cone, 1978; citado en Caballo, 1987).

El automonitoreo permite conocer los componentes conductuales presentados en una situación específica por el sujeto. Se requiere que el propio sujeto observe su conducta, los eventos asociados a ella y tiene que describir cómo fue la ejecución de la habilidad en un contexto particular. El registro se lleva a cabo de forma individual y por periodos de tiempo previamente establecidos. Para que el sujeto realice esta tarea es necesario que discrimine la conducta a evaluar, la registre y posteriormente tiene que representar esos datos en forma de gráfica.

3.2.3 Inventarios estructurados

Los **inventarios estructurados** tienen preguntas referidas directamente a la conducta, evalúan las habilidades sociales y todos los componentes, tomando en cuenta distintos ambientes. Caballo (1987) menciona que ésta es la estrategia de evaluación más usada en la investigación de las habilidades sociales; con ellas se puede evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con una importante economía de tiempo y energía. Asimismo, se puede explorar una amplia gama de conductas que con frecuencia son difíciles de observar de manera directa; se obtiene una puntuación total única, proveniente de la suma de las respuestas del sujeto en todas las situaciones.

A continuación, se enumerarán algunos de los instrumentos que se han empleado para la evaluación de las habilidades sociales principalmente la asertividad, la ansiedad social y además se citan algunas pruebas cognitivas.

Inventarios sobre Habilidades Sociales

Nombre del instrumento	Año	Autores
- Inventario de Asertividad de Rathus.	1973a	Rathus

Inventarios sobre Habilidades Sociales

Nombre del instrumento	Año	Autores
- Escala de Autoexpresión Universitaria	1974	Galassi, Delo, Galassi y Bastien.
- Escala de Autoexpresión para Adultos	1975	Gay, Hollandsworth y Galassi
- Inventario de Aserción	1975	Gambrill y Richey
- Escala-inventario de la Actuación Social.	1978	Lowe y Cautela
- Escala Multidimensional de Expresión Social- Parte Motora	1987	Caballo
- Inventario de Interacciones Heterosexuales	1978	Twentyman, Boland y McFall.
- Inventario de Situaciones Sociales	1978	Trower, Bryant y Argyle

Inventarios que evalúan la Ansiedad Social

- Escala de Evitación y Ansiedad Social.	1969	Watson y Friend
---	------	-----------------

- Escalas de Ansiedad de Interacción y de Ansiedad a Hablar en Público 1983b Leary
- Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Emocional 1987 Caballo

Medidas de Autoinforme Cognitivas

- Temor a la Evaluación Negativa 1969 Watson y Friend
- Test de Autoverbalizaciones Asertivas 1976 Schwartz y Gottman
- Test de Autoverbalizaciones en la Interacción Social 1982 Glass, Merluzzi, Biever y Larsen.

3.2.4 Evaluación hecha por los amigos.

Caballo (1987) menciona que un método de evaluación poco empleado es la hecha por los amigos y conocidos del sujeto a evaluar. Éste consiste en realizar entrevistas conjuntas entre el cliente, las personas significativas y el terapeuta. En ellas se explora cómo es que ocurre "X" comportamiento en una situación

específica.

En este apartado se han mostrado los tipos e instrumentos de evaluación de las habilidades sociales que generalmente se emplean. En el siguiente apartado se describirán las estrategias que se han propuesto para evaluar en los niños las habilidades sociales.

3.3 Evaluación de las habilidades sociales en niños.

Se considera importante detectar las carencias de habilidades sociales de los niños, para prevenir y/o corregir, algún trastorno conductual. Asimismo, la evaluación puede determinar el grado de conocimiento de habilidades sociales y medir la calidad de comportamiento social del niño. Al respecto Michelson y cols. (1983) comentan que para medir los déficits de habilidades sociales y los comportamientos en exceso se han diseñado varios tipos de instrumentos y estrategias de evaluación. Sin embargo, muchas de ellas son deficientes en la identificación de déficits y excesos de habilidades sociales específicas.

Por otro lado, Kelly (1987) y McGinnis y Goldstein (1984) sugieren que la evaluación de las habilidades sociales de un niño se inicie entrevistando a las personas que puedan proporcionar datos acerca de la conducta del pequeño durante sus interacciones

con compañeros de su misma edad. El objetivo de la entrevista es obtener información acerca de las situaciones específicas en las que el niño experimenta dificultades en la interacción con sus amigos, compañeros, etc. y sobre cómo suele comportarse en tales situaciones. Es de suma importancia conseguir las descripciones detalladas de las situaciones en donde ocurren las interacciones ya sean exitosas o no. Así pues, deben de sondearse las siguientes áreas: amistades (si tiene amigos o no), actividades que realiza con sus amigos en su tiempo libre, sentimientos de rechazo o aceptación. Después de haber indagado con esas personas significativas y con el niño mismo, se debe pasar de ser posible a la observación directa.

Respecto a las técnicas más utilizadas, Michelson y cols (1983) refieren a las siguientes: a) la observación conductual; b) los informes de otras personas y c) las medidas de autoinforme.

3.3.1 Observación conductual

Dentro de la primera se incluyen a la observación en situaciones naturales o en situaciones simuladas como serían los juegos de roles. Eisler (1976), Nay (1977; ambos citados en Michelson y cols., 1983) y McGinnis y Goldstein (1984) consideran que la observación y valoración directa de las

interacciones sociales de un niño en el medio ambiente natural es un método ideal para evaluar correctamente el comportamiento prosocial. Este método se lleva a cabo con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/o calidad de las conductas objetivo, éstas deben definirse de manera clara y precisa (operacional) (French y Tyne, 1979; Van Hasselt, 1979). El lugar en donde se realizan con frecuencia es el patio de juegos o un aula, los observadores tienen que situarse en lugares donde no perturben o que interfieran con las actividades que generalmente se manifiestan en el sitio de observación, pero que a su vez les permita contemplar las interacciones objetivo. Existe la variante denominada observación con participación en donde el observador forma parte de la situación ya que interactúa con el niño a evaluar y además registra su comportamiento social.

De acuerdo con Michelson y cols (1983) si se realizan varias observaciones en diferentes situaciones sociales y en distintos momentos a lo largo del día y por un periodo de varias semanas se logrará obtener una valoración correcta de los déficits y habilidades sociales del niño.

Las situaciones simuladas o **juegos de roles** permiten que el niño ponga de manifiesto los comportamientos que en una situación específica le son problemáticas. El procedimiento es el

siguiente: a un niño se le presenta la descripción de una viñeta interpersonal a la que debe dar respuesta, ésto se hace con la ayuda de un colaborador quien tiene la función de plantear la situación e instigar al sujeto a responder.

Después se evalúan los componentes verbales y no verbales de la habilidad. Según Michelson y cols. (1983) esta técnica es flexible, existe control sobre los lugares, personas y ambientes, así como exactitud en la medición de los componentes de la habilidad.

Según Kelly (1987) para observar de forma directa las habilidades sociales de un niño, hay que elaborar juegos de roles de las situaciones problemáticas, observar una interacción del niño con sus compañeros en una tarea social en un ambiente clínico u observar una interacción social en su ambiente natural. Los tres procedimientos tienen el mismo propósito, pero difieren en términos del tiempo que requieren y de la cantidad de información pertinente que pueden proporcionar.

El **primer procedimiento** es bastante similar al que se emplea con adultos. A partir de los datos obtenidos en las diversas entrevistas que se lleven a cabo, se deben **construir** aproximaciones a las **situaciones problemáticas detectadas**. La persona que ayuda a evaluar las habilidades del niño, puede ser

un adulto o el propio terapeuta y deben de adoptar el rol de otro niño, o el propio, pero de preferencia se recomienda que el niño interactúe con otro niño de su misma edad.

En las **interacciones artificiales con otros niños**, se requiere que el terapeuta diseñe tareas que den la oportunidad al niño de interactuar con otros de su misma edad. La tarea ha de ser lo más parecido a una interacción en la cual el niño manifieste una carencia de habilidades sociales apropiadas y debe ser una ocasión que permita observar los componentes que integran la habilidad en evaluación. En una situación de evaluación puede presentarse una o varias tareas que permitan valorar la conducta social del niño.

El **último procedimiento** puede llevarse a cabo en los **lugares a donde asiste con frecuencia el niño**, ellos pueden ser el aula, el patio de juegos, la guardería. Así se tiene una evaluación en vivo, en donde se puede observar al niño en interacción con sus compañeros realizando actividades cotidianas (Kelly, 1987).

3.3.2 Informes de otras personas

Ahora bien, los **informes de otras personas** requieren que los agentes sociales más relevantes del medio del niño describan y valoren su comportamiento social. Generalmente esos agentes son los padres, maestros y compañeros de clase. La información

obtenida de las personas que interactúan regularmente con el niño reflejan la opinión que ellos tienen del comportamiento social de éste. Esas personas pueden indicar en qué habilidades sociales son deficientes y en qué situaciones. Por lo tanto, se detectan a los chicos que son incompetentes, impopulares y que requieren la enseñanza de habilidades sociales.

Los informes o escalas de maestros abarcan una amplia gama de medidas estandarizadas y no estandarizadas que varían en formato y complejidad (Michelson y Suga, 1983). Por ejemplo se puede solicitar a los profesores que elijan a los niños que son más retraídos socialmente (Evers y Schwarz, 1973; O'Connor, 1969 citados en Michelson y cols., op cit.) o bien que valoren a los niños en una escala Likert de 5 o 7 puntos para cada categoría de habilidad social (Chittenden, 1942; Gesten, 1976; Jones y Cobb, 1973; Rinn, Mahia, Markle, Barnhart, Owen y Supernick, 1978, todos ellos citados en Michelson y cols., ibidem).

Por otro lado, en los procedimientos **sociométricos** se evalúa el prestigio, popularidad o competencia social. Esto se hace por medio de la nominación de compañeros, así pues, los niños deben escoger un número determinado de compañeros para objetivos específicos como el que sean sus amigos, compañeros de trabajo o de juego (McGinnis y Goldstein, 1984) El puntaje de un niño se

obtiene contabilizando el número de propuestas recibidas.

3.3.3 Medidas de autoinforme

Si se desea evaluar a una gran cantidad de niños para determinar sus niveles de competencia social, resulta ser más eficaz la utilización de inventarios o cuestionarios de autoinforme. Dicha técnica consiste en la obtención de la respuesta del niño ante una variedad de situaciones sociales que le son presentadas en forma de un test de lápiz y papel. Cabe señalar que uno de los primeros inventarios para niños fue la versión modificada del Rathus (1973) de asertividad para adultos. Más tarde, Reardon y cols(1979; citado en Michelson y Suga, 1983) crearon el Test de Autoinforme sobre la Asertividad de los niños; Deluty (1979; citado en Michelson y cols., op cit) propone la Escala de Tendencia a la Acción para niños y Wood (1978) desarrolló la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños.

Con base en los puntos anteriores, McGinnis y Goldstein (1984) proponen un Manual de Capacitación en Habilidades Sociales dirigido a profesores de primaria en donde les enseñan desde qué son las habilidades sociales, cómo evaluarlas, cómo entrenarlas y cómo establecer estrategias que le permitan manejar con más acierto a su grupo. Dicha propuesta es la que se retomó para desarrollar el presente reporte de investigación, por tanto

a continuación se describirá el paquete de evaluación de habilidades sociales.

3.4 Evaluación de las habilidades sociales en niños propuesta por McGinnis y Goldstein (1984).

Esta propuesta forma parte de un Manual de Capacitación en Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales. Dicho manual responde a la necesidad de enseñar las habilidades prosociales con propósitos tanto correctivos como preventivos, considerando además que es una intervención que puede ser adecuada tanto a niños que asisten a planteles educativos convencionales como a los que acuden a centros de educación especial, así también puede beneficiar a los niños que presenten o no trastornos de conducta. Esta propuesta es más factible de implementar cuando los profesores expresan interés o frustración ante las conductas problemáticas de sus alumnos. Más aún, consideran la posibilidad de beneficiar no sólo a un pequeño número de alumnos sino que se contempla la probabilidad de adecuarlo a todo un grupo en una clase normal.

Después de haber mencionado cuáles fueron algunos de los motivos que motivaron la creación del manual de McGinnis y Goldstein, se pasará a la descripción del paquete de evaluación de habilidades sociales que desarrollaron los autores antes

mencionados.

Este paquete está constituido por 5 elementos: dos inventarios y tres hojas de evaluación.

1o. "Inventario para el profesor", este instrumento está como su nombre lo indica dirigido al profesor, el cual deberá de resolverlo con base en el comportamiento de un niño que desde su punto de vista tenga problemas conductuales o de interacción social. Tal instrumento está constituido por un listado de 60 habilidades sociales que debe poseer cualquier niño que sea competente socialmente. Esas 60 habilidades evalúan 5 áreas de habilidades que son: Habilidades Básicas, Habilidades para Hacer amigos, Habilidades para Expresar Sentimientos, Habilidades Alternativas a la Agresión; Habilidades para Encarar el Estrés. Además, tiene su hoja de respuesta la cual debe llenarse con los datos personales del niño que se desea evaluar, la fecha. Para evaluar cada una de las 60 habilidades existe un continuo de cinco opciones de respuesta (casi nunca, raras veces, algunas veces, frecuentemente y casi siempre usa la habilidad) que permiten al profesor ubicar la conducta del niño en evaluación y detectar las deficiencias.

Después de elegir en qué grado emplea la habilidad, existe una sección que se denominó Situación Problema, en donde el

maestro tiene que describir en qué situaciones específicamente el niño presenta o no cada una de las 60 habilidades.

2o. "Inventario para el alumno", al igual que el anterior permite detectar los déficits de habilidades sociales del niño pero ahora, es desde su propio punto de vista. A diferencia del inventario del maestro a los niños se les presentan las 60 habilidades en forma de enunciados ante los cuales él se puede ubicar en el mismo continuo de uno a cinco, y puede elegir una de cinco opciones (las mismas que las del instrumento antes citado). Su constitución es similar sólo que en la hoja de respuesta no aparece el apartado de Situación Problema.

3o. La Hoja de Evaluación Grupal en donde el profesor puede agrupar a todos los niños que haya evaluado y además podrá anotar a parte del nombre de los niños en qué habilidades tienen problema y en cuáles no. Esto se debe llenar con los datos del inventario del profesor, ésta hoja puede ayudar en la conformación de los grupos para entrenamiento.

4o. La Hoja de Resumen de Progreso, en ella se pueden anotar los déficits que presenta el niño y también se pueden anotar los cambios después de que el niño haya participado en un entrenamiento de habilidades sociales. Así pues, esta hoja contiene los datos de las 60 habilidades para un solo individuo,

y pueden identificarse las carencias de habilidades y la fecha en que se detectaron, desde el punto de vista del profesor (se toman en cuenta los datos del inventario del profesor y la fecha en que se resolvió) como del propio niño (se utilizan los datos y fecha del inventario para el alumno). El instrumento permite detallar los cambios que se presentaron, con base en el análisis de los datos obtenidos antes y después del tratamiento, desde la óptica del maestro como del alumno, lo cual permite una confrontación entre la percepción del profesor y el alumno.

50. Hoja de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor.

Esta hoja de evaluación se emplea para evaluar los cambios que presenta la conducta de un solo niño durante las sesiones de tratamiento. Está constituida por seis columnas; en la primera, se debe anotar la fecha, en la segunda el nombre de la habilidad con la que se está trabajando; en la tercera se debe anotar cuál es el tipo de participación (actor principal/coactor) que desempeña el niño en cuestión durante un juego de roles; en la cuarta columna se debe anotar si participó o no en la retroalimentación y si es posible en qué consistió y la quinta columna hace referencia a las tareas, aquí debe detallarse si se asignó tarea o si, sólo se realizó como ejercicio de generalización en el medio natural. La última columna, evalúa la

ejecución de la conducta prosocial manifestada durante el juego de roles los rangos para calificar son: necesita mejorarse, estuvo dentro del promedio, fue buena la ejecución o excelente. Cada uno de los elementos del Manual se pueden ver en el anexo 2.

4. Conclusiones

La propuesta de McGinnis y Goldstein (1984) se considera como, la estrategia de evaluación de habilidades sociales para niños más completa, ya que no sólo evalúa antes del tratamiento sino que lo hace también durante y después que este finaliza. Con ello evalúa todo el proceso de adquisición de conducta prosocial y además conjunta los puntos de vista del propio sujeto como de las personas significativas de su medio, en este caso el maestro.

Por consiguiente, de acuerdo con Michelson y Suga (1983) la importancia de la evaluación de las habilidades sociales radica en que: 1. Es un componente importante para cualquier programa de enseñanza de las mismas; 2. Muchas de las estrategias que se han propuesto son deficientes para identificar los déficits y los excesos de ellas; 3. Los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales para niños requieren de mayor elaboración; 4. La evaluación determina el estado actual del comportamiento social del niño; 5. La evaluación mide la

calidad de la ejecución de los comportamientos socialmente aceptados; 6. Permite la comparación antes y después de la enseñanza, proporcionando una medida de la efectividad de la intervención y además señala que las habilidades han mejorado y en dónde persisten los déficits.

Considerando todo lo anterior, el presente trabajo tuvo como finalidad: **capacitar a los profesores de primaria para evaluar las habilidades sociales de sus alumnos utilizando el paquete propuesto por McGinnis y Goldstein (1984).**

Para cumplir este objetivo se realizaron las siguientes actividades:

- Traducción del manual de McGinnis y Goldstein (op cit)
- Se realizó un estudio piloto para adecuar el inventario del profesor a la población mexicana.
- Se corrigió la escala con base en los datos del estudio piloto.
- Se diseñó un manual para profesores de primaria con el tema de evaluación de habilidades sociales, en donde se describe el paquete de evaluación propuesto por McGinnis y Goldstein (1984).
- Se elaboró un curso previo a la capacitación de maestros con egresados de la carrera de psicología como participantes

- Se llevó a cabo el curso de capacitación con los maestros de primaria.

En el siguiente capítulo se describirá la metodología empleada para lograr el objetivo planteado.

CAPITULO TRES**REPORTE DE INVESTIGACION****ESTUDIO SOBRE LA CAPACITACION EN EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES A PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA.**

En este capítulo se expondrá la metodología utilizada en el curso de capacitación sobre evaluación de habilidades sociales.

Método:

Sujetos: 14 profesores de Educación primaria del área metropolitana y de 5 a 8 alumnos que fueron detectados con problemas conductuales y de interacción social.

Escenario: Un aula de la Escuela Primaria No. 11-300 **Dionisia Zamora Pallares**, ubicada en la Unidad Loma Hermosa, de la colonia Irrigación en el D.F., que medía 4m por 6m, que contenía 2 mesitas, 25 sillitas, una televisión, un mueble donde había una computadora.

Materiales: plumones, hojas rotafolio que contenían la reproducción de cada uno de los componentes del paquete de Evaluación propuesto por McGinnis y Goldstein (1984), pluma, lápices y el Manual de Evaluación en Habilidades Sociales que se diseñó exprofeso para este curso (ver anexo 2).

Instrumentos: El paquete de evaluación de Habilidades Sociales propuesto por McGinnis y Goldstein (1984) integrado en un Manual que incluía además de cada uno de los elementos del paquete (inventario para el profesor y el alumno, las hojas de evaluación grupal y de resumen de progreso y la hoja de evaluación del estudiante hecha por el profesor), las instrucciones detalladas para contestar: cada uno de los inventarios; así como para el llenado de las hojas de Respuesta que también fueron elaboradas como parte del Manual para el vaciado de datos y para economizar recursos. También forma parte de este Manual un cuestionario compuesto por reactivos que indagaban cuál era la información que poseían sobre el tema de las Habilidades Sociales.

Las variables involucradas en esta investigación fueron:

Como variable independiente se tomó en cuenta al entrenamiento a profesores sobre el manejo del paquete de Evaluación de Habilidades Sociales en niños propuesto por McGinnis y Goldstein (1984). Como variable dependiente se consideraron a las respuestas que dieron los profesores a los cuestionarios de pre y postevaluación, así como a los dos inventarios y las 3 hojas de evaluación que conforman el paquete de Evaluación propuesto por McGinnis y Goldstein (op cit.).

Diseño: La presente investigación se realizó con un solo grupo el cual pasó por las siguientes condiciones:

A.- **Preevaluación.** Se les solicitó a los profesores que resolvieran un cuestionario sobre el tema de habilidades sociales y técnicas de evaluación.

B.- **Entrenamiento.** Se les enseñó a manejar el paquete de evaluación de habilidades sociales propuesto por McGinnis y Goldstein (ibidem.).

C.- **Postevaluación.** Se les volvió a solicitar a los profesores que resolvieran el mismo cuestionario que se les aplicó en la condición A.

Procedimiento:

Enseguida se describirán los pasos que se siguieron para lograr el objetivo planteado.

I.**Selección de la muestra.** Se estuvieron visitando varias escuelas del área metropolitana para consertar citas con los directivos del plantel para que nos permitieran el acceso a las escuelas. En la Inspección de Zona No. 25 que tiene a su cargo el Profesor Mijangos nunca se pudo establecer una reunión, a pesar de ello se les dejaron varios oficios y trípticos con la información necesaria para que solicitaran el curso, pero la

argumentación más fuerte que dieron era que tenían mucha carga de trabajo pero que sí les interesaba recibir el apoyo psicológico que se les ofrecía. Por otro lado, en el Instituto Karla el director aceptó de inmediato la propuesta que se le ofreció, pero fueron los profesores quienes dijeron que sí aceptaban, siempre y cuando se les diese la capacitación en horas de trabajo dado que la mayoría de ellos tenían que trabajaba en otras escuelas acabando su turno en esa institución.

II. Junta informativa y de negociación con los directivos de la Escuelas primaria. Dado que la actividad anterior tuvo algunos inconvenientes debido que se encontraron diversos obstáculos (trámites administrativos demasiados tardados, negativa de los profesores, citas con Inspectores de Zona infructuosas, entre otras) se tuvo que aceptar el trabajar en una sola escuela en donde aceptaron tanto maestros como directivos. Sólo la directora de la Escuela Dionisia Zamora Pallares aceptó la propuesta de capacitación a profesores.

III. Reunión con los profesores que se interesaron en el curso para establecer fechas y horarios.

Dicha reunión se desarrolló con 8 profesores y la directora eligió y decidió que la capacitación se realizase durante dos

semanas con sesiones diarias de una hora de duración. A los asistentes se les entregó un tríptico con los datos más relevantes del curso; también se les expuso la historia de la línea, se destacó la importancia de las habilidades sociales y su vinculación con los trastornos de conducta y se finalizó comentando los beneficios y ventajas que obtendrían al tomar el curso.

IV. Sesiones de Capacitación.

Cabe señalar que la carta descriptiva para este curso estuvo planteada para llevarse a cabo en un tiempo total de 7 horas, pero se tuvo que reducir a cuatro horas y media.

Para fines didácticos se puede consultar la carta descriptiva en el anexo (3) y enseguida se describirá de manera general lo que se hizo en cada sesión. Hay que señalar que en la práctica real se tuvieron que realizar ajustes y cambios sobre la marcha, dadas las características de la población y de las condiciones de trabajo (se iniciaba media hora antes del recreo y se finalizaba la sesión al concluir éste).

1ª sesión:

El objetivo de esta sesión fue integrar al grupo, conocer sus expectativas y sus conocimientos sobre el tema de las habilidades

sociales, sus técnicas de evaluación y la vinculación entre la carencia de habilidades sociales con los trastornos de conducta. Se tuvo que iniciar el trabajo con las 16 profesoras (2 desertaron del curso por motivos personales), con la dinámica de la Telaraña, en donde se solicitó su nombre (cómo les agradaba que les llamasen), pasatiempos, años de docencia y expectativas del curso.

Posteriormente, se aplicó un cuestionario, que fue el planeado como pretest. Se dió la conferencia introductoria sobre la definición e importancia de las habilidades sociales. La sesión concluyó dejándoles de tarea traer una lista con los nombres de sus alumnos problema.

2ª sesión:

El objetivo de la presente sesión fue que los profesores conocieran y aprendieran a utilizar los dos primeros elementos del paquete de evaluación que son : los dos inventarios uno dirigido al profesor y el otro para el alumno. La sesión se inició solicitándoles la tarea (que solo cumplieron 4 maestras) y se hizo un resumen de la sesión anterior; se propuso una lluvia de ideas con respecto a los trastornos de conducta que se presentan dentro del salón de clase. Posteriormente, se discutió

la importancia de la evaluación y sobre todo de la evaluación de habilidades sociales. Se presentaron los dos inventarios (el del profesor y el del alumno). Finalmente, se hizo entrega del manual para la evaluación de las habilidades sociales y se les invitó a que lo leyeran ya que era el material de apoyo y se les dijo que se esperaba su opinión con respecto al contenido y presentación; se dejó de tarea llenar el inventario del profesor (véase anexo 2).

3ª sesión:

En esta sesión el objetivo fue detectar los aciertos y errores en el llenado de los dos inventarios (profesor y alumno). Así como enseñarles cómo debían de resolver la Hoja de Evaluación Grupal y la Hoja de Resumen de Progreso. Se pidió a las profesoras expusieran sus dudas; la duda que se generalizó fue acerca de cómo debían de llenar el espacio denominado "situación problema". La duda se resolvió y entonces se dejó de tarea llenar el inventario del profesor nuevamente y el del alumno. Para finalizar la sesión se presentaron y se explicó cómo y cuándo debían de utilizar la Hoja de Evaluación Grupal y la Hoja de Resumen de Progreso.

4ª sesión:

El objetivo de la sesión fue que con base en el llenado de los dos inventarios se resolvieran las dos siguientes Hojas de Evaluación (la Grupal y la de Resumen de Progreso), y finalmente se les enseñó a utilizar la Hoja de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor y la Hoja de Resumen General que se anexó al paquete original. Se solicitó a los profesores su tarea, después se planeó un juego de roles con 2 profesoras, sobre cómo les debían de explicar a sus alumnos para que resolvieran el inventario para el alumno. Posteriormente, se les explicó cómo utilizar las hojas de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor y la hoja de Resumen General. Se acordó que todas las profesoras debían de entregar para la quinta sesión todo el paquete de evaluación resuelto (condición indispensable para otorgarles su constancia de participación).

5ª sesión:

El objetivo de esta última sesión fue evaluar a los participantes sobre sus conocimientos acerca de la forma en cómo deberían de emplear el paquete de Evaluación propuesto por McGinnis y Goldstein (1984). La reunión se inició solicitándoles a las profesoras el paquete de Evaluación de habilidades sociales

completamente resuelto. Las dudas que plantearon de manera individual fueron resueltas primero de manera individual y luego se planteaba la misma duda al grupo y se solucionaba de manera grupal, posteriormente se les pidió que resolvieran el cuestionario que se diseñó para la postevaluación.

En el siguiente capítulo se expondrán los resultados que se obtuvieron antes y después de aplicar el curso antes descrito, el análisis se hará a dos niveles: cualitativo y cuantitativo.

CAPITULO CUATRO

R E S U L T A D O S

En este capítulo se describirán los resultados obtenidos antes y después del curso de capacitación en Evaluación de Habilidades Sociales a Profesores de Primaria.

La exposición se hará a dos niveles: En el primero se describirán los resultados sobre la adquisición de los contenidos (conceptos teóricos) de la capacitación. Este apartado se constituye por dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo.

En el cualitativo se mostrarán los cambios interfase, intrafase, intersujeto e intrasujeto, para cada uno de los reactivos explorados tanto en la pre como en la postevaluación. Para ello se categorizaron las respuestas en: Incorrectas, Cercanas a lo Correcto y Correctas. El otro será el cuantitativo donde se hace una comparación pre-postevaluación para medir la significancia de las diferencias entre estas dos condiciones. Para lo cual se aplicó la prueba T de Wilcoxon, adicionalmente para comparar si existía alguna relación entre lo contestado por el profesor y el alumno en los inventarios sobre habilidades sociales se aplicó un análisis de correlación.

En el segundo nivel, hará referencia a los datos de adquisición práctica, en esta sección se expondrán los aspectos relacionados a la ejecución práctica de los profesores al utilizar el paquete de Evaluación de Habilidades Sociales.

Enseguida, se pasará a comentar el primer tipo de análisis, el cualitativo, en la comparación intrafase, en donde se hace referencia a los datos encontrados para cada una de las fases para cada reactivo.

1.1 Análisis Cualitativo.

1.1.1 Comparación Intrafase.

En la figura 1a. que hace referencia a la Definición de Habilidad Social, se presentan los datos que obtuvo el grupo tanto en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, en ambas fases; como se observa las respuestas correctas tanto en la pre como en la postevaluación no se presentaron, las incorrectas en la pre tuvieron un 21% y en la postevaluación disminuyeron a 0%, las respuestas cercanas a lo correcto en la pre obtuvieron un 79% y en la postevaluación aumentaron al 100%.

En la figura 1b. donde se muestran los porcentajes obtenidos para la Definición de Competencia Social, en la preevaluación las

DEFINICION DE HABILIDAD SOCIAL COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

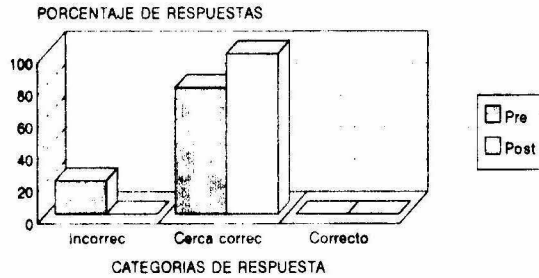


Figura 1a Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

DEFINICION DE COMPETENCIA SOCIAL COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

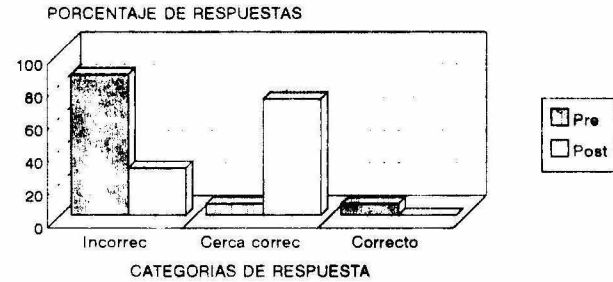


Fig.1b Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación

ESTRATEGIA DE DETECCION DE HABILIDADES SOCIALES COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

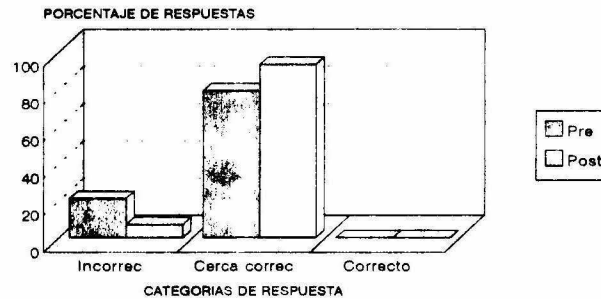


Figura 1c Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto, tanto en la pre como en la postevaluación

respuestas incorrectas tienen un 86% y las cercanas a lo correcto y correctas tienen el mismo puntaje (7%). Durante la postevaluación disminuyen las respuestas incorrectas a un 29% y las correctas a 0% mientras que las cercanas a lo correcto incrementan hasta un 71%.

Los porcentajes para la pregunta sobre las estrategias de Detección de Habilidades Sociales son los siguientes, en la preevaluación el puntaje mayor es para las respuestas cercanas a lo correcto (79%) mientras que las respuestas incorrectas obtuvieron un 21% y 0% las correctas, como puede observarse en la figura 1c. Para la postevaluación el mayor porcentaje sigue siendo para las respuestas cercanas a lo correcto (93%) y las respuestas correctas no sufren cambio (0%), y las incorrectas disminuyeron a un 7%.

Sobre la Importancia de la Evaluación de Habilidades Sociales se encontró que en la preevaluación las respuestas incorrectas presentan el porcentaje más alto (57%) y las respuestas cercanas a lo correcto y correctas tienen el mismo puntaje (21%); durante la postevaluación aumentan las respuestas cercanas a lo correcto (50%) y las correctas (29%) mientras disminuyen las incorrectas a 21%, como puede confrontarse en la

figura 2a.

Al solicitar ejemplos sobre Habilidades Sociales los porcentajes encontrados en la preevaluación fueron los siguientes, las respuestas incorrectas y cercanas a lo correcto obtuvieron el mismo puntaje (50%) y las correctas tuvieron 0%; en la postevaluación las incorrectas disminuyen a un 14% y las cercanas a lo correcto y correctas aumentan (57% y 29% respectivamente, como puede notarse en la figura 2b.)

Cuando se solicitaron ejemplos de Trastornos de Conducta (figura 2c) se observó que en la primera evaluación las respuestas incorrectas tuvieron un 50%. las cercanas a lo correcto un 14% y las correctas un 36%, en la siguiente evaluación se encontró que las respuestas incorrectas disminuyen a un 0%, las cercanas a lo correcto incrementan a un 36%, así como las correctas (64%).

En la figura 3a. se presentan los porcentajes dados a la pregunta sobre nombrar un inventario y quien debe solucionarlo, en la pre, se nota variabilidad en los tres tipos de respuesta, las incorrectas tienen 100% y las cercanas a lo correcto y correctas 0%; en la postevaluación, las incorrectas disminuyen a un 7%, mientras que las otras dos aumentan (cerca a lo correcto

IMPORTANCIA DE LA EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

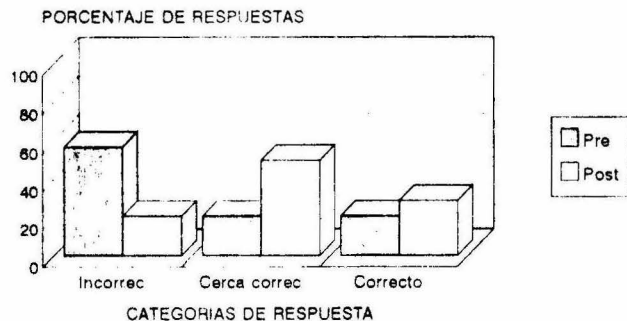


Figura 2a. Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

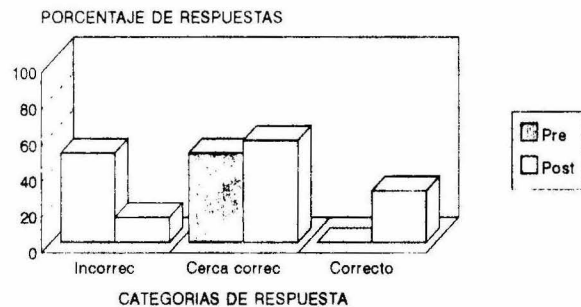


Figura 2b. Muestra los porcentajes que obtuvo en las respuestas sujeto en la postevaluación, incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

EJEMPLOS DE TRASTORNOS DE CONDUCTA
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

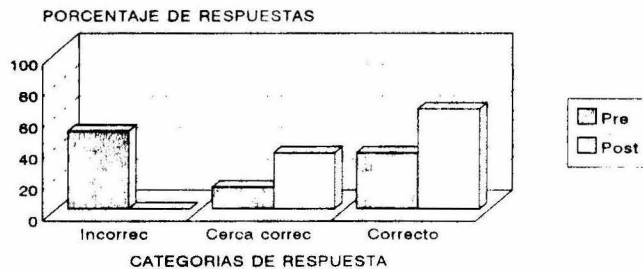


Figura 2c. Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

21% y 71% correctas).

Con respecto a las respuestas que dieron a quien debe de solucionar las Hoja de Evaluación Grupal se encontró que en la primera evaluación tuvieron un 100% las respuestas incorrectas y las otras dos cero. En la siguiente evaluación disminuyeron las respuestas incorrectas a un 43%, mismo porcentaje que alcanzan las respuestas cercanas a lo correcto y las respuestas correctas llegan a un 14%, lo anterior puede observarse en la figura 3b.

Al solicitar que respondieran a cuándo se debe de utilizar la Hoja de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor, en la preevaluación se observó que las respuestas incorrectas obtuvieron el 100% y las cercanas a lo correcto y correctas tuvieron un 0%. En la postevaluación las respuestas incorrectas disminuyen a un 57% mientras que aumentan las otras, cercanas a lo correcto y correctas (7% y 36%, respectivamente como puede apreciarse en la figura 3c.). Con esta figura se finaliza el análisis interfase, enseguida se expondrá el análisis intrafase.

1.1.2 Comparación Intrafase.

En la figura 4a se representan los datos obtenidos para todos los sujetos en cada uno de los reactivos durante la preevaluación para los tres tipos de respuesta. Antes de

NOMBRE UN INVENTARIO Y QUIEN DEBE CONTESTARLO
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

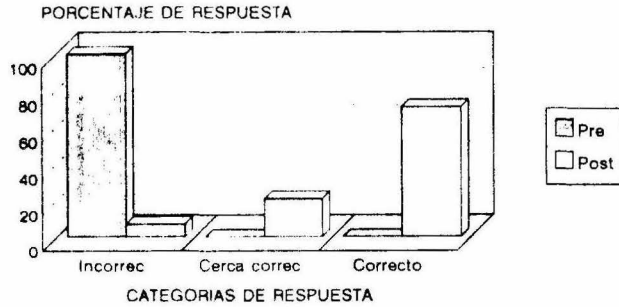


Figura 3a. Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto, tanto en la pre como en la postevaluación

QUIEN DEBE SOLUCIONAR LA HOJA DE EVALUACION GRUPAL
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

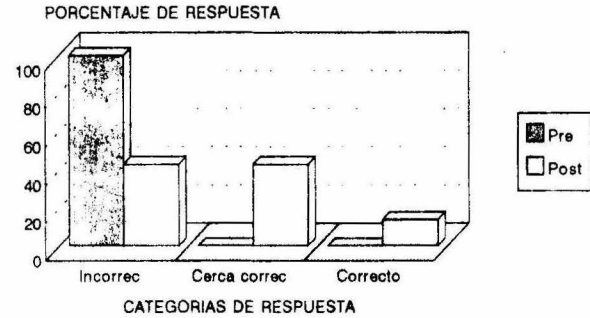


Figura 3b. Muestra los porcentajes que el grupo obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR
COMPARACION ENTRE LA PRE Y LA POSTEVALUACION

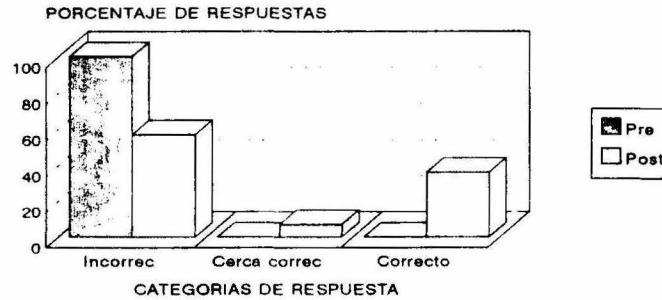


Figura 3c. Muestra los porcentajes que obtuvo en las respuestas del sujeto en la postevaluación incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación

describir los puntajes se cree conveniente presentar el listado de los nueve reactivos evaluados.

R e a c t i v o s

- 1. Definición de Habilidad Social**
- 2. Definición de Competencia Social**
- 3. Estrategia de Detección de Habilidades Sociales**
- 4. Importancia de la Evaluación de Habilidades Sociales**
- 5. Ejemplos de Habilidades Sociales**
- 6. Ejemplos de Trastornos de Conducta**
- 7. Nombra un Inventario y quien debe contestarlo**
- 8. Quien debe solucionar la hoja de Evaluación Grupal.**
- 9. Cuándo debe emplearse la hoja de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor.**

Las respuestas incorrectas tuvieron puntajes más altos en los reactivos 7,8,9 con el 100% y en el No.2 tienen 86%. Como se puede observar las preguntas 4,5 y 6 tienen un puntaje alrededor del 50%, el puntaje más bajo es de 21% que se observa en los reactivos 1 y 3 como puede constatarse al mirar la figura 4a.

Ahora bien, las respuestas cercanas a lo correcto

presentaron su mayor porcentaje en los reactivos 1 y 3 (79%) les sigue el reactivo 5 con 50%, sus puntaje más bajos (0%) se localizan en los tres últimos reactivos (cfr. figura 4a).

Para las respuestas correctas se encontró que su puntaje más alto fue de 36% en el reactivo 6 le sigue el reactivo 4 con 21% y el 2 con 7%, los restantes (1,3,5,7,8, y 9) tienen cero por ciento. (cfr. figura 4a).

Durante la postevaluación (figura 4b) se encontró mayor variabilidad para los tres tipos de respuesta. Se observa en general disminución de las respuestas incorrectas, el mayor puntaje encontrado es de 57% en la pregunta 9, las demás preguntas obtienen puntajes entre 0% (1,6) y el 43% (pregunta 8).

En esta misma fase, las respuestas cercanas a lo correcto (figura 4b) incrementan y su puntaje más alto está en el reactivo 1 con el 100%, le sigue con un 93% el No. 3 y con 71% el 2, los reactivos restantes se encuentran entre un 57% (pregunta 5) y un 7% (pregunta 9).

Por otro lado en esta evaluación, las respuestas correctas no tuvieron datos mayores al 71% (pregunta 7), la pregunta 6 obtuvo 64%, sin embargo, se siguieron observando reactivos con un 0% (1,2,3) para las restantes preguntas el rango estuvo entre

PREEVALUACION COMPARACION INTRAFASE

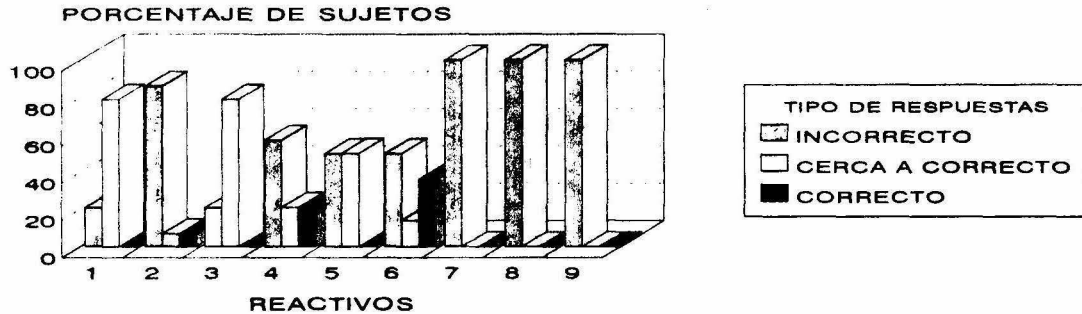


Figura 4a. Muestra el porcentaje de sujetos que en la preevaluación contestaron de manera correcta, cercano a lo correcto y correcto.

POSTEVALUACION COMPARACION INTRAFASE

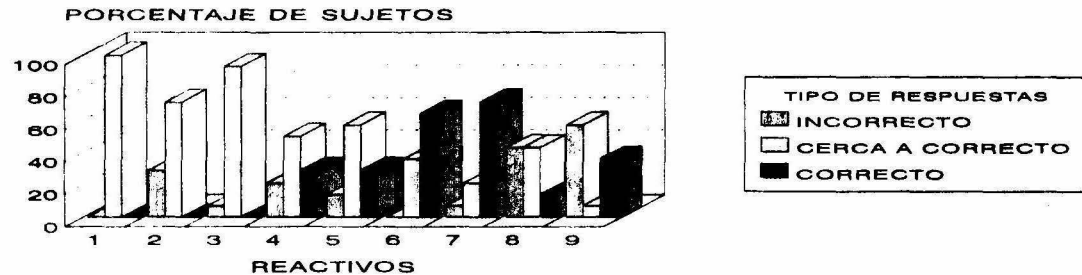


Figura 4b. Muestra el porcentaje de sujetos que en la postevaluación contestaron de manera correcta, cercano a lo correcto y correcto.

36% (preg. 9) y un 14% (preg. 8), todo lo anterior se aprecia en la figura 4b.

Con la descripción de estas figuras termina el análisis intrafase, para continuar con el análisis intersujeto.

1.1.3 Comparación Intersujeto

La figura 5a muestra el porcentaje de respuestas incorrectas que obtuvieron cada uno de los sujetos en la preevaluación, el porcentaje mayor fue de 100% para el sujeto 1, los sujetos 11 y 13 obtuvieron 89%, mientras que el sujeto 10 llegó a un 78%, con 67% se detectaron a los sujetos 2,4,7, y 14; los sujetos 3 y 5 tuvieron 56%; y los sujetos restantes (6,8,9 y12) puntuaron hasta un 44%.

Los porcentajes que obtuvieron los sujetos en las respuestas cercanas a lo correcto (figura 5b) durante la preevaluación fueron los siguientes: el mayor puntaje fue de 56% (sujeto 12), el más bajo fue de 0% para el sujeto 1, solo un sujeto (8) obtuvo un 44%, mientras que seis sujetos (3,4,5,6,9 y 14) puntuaron hasta un 33%, tres de ellos llegaron a un 22% (2,7 y 10) y dos (11 y 13) a un 11%.

La figura 5c contiene los datos de la preevaluación de las respuestas correctas los puntajes más frecuentes fueron 0% (1,

**PREEVALUACION
COMPARACION INTERSUJETO**

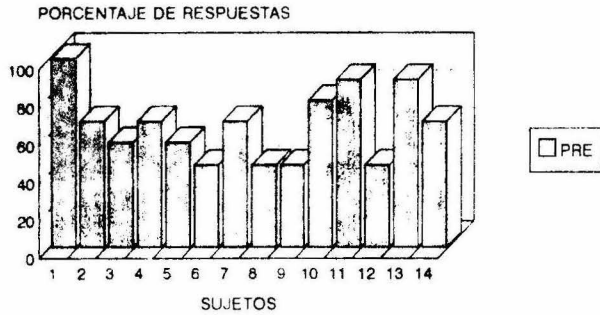


Figura 5a. Muestra el porcentaje de respuestas incorrectas que obtuvieron cada uno de los sujetos en la preevaluación

**PREEVALUACION
COMPARACION INTERSUJETO**

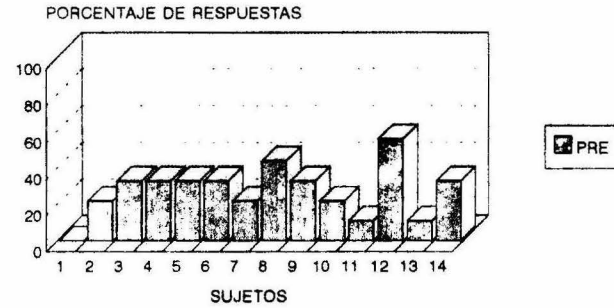


Figura 5b. Muestra el porcentaje de respuestas cercanas a lo correcto que obtuvieron cada uno de los sujetos en la preevaluación

**PREEVALUACION
COMPARACION INTERSUJETO**

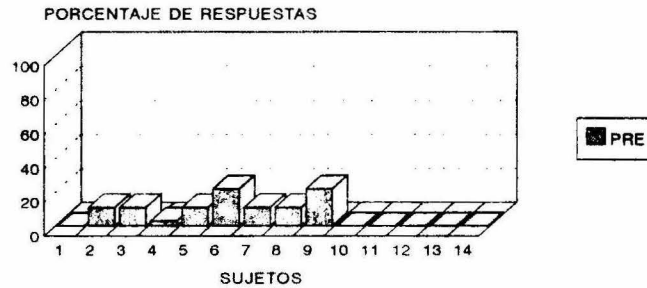


Figura 5c. Muestra el porcentaje de respuestas correctas que obtuvieron cada uno de los sujetos en la preevaluación

4, 10, 11, 12, 13 y 14), el 11% (2, 3, 5, 7 y 8) y el 22% (6 y 9).

Ahora bien, durante la postevaluación se observó que las respuestas incorrectas obtuvieron los siguientes porcentajes: solo el sujeto 13 obtuvo 0%, 7 sujetos obtuvieron el 11% (2,4,5,6,10,12 y14); dos sujetos el 22% (1 y 9); otros dos (7 y 8) tuvieron el 33% y otra pareja el 44% (3 y 11) (véase figura 6a).

En esta evaluación las respuestas cercanas a lo correcto puntuaron de la siguiente manera: sólo el sujeto 4 obtuvo 78%, los sujetos 1, 9 y 13 llegaron a un 67%, le siguieron los sujetos 5, 8 y 12 con 56% y con 44% se observa a los sujetos 2, 3, 7, 10, 11 y 14 y sólo el sujeto 6 tuvo el puntaje más bajo (33%), como se aprecia en la figura 6b.

Para las respuestas correctas (figura 6c) se observa que en la postevaluación el puntaje más alto lo presenta el sujeto No.6 (56%) y el puntaje más bajo fue de 11% (sujetos 1, 3, 4, 8, 9, 11) tres sujetos (5, 12 y 13) obtuvieron 33%, otros tres (2, 10 y 14) y solo el sujeto No. 7 obtuvo un 22%.

A continuación se describirán las comparaciones entre la pre y la postevaluación de cada uno de los sujetos (análisis

POSTEVALUACION COMPARACION INTERSUJETO

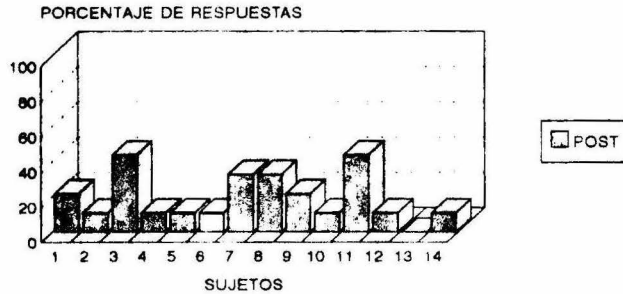


Figura 6a. Muestra el porcentaje de respuestas incorrectas que obtuvieron los sujetos en la postevaluación

POSTEVALUACION COMPARACION INTERSUJETO

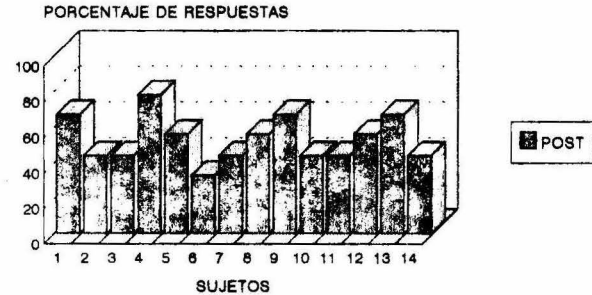


Figura 6b. Muestra el porcentaje de respuestas cercanas a lo correcto que obtuvieron los sujetos en la postevaluación

POSTEVALUACION COMPARACION INTERSUJETO

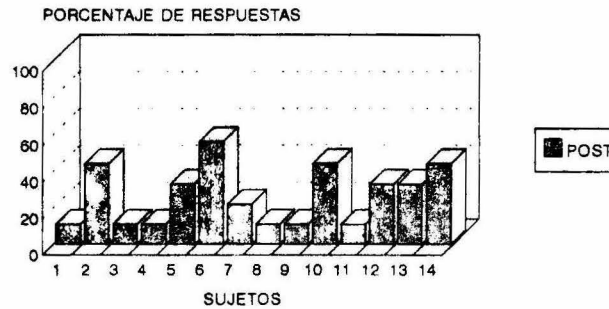


Figura 6c. Muestra el porcentaje de respuestas correctas que obtuvieron los sujetos en la postevaluación

intrasujeto).

1.1.4 Comparaciones Intrasujeto.

Para la graficación de estos datos se realizó previamente una calificación de las respuestas que dieron a cada reactivo. Las respuestas Incorrectas tuvieron una calificación de cero; las cercanas a lo correcto cero punto cinco (0.5) y las correctas un punto. Los datos se graficaron sumando sólo un tipo de respuestas, todas las incorrectas no importante el número se graficaron como cero de calificación; por tal motivo en la descripción de los datos se omitirán dichas respuestas ya que siempre se tendrá cero de calificación tanto en la pre como en la postevaluación para todos los sujetos.

Todas las cercanas a lo correcto se sumaron, por ejemplo, si un sujeto tenía 3 de estas respuestas se graficó entonces la sumatoria, que en este caso es de 1.5, este procedimiento se siguió también para graficar las respuestas correctas tanto en la pre como en la postevaluación.

En la figura 7a se muestran las calificaciones que obtuvo el sujeto 1, en la pre obtuvo cero de calificación en las respuestas cercanas a lo correcto y correctas, en la postevaluación la mayor calificación fue para las cercanas a lo

SUJETO 1

COMPARACION INTRASUJETO

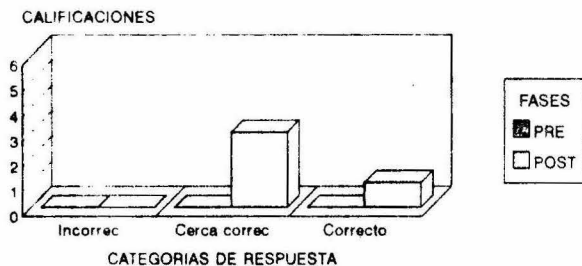


Figura 7a. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación

SUJETO 2

COMPARACION INTRASUJETO

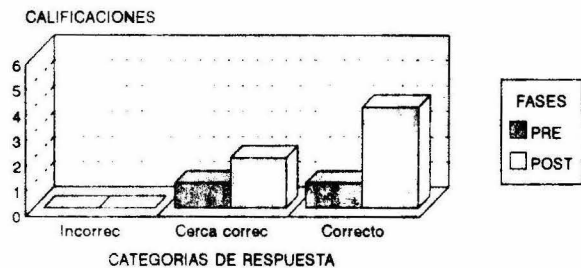


Figura 7b. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 3

COMPARACION INTRASUJETO

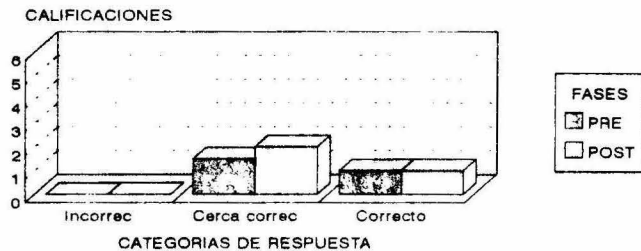


Figura 7c. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

correcto (3 puntos que equivalen a seis respuestas) y las correctas tuvieron un punto (solo una respuesta correcta).

En la preevaluación el sujeto 2 (figura 7b) obtuvo un punto para ambos tipos de respuestas, en la postevaluación la mayor calificación fue para las correctas (4 puntos que equivale a cuatro respuestas) y las cercanas a lo correcto tuvieron dos puntos (4 respuestas).

Para el sujeto 3 (figura 7c) las calificaciones de la pre para las cercanas a lo correcto fue de 1.5 y las correctas 1 punto, en la postevaluación esas respuestas obtuvieron la misma calificación y las cercanas a lo correcto obtuvieron dos puntos.

Durante la preevaluación, el sujeto 4 (figura 8a) obtuvo 1.5 en las cercanas a lo correcto y cero en las correctas; mientras que en la postevaluación obtuvo 3.5 en las cercanas a lo correcto y un punto en las correctas.

El sujeto 5 (figura 8b) en la preevaluación obtuvo la calificación de dos en las respuestas cercanas a lo correcto y cero en las correctas; en la postevaluación obtuvieron 2.5 y 3 respectivamente.

En la figura 8c donde se ilustran los datos que obtuvo el sujeto 6 se observa que en la pre las respuestas cercanas a lo

SUJETO 4

COMPARACION INTRASUJETO

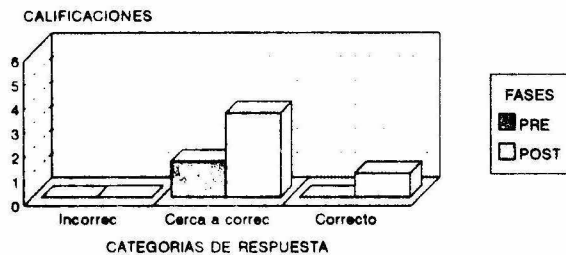


Figura 8a. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 5

COMPARACION INTRASUJETO

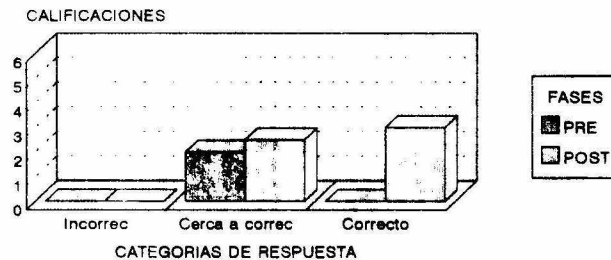


Figura 8b. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 6

COMPARACION INTRASUJETO

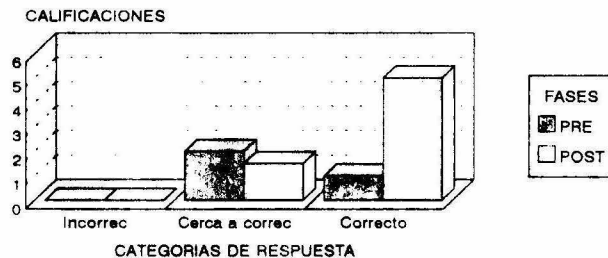


Figura 8c. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

correcto tuvieron 2 de calificación y las correctas 1; en la postevaluación estas últimas llegan a 5 puntos y las cercanas a lo correcto a 1.5.

En la figura 9a se muestran los puntajes del sujeto 7 que en la pre obtuvo el mismo puntaje (un punto) para los dos tipos de respuestas y en la postevaluación también pero ahora con dos puntos.

El sujeto 8 en la pre tuvo dos puntos en las respuestas cercanas a lo correcto, y un punto en las correctas; en la postevaluación, éstas no tuvieron cambio y las cercanas a lo correcto llegan a un 2.5 (ver figura 9b).

Para el sujeto 9 se encontró que durante la primera evaluación las respuestas cercanas a lo correcto tuvieron la calificación de 1.5 y las correctas de 2 puntos; en la segunda evaluación las cercanas a lo correcto llegan a 3 puntos y las correctas a uno (véase figura 9c).

En la figura 10a se presentan las calificaciones que obtuvo el sujeto 10 en las respuestas cercanas a lo correcto y correctas en la preevaluación las cuales fueron de uno y cero puntos respectivamente; en la postevaluación esos mismos tipos de respuestas tuvieron 2 y 4 puntos.

SUJETO 7

COMPARACION INTRASUJETO

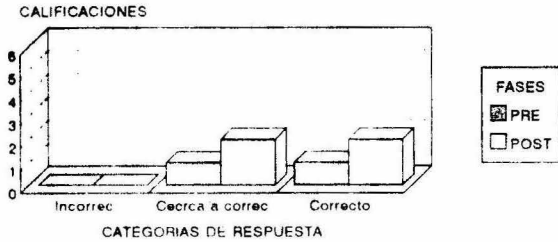


Figura 9a. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 8

COMPARACION INTRASUJETO

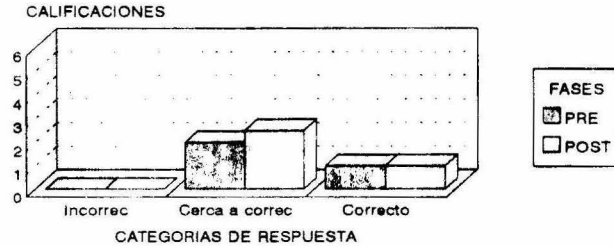


Figura 9b. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 9

COMPARACION INTRASUJETO

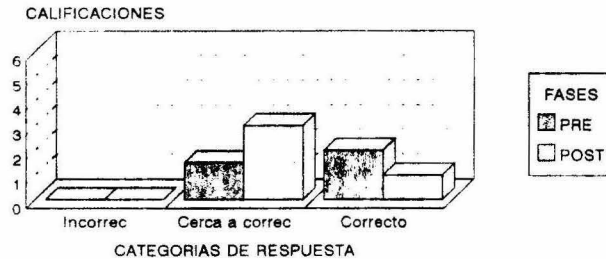


Figura 9c. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

El sujeto 11 en la preevaluación obtuvo las siguientes calificaciones: respuestas cercanas a lo correcto 0.5 y en las correctas cero; en la postevaluación esas mismas respuestas obtuvieron 2 y 1 respectivamente (ver figura 10b)

En la evaluación inicial, el sujeto 12 obtuvo en las cercanas a lo correcto 2.5 y cero puntos en las correctas, en la segunda evaluación las cercanas a lo correcto no tuvieron cambio y las correctas obtuvieron 3 puntos como se aprecia en la figura 10c.

Las calificaciones que obtuvo el sujeto 13 (figura 11a) en la pre fueron 0.5 para las cercanas a lo correcto y cero para las correctas, en la postevaluación ambas llegaron a 3 puntos.

El sujeto 14 obtuvo 1.5 en las respuestas cercanas a lo correcto y cero en las correctas durante la pre y en postevaluación obtuvo 2 y 4 puntos respectivamente.

Con esta última descripción se termina la sección de análisis cualitativo del contenido del curso de capacitación, enseguida se describirán los resultados del análisis cuantitativo.

1.2 Análisis cuantitativo.

Para realizar el análisis cuantitativo fue necesario

SUJETO 10

COMPARACION INTRASUJETO

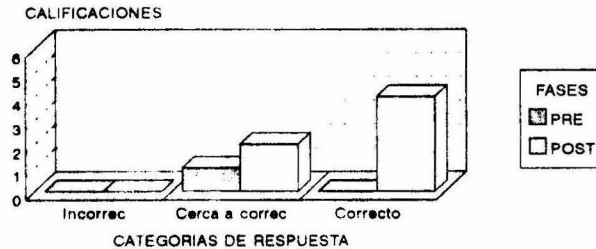


Figura 10a. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 11

COMPARACION INTRASUJETO

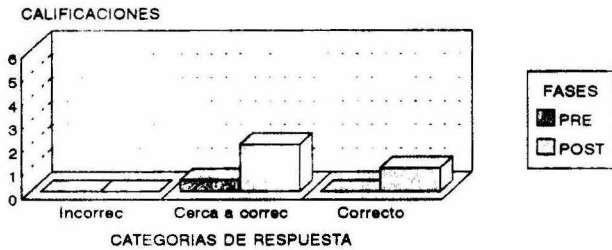


Figura 10b. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 12

COMPARACION INTRASUJETO

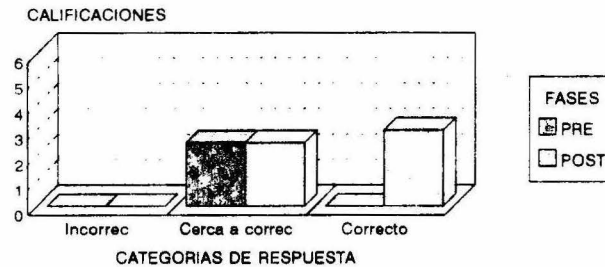


Figura 10c. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 13

COMPARACION INTRASUJETO

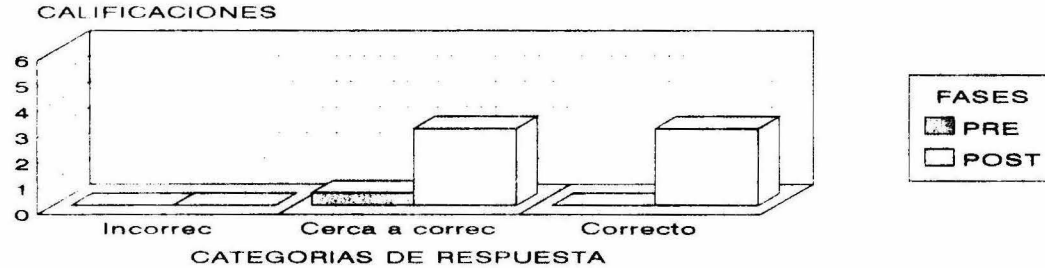


Figura 11a. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

SUJETO 14

COMPARACION INTRASUJETO

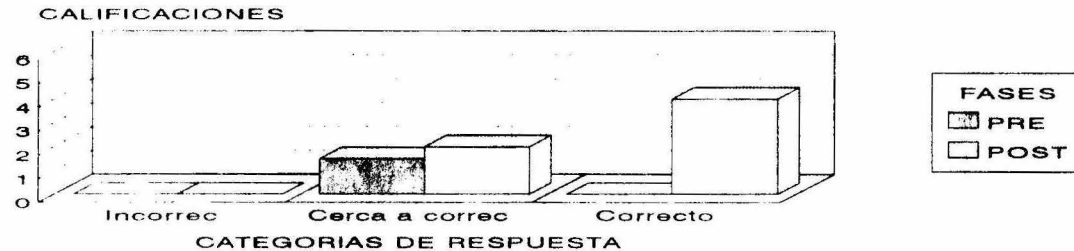


Figura 11b. Muestra las calificaciones que el sujeto obtuvo en las respuestas incorrectas, cercanas a lo correcto y correctas, tanto en la pre como en la postevaluación.

traducir los datos de ocurrencia o no ocurrencia de cada uno de los tipos de respuesta (Incorrectas, Cercanas a lo correcto y Correctas) por calificaciones, la asignación arbitraria de puntos fue la siguiente:

Por cada respuesta incorrecta se calificó con cero puntos; por cada respuesta cercana a lo correcto se calificó con 0.5 y por las correctas se asignó un punto.

Se eligió la razón T de Wilcoxon para comparar los datos obtenidos antes y después del curso de capacitación en la misma muestra. Las hipótesis que se formularon fueron:

Hipótesis nula: No hay diferencias entre las calificaciones obtenidas antes y después del curso de capacitación.

Hipótesis de investigación : Hay diferencias entre las calificaciones obtenidas antes y después del curso de capacitación.

Para la toma de decisión tuvo que considerarse lo siguiente: La "t" observada debe ser menor o igual al valor de "t" de tablas, para poder rechazar la Hipótesis nula con 13 grados de libertad (para rechazar $H_0: t_c \leq t_t; g_l=13$)

Después de desarrollar los cálculos pertinentes se obtuvo una "t" calculada menor que el valor de tablas con un nivel de

significancia de 0.01, ($t_c=0 < t_t= 13$). Lo cual indica que hay evidencia para rechazar la hipótesis nula y apoyar la hipótesis de investigación que establece que habrá cambios en las calificaciones obtenidas antes y después del curso de capacitación.

Con respecto al análisis de correlación se encontraron correlaciones positivas, a continuación se presentan los puntajes encontrados para la relación entre evaluación de los alumnos versus evaluación de los profesores.

Alumno/ Maestro	H. Básicas	H. Amigos	H. Sentimientos
H. Básicas	.2708		
H. Amigos		.3043	
H. Sentimientos			.5823

Alumno/Maestro	H. estrés	Habilidades en general
H. Estrés	.4806	
H. General		.6784

2. Análisis de los resultados de adquisición práctica.

En lo que se refiere al análisis de datos con base en la información recolectada a través de las tareas que se le asignaron a los profesores se encontraron los siguientes datos. El número total de niños detectados fue de 25 pero solo 15 de ellos fueron evaluados, en la tabla II se resumen el tipo de problemas por el que cada uno fue reportado.

Con respecto a los formatos del inventario para el profesor se encontró que solo 13 profesores lo resolvieron; y solo una de ellas se lo aplicó a tres sujetos que detectó como problemáticos.

En general, los problemas de conducta detectados en esos 25 niños se muestran en la tabla III, que enseguida se presenta. Las conductas inadecuadas más frecuente son el molestar a los compañeros, la distracción, el ser agresivos, hiperactivos, que no cumplan con la tarea y el platicar mucho.

Cinco profesoras dejaron reactivos sin contestar los cuales fueron: el reactivo 14 (2 profesoras y hace referencia a la habilidad de presentarse a sí mismo), el 26 (1 profesora; identificar sus sentimientos), el 41 (1 profesora; solución de problemas), el 56 (1 profesora; relajarse), y el 58 (1 profesora; afrontar el deseo de tomar cosas ajenas).

TABLA II.
LISTADO DE NIÑOS DETECTADOS, EVALUADOS Y TIPO DE TRASTORNO
POR EL CUAL FUERON REPORTADOS.

NOMBRE	DETECTADO	EVALUADO	PROBLEMA DE CONDUCTA REPORTADO
LOURDES	SI	NO	BAJO RENDIMIENTO, TRABAJA MUY LENTO Y NO TIENE RETENCION
FELIX	SI	SI	LATOSO, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
DAVID	SI	NO	AGRESIVO Y MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
JORGE	SI	SI	PROBLEMAS DE SORDERA
ALEJAN- DRO	SI	SI	HIPERACTIVO, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS , LOS GOLPEA, LOS INSULTA E INTERRUMPE LA CLASE
ALFREDO	SI	SI	FLOJO, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
JESUS	SI	SI	FLOJO, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
FERNAN- DO	SI	SI	HIPERACTIVO
SARAI	SI	SI	RETRAIDA, NO SE ADAPTA AL GRUPO Y TIENE LENTO APRENDIZAJE
DANIEL	SI	SI	DESINTERES Y FALTA DE ATENCION
HECTOR	SI	SI	AGRESIVO, NO TRABAJA, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS , JUEGA Y CORRE FUERA DE SU LUGAR.
ALEJAN- DRA	SI	NO	INQUIETA, PLATICA MUCHO, SE DISTRAE, NO TRABAJA

TABLA II.
LISTADO DE NIÑOS DETECTADOS, EVALUADOS Y TIPO DE TRASTORNO
POR EL CUAL FUERON REPORTADOS

NOMBRE	DETECTADO	EVALUADO	PROBLEMAS DE CONDUCTA REPORTADO
JORGE LUIS	SI	NO	TRABAJA MUY LENTO, ATENCION DISPERSA, DESINTERES EN EL TRABAJO, CONDUCTA AGRESIVA
IRVING	SI	NO	LENTO APRENDIZAJE
JOSE	SI	NO	HIPERACTIVO
OCTAVIO	SI	NO	LENTO APRENDIZAJE, PROBLEMAS FAMILIARES
MARCO	SI	NO	NO HACE TAREAS, PLATICA MUCHO Y MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
LILIANA	SI	SI	RESPONDONA, PLATICA MUCHO, NO TERMINA SU TRABAJO, SE ENOJA SI LA REPRENDEN
ISUSI	SI	SI	AGRESIVA
JUAN DE DIOS	SI	SI	AGRESIVO, DISTRAIDO
JOHANA	SI	SI	AGRESIVIDAD
HECTOR	SI	SI	AGRESIVO, NO TRABAJA, MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
JUAN CARLOS	SI	SI	DESOBEDIENTE Y MOLESTA A SUS COMPAÑEROS
LILI	SI	SI	PROBLEMAS PSICOLOGICOS Y DE COMPORTAMIENTO

TABLA III
MUESTRA EL TIPO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA
Y LA FRECUENCIA CON QUE REPORTAN LOS
PROFESORES

CONDUCTA PROBLEMA	FRECUENCIA DE PROFESORES QUE LO REPORTAN
NO CUMPLE CON LOS TRABAJOS	4
HABLAN MUCHO	4
MOLESTA A SUS COMPAÑEROS	6
SON RESPONDONES	1
DISTRAIDOS	5
SE ENOJA SI LO REGAÑO	1
TRABAJAN LENTO	3
DESINTERES	2
AGRESIVOS	4
PROBLEMAS PSICOLOGICOS	1
PROBLEMAS DE SORDERA	1
LENTO APRENDIZAJE	3
HIPERACTIVOS	4
CORREN Y JUEGAN FUERA DE SU LUGAR	2
FLOJO	1
RETRAIDO	1
LATOSO	1
BAJO RENDIMIENTO	1

Varios niños no contestaron algunos reactivos. Con frecuencia de uno, no contestaron a los reactivos 12 (buscar actividades), 14 (presentarse a sí mismo), 17 (participar en actividades de grupo), 32 (afrontar el enojo de otros), 33 (expresar afecto), 36 (autocontrolarse), 39 evitar situaciones que le generen problemas sociales), 59 (tomar decisiones) y 60 (ser honesto). Con frecuencia de dos niños que no contestaron se detectaron a los ítems 38 (Afrontar la burla) y 58 (Afrontar el deseo de tomar cosas ajenas).

Entre las situaciones problemas que se detectaron estuvieron las siguientes:

- Español
- Matemáticas
- Todas las actividades
- En ocasiones
- Con los compañeros
- En la escuela
- Ante un adulto
- En educación física
- A la hora de recreo

- Naturales
- Historia
- Trabajo en equipo
- A la hora de hacer los ejercicios
- Con sus hermanos
- Al resolver los cuestionarios.

Otras veces responden describiendo el comportamiento, no contestan o dicen la frecuencia con que sucede, etiquetan al sujeto (enojón, respondón, tímido, impulsivo) y en otras tratan de explicar porque el comportamiento social no sucede.

Ahora bien, para calificar los inventarios tanto del profesor como del alumno se realizó la siguiente operación: para calcular el máximo puntaje para un área, lo que se hacía era multiplicar el valor más alto de la escala para contestar (que en este caso es de cinco) por el número de habilidades que constituía el área, en este caso se tomará como ejemplo el Area I (Habilidades Básicas) que tiene 13 habilidades, dando como resultado 65. Después para calcular el puntaje mínimo se multiplicaba, el valor mínimo de las opciones de respuesta (que fue de uno) por el número de habilidades que integraban el área que como ya se dijo fue de 13 por tanto el resultado es de 13.

Posteriormente, se resta el valor menor al mayor ($65-13= 52$) y este resultado se divide entre el número de valores de las opciones de respuesta (que en este caso son cinco). El dato resultante, indica cuál será el tamaño de los cinco rangos de respuesta, para poder calificar los inventarios y poder decir de manera general o particular cómo es la ejecución de un sujeto en particular.

Así, para calificar a un sujeto en el área I, la categoría de NUNCA es hábil abarca los puntajes que van de 13 a 22 puntos; RARAS VECES va de 23 a 32; ALGUNAS VECES incluye los puntajes de 33 a 42; FRECUENTEMENTE contempla a los puntajes de 43 a 52 y para SIEMPRE va de 53 a 65. Estas clasificaciones sólo son para el área de Habilidades Básicas, para las otras cuatro áreas y para la escala total, se tuvo que calcular sus puntajes mínimos y máximos de manera similar. Los puntajes para calificar de manera general las 60 habilidades fueron: para NUNCA de 60 a 107; para RARAS VECES es hábil de 108 a 155; para decir que ALGUNAS VECES es hábil tenían que tener de 156 a 206 puntos; para FRECUENTEMENTE se requería obtener de 207 a 251 y para calificar a alguien como SIEMPRE hábil se requirió de 252 a 300 puntos.

En la tabla IV se presentan los puntajes obtenidos para la escala en total, desde el punto de vista del maestro y del niño. Según la evaluación del profesor del niño etiquetado con el número 12, éste nunca es hábil. Según los profesores, los sujetos 4, 8, 9, 11, 14 y 15 raras veces son hábiles. Algunas veces son hábiles los sujetos 1, 3, 5, 6, 7, 10, 13; el sujeto 2 frecuentemente se comporta hábilmente.

Los niños opinan de manera diferente, por ejemplo, los sujetos 4, 11 y 14 consideran que frecuentemente se comportan hábilmente; los sujetos 9 y 15 respondieron que algunas veces son hábiles; los sujetos que opinan igual que sus profesores son el 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12 y el 13. (cfr. tabla IV).

En lo que respecta al análisis por área se encontró que en el área I (Habilidades básicas) desde el punto de vista del profesor, el sujeto 12 nunca es hábil; rara vez lo son los sujetos 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14 y 15; los que algunas veces se comportan hábilmente son los sujetos 2, 5, 9, 13; sólo el sujeto 7 se comporta frecuentemente de manera hábil como se puede observar en la tabla V)

Ahora bien, desde la óptica de los niños, sólo el sujeto 12 nunca es hábil; algunas veces lo son los sujetos 1, 2, 5, 6, 8,

TABLA IV.
CALIFICACION DE LA ESCALA TOTAL

SUJETOS	ESCALA DEL PROFESOR	ESCALA DEL ALUMNO
1	183, ALGUNAS VECES ES HABIL	174, ALGUNAS VECES ES HABIL
2	207, FRECUENTEMENTE HABIL	164, ALGUNAS VECES ES HABIL
3	160, ALGUNAS VECES ES HABIL	183, ALGUNAS VECES ES HABIL
4	133, RARAS VECES ES HABIL	236 FRECUENTEMENTE HABIL
5	166, ALGUNAS VECES ES HABIL	178, ALGUNAS VECES ES HABIL
6	177, ALGUNAS VECES ES HABIL	176, ALGUNAS VECES ES HABIL
7	187, ALGUNAS VECES ES HABIL	183, ALGUNAS VECES ES HABIL
8	122, RARAS VECES ES HABIL	127, RARAS VECES ES HABIL
9	152, RARAS VECES ES HABIL	167, ALGUNAS VECES ES HABIL
10	158, ALGUNAS VECES ES HABIL	169, ALGUNAS VECES ES HABIL
11	146, RARAS VECES ES HABIL	244, FRECUENTEMENTE
12	62, NUNCA ES HABIL	91, NUNCA ES HABIL
13	175, ALGUNAS VECES ES HABIL	180, ALGUNAS VECES ES HABIL
14	122, RARAS VECES ES HABIL	211, FRECUENTEMENTE HABIL
15	112, RARAS VECES ES HABIL	176, ALGUNAS VECES ES HABIL

TABLA V.
CALIFICACION DE LA ESCALA POR AREA
INVENTARIO DEL PROFESOR

OPCIONES	AREA I	AREA II	AREA III	AREA IV	AREA V
NUNCA ES HABIL	SUJETO 12	SUJETOS 10 Y 12	SUJETOS 8 Y 12	SUJETOS 4, 5, 8, 12,14,15	SUJETOS 12 Y 15
RARAS VECES ES HABIL	SUJETOS 1, 3, 4 , 6, 8, 10, 11, 14, 15	SUJETOS 4, 6, 8, 9,11, 13, 14, 15	SUJETOS 3, 4, 14, 15	SUJETOS 7, 9, 11	SUJETOS 4, 8, 14
ALGUNAS VECES ES HABIL	SUJETOS 2, 5, 9, 13	SUJETOS 1, 2, 3, 5	SUJETOS 5, 7, 9, 10, 11, 13	SUJETOS 3, 6, 10, 13	SUJETOS 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13
FRECIENTEMENTE ES HABIL	SUJETO 7	SUJETO 7	SUJETOS 1, 2, Y 6	SUJETOS 1 Y 2	SUJETOS 2 Y 6
SIEMPRE ES HABIL					

9, 10, 13 y 15; quienes frecuentemente se comportan de manera socialmente hábil son los sujetos 3, 7 y 14; los que siempre usan dicho grupo de habilidades son los sujetos 4 y 11 (Véase la tabla VI).

En el área 2 (para hacer amigos) se observa que nunca son hábiles los sujetos 10 y 12. La categoría de raras veces fue otorgada a los sujetos 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, y 15; los niños que algunas veces son hábiles son el 1, 2, 3 y el 5; sólo el sujeto 7 frecuentemente usa este grupo de habilidades. Los niños con el número 10 y 12 opinan que nunca utilizan las habilidades para hacer amigos; raras veces las practican los sujetos 3, 7, y 8; algunas veces lo hacen los sujetos 1, 2, 5, 9, 13 y 15 y frecuentemente el 4, 11 y el 14 las emplean.

En el grupo 3 de HAbilidades para Expresar Sentimientos quienes nunca utilizan estas habilidades son los sujetos 8 y 12; los que raras veces las emplean son los sujetos 3, 4, 14 y 15; aquellos sujetos que algunas veces se comportan hábilmente son el 5, 7, 9, 10, 11, y 13; frecuentemente hechan mano de estas habilidades los niños con el número 1, 2 y 6. (Véase tabla V).

En la tabla VI, se detecta que los sujetos 8 y 12 nunca practican las habilidades del grupo tres; raras veces lo hacen

TABLA VI.
CALIFICACION DE LA ESCALA POR AREA
INVENTARIO DEL ALUMNO

OPCIONES	AREA I	AREA II	AREA III	AREA IV	AREA V
NUNCA ES HABIL	SUJETO 12	SUJETOS 10 Y 12	SUJETOS 8 Y 12	SUJETOS 8, 12,	SUJETOS 12
RARAS VECES ES HABIL		SUJETOS 3, 7, 8, 15	SUJETOS 2, 15	SUJETOS 2, 3, 5, 6, 7, 9	SUJETOS 8, 9
ALGUNAS VECES ES HABIL	SUJETOS 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15	SUJETOS 1, 2, 5, 6, 9, 13, 14	SUJETOS 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14	SUJETOS 1, 4, 10, 11, 13, 15	SUJETOS 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13, 15
FRECUENTE- MENTE ES HABIL	SUJETO 3, 7, 14	SUJETO 4, 11		SUJETOS 14	SUJETOS 1, 4, 11, 14,
SIEMPRE ES HABIL	SUJETOS 4, 11		SUJETOS 4, 11		

los niños con el número 2 y 15; los sujetos 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13 y 14 algunas veces las muestran; y lo hacen siempre los sujetos 4 y 11.

En la tabla V, se observa que según los profesores, en el grupo 4 de habilidades alternativas a la agresión, los sujetos 4, 5, 8, 12, 14 y 15 nunca las utilizan; raras veces lo hacen los sujetos 7, 9, 11 y algunas veces el 3, 6, 10 y 13; el sujeto 1 y 2 frecuentemente las practican.

Los niños número 8 y 12 por su parte opinan que nunca las emplean raras veces lo hacen el 2, 3, 5, 6, 7 y 9; algunas veces las muestran los niños etiquetados con el número 1, 4, 10, 11, 13 y 15 y sólo el 14 frecuentemente hace uso de ellas (Tabla VI).

Para el grupo 5 de habilidades, los profesores consideraron que los sujetos 12 y 15 nunca utilizan estas habilidades; que raras veces lo hacen los sujetos 4, 8, 14 ; algunas veces las muestran los sujetos 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11 y 13; frecuentemente lo hacen los sujetos 2 y 6; como se puede observar en la tabla V.

El sujeto 12 opina que nunca emplea las habilidades del grupo 5; los sujetos que raras veces lo hacen son el 8 y 9; los que algunas veces lo realizan son el 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13 y 15;

frecuentemente las muestran los niños etiquetados con los números 1, 4, 11 y 14 (Cfr. Tabla VI).

En lo que respecta a la Hoja de Evaluación Grupal, solo una profesora no vació correctamente la información ya que utilizó los datos del inventario del alumno en vez del inventario del profesor; en general solo se encontraron entre uno a cuatro errores al vaciar la información del inventario del profesor a la hoja de evaluación grupal.

En lo que concierne a la Hoja de Resumen de progreso, los errores más comunes fueron al vaciar los datos de los dos inventarios, pero sólo en algunas habilidades, sin embargo hubo profesoras que cometieron hasta 12 errores o de plano vaciaron mal toda la información, cabe señalar que también algunas de ellas olvidaron poner la fecha. Sólo una profesora no entregó la hoja de resumen de progreso.

Con ésto se termina el análisis de la adquisición práctica para dar paso a la discusión y conclusiones que se presentarán en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En esta sección se presentará el análisis sobre los resultados obtenidos después del curso de capacitación en habilidades sociales, así mismo se expondrán las propuestas para tratar de solventar los problemas encontrados y desarrollar en condiciones más favorables dicha actividad. Las conclusiones versarán sobre la relevancia de esta propuesta haciendo énfasis en la desprofesionalización.

Para iniciar este análisis vale la pena recordar lo que Cachón (1990) menciona acerca de la evaluación de la capacitación, la cual consiste en observar, apreciar y analizar los cambios de conducta de los participantes. Dice que para realizar una buena evaluación se requiere de establecer criterios bien definidos (objetivos) antes de iniciar un programa de capacitación. Por ende se tiene que someter a los participantes a una prueba inicial para determinar el nivel de conocimientos antes de que comience el entrenamiento, al finalizar esta actividad se deberá evaluar nuevamente a los individuos para detectar los cambios que se hayan producido quizá como resultado de la capacitación.

La presente investigación al igual que Frías (1985) entrena a profesores de primaria para la detección y modificación de un problema específico; en su caso fue la dislexia, en este trabajo se les enseñó a evaluar las habilidades sociales de sus alumnos con problemas de interacción social. Ambos trabajos emplean un diseño en donde se evalúa antes y después de la capacitación, y se enseñan cuestiones teóricas y prácticas. Las diferencias radican en que Frías (1985) entrena además a los padres de familia; y por otro lado, el tiempo que se destinó a la capacitación fue de 40 horas en total (1 sesión semanal de dos horas durante cinco meses); en cambio en este estudio la duración fue de 5 horas en sesiones de una hora diaria (que tenía el inconveniente de coincidir con el recreo).

Así, se hará un análisis y discusión que tendrá dos partes: una que abordará lo encontrado en lo concerniente a las cuestiones teóricas y por otra, se comentarán los hallazgos a nivel práctico.

NIVEL TEORICO.

A nivel de adquisición teórica se observó que generalmente en la preevaluación las respuestas incorrectas tienen porcentajes altos (entre el 50% y el 100%); las respuestas cercanas a lo

correcto tienen puntajes muy variados. Las respuestas correctas tienen cero por ciento en seis preguntas relacionadas específicamente al tema de evaluación de las habilidades sociales; el puntaje más alto de esas respuestas en esta fase es en la pregunta donde se hace referencia a los trastornos de conducta (36%) y el puntaje que le sigue es en el reactivo sobre la importancia de la evaluación de habilidades sociales (21%).

Los resultados obtenidos sobre los comportamientos desadaptados, respaldan lo dicho por Burbach (1981, citado en Kauffman, 1989) respecto a que la definición de un trastorno conductual es difícil ya que éste no es un objeto que exista fuera del contexto social, sino que es un término que depende de las reglas sociales. Dado lo anterior, se puede considerar que a pesar de que algunas profesoras conocen lo que es un trastorno de conducta (36%), el puntaje no es de 100% debido a que cada una de las profesoras tienen su propia concepción de lo que es inadecuado o no.

Ahora bien, en la postevaluación se observó generalmente que las respuestas correctas y las incorrectas disminuyen. Tales resultados están relacionados a las condiciones generales en las que se impartió el curso. Se considera pertinente recordar las observaciones que da Mendoza (1990) acerca de que la capacitación

es un evento eminentemente humano que exige cooperación y compromiso de todos los involucrados en ella, dado que se pretende generar o modificar el comportamiento del personal (aprendizaje).

Con base en lo expuesto, toman sentido los factores que se detectaron durante el curso y en conversaciones extracurso con los participantes. Así pues, con respecto a las condiciones en las que se desarrolló, los inconvenientes encontrados fueron los siguientes:

- El curso se programó para una semana, con sesiones de una hora diaria, la cual coincidía con la hora de recreo (considérense aquí los inconvenientes de ruido, accidentes que suelen ocurrirles a los alumnos en esta hora, y las comisiones que tienen las profesoras con la cooperativa escolar).

- Aunado a ello, las profesoras llegaban tarde, argumentando carga de trabajo, era común que se les solicitara que salieran del aula cuando se impartía el curso.

- Otras maestras enfatizaban que la actividad había sido impuesta por la directora.

- La falta de compromiso se hizo evidente dado que no cumplían con la tarea; comentaban que se sentían supervisadas; y que el curso era una actividad que no tenía el aval de la SEP;

algunas consideraban que no les beneficiaba dado que tenían "mucho experiencia docente" y que ya no había nada más por aprender.

- Otro problema fue la concepción que tenía sobre los psicólogos, pues los consideraban como "magos" que descubrirían sus cuestiones personales.

- Otras más tomaron el curso como un espacio "para descansar de su grupo".

- La mayoría de las profesoras no comentaban sus dudas al grupo sino que las hacían antes o después de concluida la sesión y cuando sus demás compañeras se habían retirado.

Después de comentar esos inconvenientes resulta importante señalar que según McGinnis y Goldstein (1984) esta propuesta de capacitación es más factible de implementar cuando los profesores expresan interés o frustración ante las conductas problemáticas de sus alumnos.

Para desarrollar óptimamente esta propuesta de capacitación, quizá algunas alternativas sean las que a continuación se enuncian:

- Negociar con la Inspección de Zona Escolar que la duración del curso sea más extensa (40 horas por lo menos).

- Que se asigne a esta capacitación sólo a los profesores

que lo soliciten por iniciativa propia y que además se haga énfasis en que debe tener disponible 4 horas al día para que pueda estar dentro del grupo de capacitación.

-Diseñar el programa de capacitación de tal forma que se disponga más tiempo para la realización de ejercicios.

- Que los profesores expongan sus ejercicios al grupo, comentando los problemas a los que se enfrentó y cómo los resolvió, y si no fuese así que el grupo y el sujeto en cuestión traten de dar algunas posibles soluciones.

- Modificar el instrumento de pre y postevaluación, diseñarlo como una prueba de opción múltiple para tener un mejor manejo de los datos.

- Elevar el criterio para la evaluación final (entrega de constancia) que por lo menos evalúen a tres niños con problemas de interacción social.

Por otro lado, al realizar un análisis más específico se tuvo que tanto en la pre como en la postevaluación los reactivos sobre la Definición de Habilidad Social, Competencia Social y la Detección de Habilidades Sociales tuvieron un cero por ciento de respuestas correctas. Sin embargo, los puntajes de las respuestas cercanas a lo correcto en dichas habilidades son de 100%, 71% y 93% respectivamente durante la postevaluación. Se propone como

alternativa a esta situación que se anexe al Manual de Evaluación la conferencia que se expondrá con la finalidad de abordar esos temas.

Al preguntar sobre la importancia de la evaluación y solicitar ejemplos de Habilidades Sociales, las profesoras reportaron la información que recordaron de la sesión que se efectuó sobre ese tema, la cual fue mínima. Se sugiere que en las sesiones donde se aborden las habilidades sociales se haga mayor énfasis en que la carencia de habilidades sociales propicia en los sujetos que la presentan la generación de serios problemas de conducta que le inhiben el ajuste a su grupo de pertenencia. Así mismo, se debe resaltar que la evaluación es uno de los aspectos más importantes para poder implementar la enseñanza de habilidades sociales como una estrategia ya sea correctiva o preventiva. Con base en ella, se puede en primer lugar, detectar y planear cuáles serían las conductas que se enseñarían y posteriormente se podría observar si se lograron cambios o no.

Esta exposición también debiera formar parte del anexo teórico que ya se propuso, ya que a pesar de que las profesoras trabajaron con dos inventarios y dos hojas de evaluación en donde están contenidas las 60 habilidades sociales, ellas no pudieron recordarlas.

Con respecto a los puntajes relacionados a los ejemplos de trastornos de conducta, el puntaje de respuestas correctas fue mayor al de las respuestas cercanas a lo correcto en ambas fases de evaluación. Sin embargo, cabe hacer la observación de que para las profesoras cualquier conducta que para ellas es molesta la consideran como un problema psicológico. Este aspecto ya ha sido comentado en la literatura respecto al tema por Burbach (1981, citado en Kauffman, 1989), Hallahan y Kauffman (1988, citado en Kauffman, op cit) y por Clarizio y McCoy (1981). Como alternativa de trabajo para este punto, se sugiere que se anexasen en la sección teórica del Manual las definiciones sobre Trastornos de Conducta, y que en una sesión se discutan y se comparen con la concepción que las profesoras posean.

Los datos observados para el reactivo sobre nombrar un inventario del paquete de evaluación y decir quién debía solucionarlo, en la preevaluación se observó un 100% de respuestas incorrectas y cero por ciento en las cercanas a lo correcto y las correctas; en la postevaluación incrementan éstas (21% y 71%, respectivamente), mientras que las incorrectas disminuyen a un 7%. Para propiciar que en la preevaluación se logre un 100% de respuestas correctas, se cree que es necesario dejar como criterio de evaluación final el que se evalúe a más

de un alumno (mínimo tres) para que las profesoras se familiaricen con los dos inventarios que conforman el paquete de evaluación.

Sobre quién debe de llenar la Hoja de Evaluación Grupal, las respuestas incorrectas llegaron a un 100% en la evaluación inicial y las respuestas cercanas a lo correcto y correctas tuvieron 0%; en la siguiente evaluación las incorrectas y cercanas a lo correcto obtuvieron el mismo porcentaje (43%) y las correctas llegaron a 14%, quizá esto se deba a la falta de práctica dado que solo lo emplearon una vez. De ahí, la importancia de incrementar tanto el tiempo para la realización de los ejercicios como los criterios de evaluación.

Para el reactivo sobre cuándo debía de utilizarse la Hoja de Evaluación del Estudiante hecha por el Profesor, se observó que en la preevaluación las respuestas incorrectas tuvieron 100%, las respuestas cercanas a lo correcto y correctas tuvieron cero por ciento. En la postevaluación las incorrectas disminuyen a 57%, las cercanas a lo correcto incrementan a 7% y las correctas a 36%. Se lograrían mejores resultados si se programasen sesiones en donde se utilizara dicha hoja para evaluar la ejecución de los mismos profesores. Nuevamente, se hace evidente la falta de tiempo para realizar ejercicios, su incremento propiciará un

mejor manejo del paquete de evaluación en general.

NIVEL PRACTICO

A nivel práctico, la sugerencia anterior toma mayor fuerza dado que en general se observaron muchos errores al vaciar los datos del inventario del profesor y del alumno a la hoja de resumen de progreso, o bien del inventario del profesor a la hoja de evaluación grupal. Dichos inconvenientes podrán solventarse si se programaran más sesiones con tiempo para realizar ejercicios con cada uno de los elementos que conforman el paquete de Evaluación, así mismo, la elevación del criterio de evaluación arrojaría datos más significativos en términos de la ejecución práctica de los instrumentos de evaluación.

Para finalizar esta discusión, se concluye que el objetivo principal que se planteó, así como los objetivos específicos como generales planteados para el curso de capacitación se cumplieron de manera parcial; cabe señalar que a pesar de que el tiempo para la capacitación fue muy reducido se logró que la mayoría de las personas involucradas conocieran y manejaran bajo supervisión todo el paquete de evaluación de habilidades sociales y que evaluaran por lo menos a un niño con problemas de interacción social. Así mismo, se logró que analizaran la problemática de sus alumnos desde otra perspectiva y se adquiriera la visión de que

los comportamientos prosociales deben ser enseñados y mantenidos para evitar posibles problemas de ajuste social en etapas posteriores.

Otro aspecto importante de señalar, es que se cumplió con las tareas que Mora (1984) comenta acerca de que la desprofesionalización tiene un carácter social, en donde el trabajo científico tiene que rebasar el plano declarativo e incidir en el operativo, donde se tiene que establecer una intervención directa con los individuos a quienes dirige su práctica profesional, además de que se enfrenta a la práctica real con todas sus limitantes e inconvenientes.

Con todo lo anterior, no resta más que señalar que la importancia de este trabajo fue también demostrar que la intervención del psicólogo como capacitador de paraprofesionales es una alternativa que puede proporcionar beneficios a costos bajos y al alcance de todas las personas interesadas en la ayuda social.

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

- BIERMAN, K.L. (1986) "PROCESS OF CHANGE DURING SOCIAL SKILLS TRAINING WITH PREADOLESCENTS AND ITS RELATION TO TREATMENT OUTCOME" CHILD DEVELOPMENT, 57, p. 230-240
- BIERMAN, K.L. Y FURMAN, . (1984) "THE EFFECTS OF SOCIAL SKILLS TRAINING AND PEER INVOLVEMENT ON THE SOCIAL ADJUSTMENT OF PREADOLESCENTS" CHILD DEVELOPMENT, 55, p. 151-162
- CABALLO, V. (1987) TEORIA, EVALUACION Y ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES, PROMOLIBRO, VALENCIA, ESPAÑA
- CACHON, E. (1990) "LA DESPROFESIONALIZACION DEL PSICOLOGO EN EL AREA DE CAPACITACION" TESIS DE LICENCIATURA, ENEP IZTACALA, UNAM
- CLARIZIO, H.F. Y McCOY, G.F. (1981) TRASTORNOS DE LA CONDUCTA EN EL NIÑO, MEXICO, ED. MANUAL MODERNO, S.A.
- DANIELS, A. (1990) "SOCIAL SKILLS TRAINING FOR PRIMARY AGE CHILDREN" EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN PRACTICE, 6 (3), p. 159-162.
- FRENCH, D.C. Y TYNE, T.F. (1982) "THE IDENTIFICATION AND TREATMENT OF CHILDREN WITH PEER RELATIONSHIPS DIFFICULTIES" EN: CURRAN Y MONTI (EDS.) SOCIAL SKILL TRAINING. A PRACTICAL HANDBOOK FOR ASSESSMENT AND TREATMENT, THE GUILFORD PRESS, USA.
- FRIAS SANCHEZ, CAROLINA CECILIA (1985) "EL ENTRENAMIENTO A PARAPROFESIONALES DENTRO DEL AMBITO ESCOLAR COMO UNA ALTERNATIVA AL PROBLEMA DE LA DISLEXIA" TESIS, ENEP IZTACALA, UNAM.
- GODDARD, S. Y CROSS, J. (1987) "A SOCIAL SKILLS TRAINING APPROACH TO DEALING WITH DISRUPTIVE BEHAVIOR IN A PRIMARY SCHOOL" MALADJUSTMENT AND THERAPEUTIC EDUCATION, 5, (3), p. 24-29

INIESTA, S.M. Y VEGA, G.M.T. (1992) "EL PAPEL DEL PSICOLOGO Y SU IMPORTANCIA SOCIAL EN EL AMBITO EDUCATIVO" TESIS DE LICENCIATURA, ENEP IZTACALA, UNAM

KAMPS, D.; LEONARD, B. ; VERNON, S.; DUGAN, ; DELQUADRI, J.; GERSHOM, B; WADE, L. Y FOLK, L. (1992) " TEACHING SOCIAL SKILLS TO STUDENTS WITH AUTISM TO INCREASE PEER INTERACTIONS IN AN INTEGRATED FIRST-GRADE CLASSROOM" JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 25, (2) p. 281-288.

KAUFFMAN, J.M. (1989) CHARACTERISTIC OF BEHAVIOR DISORDERS OF CHILDREN AND YOUTH. MERRIL PUBLISHING COMPANY, OHIO, USA. PP. 3-45; 121-136 Y 181-208

KELLY, J.A. (1987) ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES GUIA PRACTICA PARA INTERVENCIONES, EDITORIAL DESCLEE DE BROUWER, S.A., BILBAO, ESPAÑA.

KELLY, J.A. (1982) CITADO EN CABALLO, V. (1987) OP CIT.

KOEGEL, K.; KOEGEL, R.; HURLEY, C. Y FREA, W. (1992) "IMPROVING SOCIAL SKILLS AND DISRUPTIVE BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM THROUGH SELF-MANAGEMENT" JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 25, (2), p.341-353.

LAGRECA, A.; SANTOGROSSI, D. (1980) "SOCIAL SKILLS TRAINING WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: A BEHAVIORAL GROUP APPROACH" JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 48 (2), p. 220-227

LOPEZ VILLAGOMEZ, B.A. Y ACEVEDO FLANDERS, D.E. (1989) "PROGRAMAS DE ORIENTACION PSICOLOGICA PARA ESCUELAS PRIMARIAS OFICIALES" REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL, ENEP IZTACALA, UNAM

MARFALEF, A.R. (1983) "INVESTIGACION RELATIVA A LA INFLUENCIA QUE EJERCE EL CONTEXTO EN LA EMISION DE HABILIDADES SOCIALES EVALUANDO LA EFICACIA DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO" TESIS DE LICENCIATURA, ENEP IZTACALA, UNAM.

- MATSON, J.L.; FEE, V.E.; COE, D.A. Y SMITH, D. (1991)
"A SOCIAL SKILLS PROGRAM FOR DEVELOPMENTALLY DELAYED
PREESCHOOLERS" JOURNAL OF CLINICAL CHILD PSYCHOLOGY
20 (4) p. 428-433
- McFALL, R.M. (1982) "A REVIEW AND REFORMULATION OF THE CONCEPT
OF SOCIAL SKILLS" BEHAVIORAL ASSESSMENT, 4, p. 1-33
- McGINNIS, E.; GOLDSTEIN, A.; SPRAFKIN, R. Y GERSHAW, N. (1984)
SKILLSTREAMING THE ELEMENTARY SCHOOL CHILD: A GUIDE
FOR TEACHING PROSOCIAL SKILLS. RESEARCH PRESS
COMPANY, ILLINOIS, USA, p. 246.
- MENDOZA, N.A. (1990) MANUAL PARA DETERMINAR NECESIDADES DE
CAPACITACION, 3a. ED. MEXICO, TRILLAS, P.139
- MICHELSON, L. Y SUGAI, D. (1983) LAS HABILIDADES SOCIALES EN
LA INFANCIA, MARTINEZ ROCA, ESPAÑA, 238.
- MORA (1981) DINAMICA DE GRUPOS Y CAPACITACION CON JUEGOS
VIVENCIALES, ED. F.H. MEXICO.
- MORA RUBI, ISMAEL (1984) "CAP. 20. DESPROFESIONALIZACION Y
PRACTICA PROFESIONAL: COMENTARIOS SOBRE EL TRABAJO
CON RETARDADOS" EN: GUALGUERA, J. HINOJOSA, G.;
GALINDO, E. EL RETARDO EN EL DESARROLLO. TEORIA Y
PRACTICA, ED. TRILLAS, MEXICO, P. 269-274.
- OLSON Y ROBERTS (1987) "ALTERNATIVE TREATMENT FOR SIBLING
AGGRESSION" BEHAVIOR THERAPY, 18, 243-250
- OROZCO DIAZ, HILDA Y SALAS RIVAS, DIANA E. (1980)
"ENTRENAMIENTO A NO-PROFESIONALES. UN PUNTO DE VISTA DE
LA DESPROFESIONALIZACION DE LA PSICOLOGIA", TESIS, ENEP
IZTACALA, UNAM.
- ROTH, E. (1986) COMPETENCIA SOCIAL. EL CAMBIO DEL COMPORTAMIENTO
INDIVIDUAL EN LA COMUNIDAD, MEXICO, TRILLAS.
- SARASON, I.G.; SARASON, B.R. (1981) "TEACHING COGNITIVE AND
SOCIAL SKILLS TO HIGH SCHOOL STUDENTS" JOURNAL OF
CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 49 (6), p. 908-
918

SERNA URIBE, A. Y TORRES PALACIOS, G. (1990) "EL ENTRENAMIENTO A PADRES COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA SOLUCION DE DEFICITS ACADEMICOS EN NIÑOS DE PRIMARIA ATENDIDOS EN UN CENTRO DE SALUD DEL DISTRITO FEDERAL" REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL, ENEP IZTACALA, UNAM.

SHEA, T.M. LA ENSEÑANZA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA, ED. MEDICA PANAMERICANA PP 9-421.

TOFTE-TIPPS, S.; MENDOCA, P. Y PEACH, R. (1982) "TRAINING AND GENERALIZATION OF SOCIAL SKILLS. A STUDY WITH TWO DEVELOPMENTALLY HANDICAPPED, SOCIALLY ISOLATED CHILDREN" p. 45-71

TROWER, P. (1982) "TOWARD A GENERATIVE MODEL OF SOCIAL SKILL: A CRITIQUE AND SYNTHESIS" EN: CURRAN Y MONTI (EDS.) SOCIAL SKILLS TRAINING. A PRACTICAL HANDBOOK FOR ASSESSMENT AND TREATMENT THE GUILFORD PRESS, USA

VAN HASSELT, V.; HERSEN, M.; WHITEHILL, M.; BELLAC, A. (1979) "SOCIAL SKILL ASSESSMENT AND TRAINING FOR CHILDREN: AN EVALUATIVE REVIEW" BEHAVIOR RESEARCH AND THERAPY, 17p. 413-437

VILLAGRAN, R.J.A. (1992) "ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS CURSOS DE CAPACITACION DIRIGIDOS AL PERSONAL TECNICO DE UNA INSTITUCION Y SU RELACION CON EL COEFICIENTE DE INTELIGENCIA", REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL, ENEP IZTACALA, UNAM.

WHITEHILL, M.; HERSEN, M.; Y BELLACK, A. (1980) "CONVERSATION SKILLS TRAINING FOR SOCIALLY ISOLATED CHILDREN " BEHAVIOR RESEARCH AND THERAPY, 18 (3) p. 217-225.

WILLIAMS, T.I. (1989) "A SOCIAL SKILLS GROUP FOR AUTISTIC CHILDREN" JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS, 19, (1), 143-155

ANEXO I

II. RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION GENERAL.

Dentro del Proyecto Educación para la Salud, de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, se encuentra la línea de investigación denominada Formación Comunitaria y Prevención Social, en donde desde hace algunos años se vienen realizando estudios con respecto a la agresión infantil y su relación con habilidades sociales. A continuación se describirá brevemente el protocolo que se está desarrollando sobre "Capacitación en habilidades sociales a Para profesionales: profesores de primaria".

Con referencia a los protocolos que sobre agresión se han venido desarrollando en la Línea de Formación Comunitaria y Prevención Social, se pudo detectar una gran necesidad y demanda por parte de los profesores de primer año de primaria, de capacitación que les permita tener bajo control las conductas disruptivas a la hora de clase. Al respecto el Aprendizaje Estructurado, ha sido una técnica muy efectiva de entrenamiento a paraprofesionales.

A pesar de la probada eficacia que ha demostrado este paquete de técnicas de entrenamiento, su aplicación se limita a un número muy reducido de personas, siendo de 6 como mínimo y 8 como máximo (Sprafkin, Gershaw, Goldstein y Klein, 1980); aspecto que impide beneficiar a una población más amplia; de ahí la alternativa de entrenar a paraprofesionales, específicamente a los profesores para que ellos a su vez enseñen a sus alumnos las habilidades sociales que sean incompatibles con las conductas disruptivas, y, de esta forma incidir en una mayor población.

Según McGinnis y Goldstein (1984) la enseñanza de habilidades prosociales tiene propósitos tanto correctivos como preventivos y consideran que es una intervención adecuada tanto en niños que asisten a los planteles educativos convencionales como a los que acuden a centros de educación especial, así como aquellos que presenten o no trastornos de conducta. Además dicha propuesta es más factible de implementar cuando los profesores expresan interés o frustración ante las conductas problemáticas de sus alumnos. Más aún, consideran la posibilidad de beneficiar no sólo a un pequeño número de alumnos sino que se contempla la probabilidad de adecuarlo a todo un grupo en una clase normal.

Con base en los puntos anteriores esos autores proponen un Manual de Capacitación en Habilidades Sociales dirigido a profesores de primaria en donde les enseñan desde qué son las habilidades sociales, cómo evaluarlas, cómo entrenarlas y cómo establecer estrategias que le permitan manejar con más acierto a su grupo. Esta propuesta es un ejemplo más de lo que se ha denominado desprofesionalización. Esta ha sido una de las estrategias que más recientemente se ha empleado en el campo conductual, debido a que los servicios profesionales en comunidades de bajos recursos son escasos.

El paraprofesional surge a partir de una necesidad comunitaria, que demanda personal capacitado que atienda los problemas que se suscitan en las zonas con pocos recursos económicos. Lo anterior da como resultado que se requiera de paraprofesionales voluntarios.

Mares (1984, citado en Frías, 1985, pág. 35) define a la desprofesionalización como "un proceso mediante el cual los profesionales y los no profesionales conjugan sus esfuerzos y conocimientos para entender su realidad, transformarla y servirse al máximo de ella" (pág. 5 y 6). "Un paraprofesional es cualquier persona que intervenga activamente en el trabajo de otra persona con grado o certificado profesional o licencia" (O' Leary, 1975, citado en Bijou y Ribes, 1975, pág. 164). Tiene como función ampliar eficazmente los alcances de los servicios profesionales.

Una de las finalidades de la desprofesionalización es lograr que un grupo de personas actúen como paraprofesionales en la detección y solución de un problema, sin la intervención del profesional.

Algunos paraprofesionales pueden ser el asistente de un médico, el asistente de un psicólogo, los padres de familia, los maestros, estos dos últimos son los que con más frecuencia se han utilizado como paraprofesionales. Ayllon y Wright (citados en Bijou y Ribes, 1975) señalan que el adiestramiento a padres y maestros es una manera más conveniente de llegar hasta los niños en un ambiente en el que la observación directa y la manipulación de las conductas por un profesional no es posible. Además hacen ver que en algunas situaciones los paraprofesionales trabajan con los niños mejor que los profesionales.

De este modo, se puede observar como la intervención de los paraprofesionales en la solución y prevención de algún problema específico, es una alternativa que puede proporcionar muchos beneficios con bajos costos y al alcance de todas las personas interesadas en la ayuda social.

Por otro lado, dentro de los numerosos modelos de entrenamiento en habilidades sociales se encuentra el Aprendizaje Estructurado, cuya efectividad ha sido probada por varios investigadores (Roth, 1986; Margaleff, 1983; Robles, Frías y Cortés, 1988).

Los entrenamientos en habilidades sociales son un componente esencial de un gran número de programas de intervención de amplio espectro; Rehabilitación de adicciones (Twentyman y cols., 1982); trabajo con niños y adultos agresivos (Olson y Roberts, 1987; Rahaim, Lefebvre y Jenkins, 1980; terapia de pareja (Pfeiffer y Jones, 1979, citados en Roth, 1986); entrenamiento en dominio de situaciones para personas cuyas posiciones exigen interacción social más frecuente ejemplo: empresarios, médicos, policías (Ulrich y Ulrich de Mongek, 1976), pacientes psiquiátricos agresivos (Elder, Edelstein y Narick, 1979); habilidades sociales en niños hipoacúsicos (Díaz de León y Villa, 1986).

Algunos investigadores sugieren que el entrenamiento en habilidades sociales beneficia a los niños que exhiben tasas altas de conducta social negativa (Combs y Stabby, 1977, citados en Bierman, Miller y Stabb, 1987).

Se ha encontrado que en la escuela los niños son rechazados por sus amigos y compañeros debido a la frecuencia con que muestran conductas disruptivas y agresivas (Coie y Dodge, 1983, citados en Bierman y cols., 1987). En las investigaciones realizadas por Bierman (1986), Bierman y Furman (1984) y Ladd (1981), observaron que dicho entrenamiento incrementó las habilidades sociales de los niños rechazados, ésto produjo en sus compañeros respuestas positivas y de aceptación.

Goldstein (1981a) señala que en un creciente número de centros de instrucción superior ya ofrecen cursos de entrenamiento para mejorar las habilidades sociales en la vida diaria.

De manera similar, Wood (1980) comparó el entrenamiento asertivo y el aprendizaje estructurado como técnicas de entrenamiento en habilidades sociales, encontrando logros muy importantes atribuibles al aprendizaje estructurado impartidas por los maestros en situación de clase.

No son pocos los autores que han insistido en que el equilibrio psicológico de los niños depende del estatus que logran adquirir en el grupo de amigos (Hartup, 1979). Asher y cols. (1981), encontraron altas correlaciones entre una relación deficiente con sus compañeros de clase y subsecuente ajuste social de los niños. El problema de una inadecuada relación interpersonal parece afectar entre 5 y 15% de los niños de educación primaria (Asher y cols. 1983)

El objetivo principal de este estudio es adecuar el paquete de aprendizaje estructurado dirigido a profesores de primaria, propuesto por McGinnis y Goldstein, (1984).

METODOLOGIA

Para lograr el objetivo anterior la investigación se llevará a cabo en cuatro fases:

FASE I: Prueba piloto de la escala de habilidades sociales aplicada por el profesor, misma que consistirá en la adecuación del instrumento a la población mexicana.

FASE II: Capacitación a profesores de primaria para la Evaluación de Habilidades Sociales a sus alumnos.

FASE III: Capacitación a profesores de primaria para el entrenamiento de Habilidades Sociales por medio del Aprendizaje Estructurado.

FASE IV: Seguimiento.

ANEXO II

I. INTRODUCCION.

II. OBJETIVO.

III. DESCRIPCION DEL PAQUETE DE EVALUACION.

- A) INSTRUMENTO 1. INVENTARIO PARA EL PROFESOR.
- B) INSTRUMENTO 2. INVENTARIO PARA EL ALUMNO.
- C) HOJA DE EVALUACION GRUPAL.
- D) HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO.
- E) HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR.

IV. INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DE LOS COMPONENTES DEL PAQUETE DE EVALUACION.

- 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES.
 - 1.1 COMO LLENAR EL INSTRUMENTO 1. INVENTARIO PARA EL PROFESOR.
 - 1.2 COMO LLENAR EL INSTRUMENTO 2. INVENTARIO PARA EL ALUMNO.
 - 1.3 COMO LLENAR LA HOJA DE EVALUACION GRUPAL.
 - 1.4 COMO LLENAR LA HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO.
 - 1.5 COMO LLENAR LA HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR.

V. ANEXOS.

- 1. INVENTARIO PARA EL PROFESOR.
- 2. HOJA DE RESPUESTA PARA EL INVENTARIO PARA EL PROFESOR.
- 3. INVENTARIO PARA EL ALUMNO.
- 4. HOJA DE RESPUESTA PARA EL INVENTARIO PARA EL ALUMNO.
- 5. HOJA DE EVALUACION GRUPAL.
- 6. HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO.
- 7. HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR.

II. OBJETIVO.

El objetivo general de este manual es dotar al profesor de una herramienta metodológica que le permita conocer el comportamiento social de sus alumnos y con ello detectar a quienes tienen déficits en habilidades prosociales y que pudiesen interferir con el aprovechamiento académico.

III. DESCRIPCION DEL PAQUETE DE EVALUACION.

A) INSTRUMENTO 1. INVENTARIO PARA EL PROFESOR: Detección de Habilidades Sociales para Niños de Primaria.

Este instrumento está constituido por dos partes, la primera es un Inventario dirigido al Profesor; en él aparece un listado de 60 habilidades sociales, que debe poseer cualquier niño que sea competente socialmente.

En la parte superior de la primera hoja del instrumento, se presenta el nombre del instrumento y las instrucciones a seguir para responderlo; enseguida se describen las definiciones de cada una de las 60 habilidades. En la última hoja aparece la leyenda: Comentarios sobre el Inventario.

La segunda parte del instrumento es la Hoja de Respuestas del mismo; en ella aparece el nombre del Inventario, los datos generales del niño a evaluar y las instrucciones para llenarla. Posteriormente, se presentan cinco opciones de respuesta para cada uno de los 60 reactivos y su apartado de Situación Problema correspondiente.

B) INSTRUMENTO 2. INVENTARIO PARA EL ALUMNO.

Al igual que el instrumento anterior, éste está formado de dos partes; la primera es el Inventario para el Alumno, en la primera hoja se presenta el título del instrumento, las instrucciones para el niño, las claves para contestar y 60 enunciados sobre Habilidades Sociales, todo ello contenido en tres hojas.

La segunda parte es la Hoja de Respuestas para el mismo, en ella se localiza en la parte superior, el nombre del instrumento enseguida se solicitan algunos datos generales y, posteriormente se describen las instrucciones para que los niños lo contesten, por último, se presenta un listado de núme--

INTRODUCCION

Con frecuencia algunos problemas psicológicos van asociados a dificultades para relacionarse exitosamente con los demás. La falta de habilidades sociales en adultos (conducta social adecuada) probabiliza la aparición de problemas tan variados como fobias, inasertividad, problemas maritales, depresión, delincuencia, alcoholismo, falta de habilidades para la búsqueda de trabajo, entre otros.

En las poblaciones infantiles que presentan déficits en dichas habilidades, es común, observar trastornos conductuales como agresividad, aislamiento, conducta disruptiva dentro del salón de clase, inmadurez, rechazo social, falta de atención, problemas de aprendizaje, por mencionar algunos.

En la escuela, los alumnos pueden mostrar una amplia variedad de comportamientos desagradables y maladaptativos. Estos no sólo pueden afectar la actividad académica del profesor; sino que tienen a su vez, un efecto negativo en el desarrollo de relaciones adecuadas con sus compañeros y también en el rendimiento escolar satisfactorio.

Por lo anterior, el comportamiento interpersonal adecuado (competencia social) es importante para el funcionamiento presente como para el desarrollo futuro del niño. Para que éste sea competente socialmente debe poseer las conductas sociales adecuadas que le permitan un mejor ajuste a su grupo social, ya que por medio de ellas adquiere las normas y papeles sociales, y adicionalmente se incrementa la probabilidad de recibir los reforzamientos sociales, culturales y económicos que el medio social otorga.

El presente manual está dirigido a profesores de Educación Primaria. El contenido del mismo versa sobre el tópico de Evaluación de Habilidades Sociales, mismo que forma parte de un paquete de Capacitación en Evaluación y Entrenamiento de Habilidades Sociales. Aquí se mostrará solamente el paquete de Evaluación de Habilidades Sociales y se explicará la forma en que deberán de llenarse cada uno de sus componentes. Este escrito pretende ser una guía para el profesor, si quedase alguna duda, POR FAVOR? expóngala ante el grupo de trabajo y en especial a la persona que esté llevando a cabo el curso de Capacitación sobre Evaluación de Habilidades Sociales. Cualquier comentario será de utilidad para mejorar este manual y en sí todo nuestro trabajo.

ros del uno al 60 y en cada uno de ellos aparece entre paréntesis una numeración que va del uno al cinco, la cual corresponde a las claves de respuesta para cada una de los 60 enunciados impresos en la primera parte del instrumento.

C) HOJA DE EVALUACION GRUPAL.

Esta hoja de evaluación está formada por tres páginas, en donde aparecen a la izquierda, el nombre de las 60 diferentes habilidades agrupadas en cinco áreas que son:

1. Habilidades Básicas.
2. Habilidades para Hacer Amigos.
3. Habilidades para Expresar Sentimientos.
4. Habilidades Alternativas a la Agresión.
5. Habilidades para Afrontar el Estrés.

En la parte superior izquierda se encuentra la leyenda: Nombre del --- Alumno y enseguida una serie de casillas, las instrucciones para su llenado aparece en el apartado IV inciso D, del presente manual.

D) HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO.

Está integrada por tres páginas, en la primera de ellas se encuentra el encabezado que identifica a la hoja de evaluación, después se solicita el nombre del alumno. En la parte izquierda, aparece el listado de las 60 Habilidades Agrupadas en las cinco áreas mencionadas en el apartado III inciso C de este manual.

En la parte superior derecha se presentan seis casillas, las cuales tienen diferentes etiquetas que a continuación se enlistan:

1. Datos de la preevaluación del profesor y fecha.
2. Datos de la preevaluación del alumno y fecha.
3. Datos de la postevaluación del profesor y fecha.
4. Datos de la postevaluación del alumno y fecha.
5. Nivel de cambio de la pre a la postevaluación del profesor.

6. Nivel de cambio de la pre.a la postevaluación del alumno.

E) HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR.

Esta hoja de evaluación es de sólo una página y está constituida como una tabla; en la parte superior está el membrete que identifica a la hoja, después aparece la leyenda: Nombre del Alumno. La tabla está formada por seis categorías que por orden de aparición son:

1. Fecha.
2. Habilidad.
3. Juego de Roles, aquí se contemplan dos subcategorías, que se refieren a la participación del niño dentro del juego, ya sea como Actor o como Coactor.
4. Participación en la Retroalimentación, ésto se refiere a si el niño proporcionó retroalimentación a si mismo, como a sus compañeros.
5. Tarea que incluye dos subcategorías: asignada (si se le dejó tarea) y realizada (si la llevó a cabo).
6. Calificación de la habilidad usada en el juego de roles que agrupa a cuatro situaciones:
 - 6.1 Necesita mejorarse.
 - 6.2 Promedio o regular.
 - 6.3 Buena.
 - 6.4 Excelente.

IV. INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DE LOS COMPONENTES DEL PAQUETE DE EVALUACION.

1) CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

Antes de describir la forma para llenar cada uno de los instrumentos es importante mencionar que éstos están dirigidos a diferentes personas. El instrumento uno y las hojas de evaluación (grupal, de progreso y del estudiante hecha por el profesor) están diseñados para ser contestadas por el profesor; solamente el instrumento dos Inventario para el alumno , está dirigido a los niños.

Así mismo, algunos podrán llenarse con información que el profesor posea en ese momento, como sería en el caso del instrumento 1: Inventario para el Profesor y la Hoja de Evaluación Grupal; las hojas de evaluación restantes se emplean durante y después del entrenamiento de Habilidades Sociales, pero consideramos que éste es el momento oportuno para que Ustedes conozcan su manejo.

Para el llenado de estos instrumentos y hojas de evaluación, es necesario que se lea con cuidado, se anote la respuesta en el lugar preciso y que se emplee lápiz para su llenado.

En algunos casos se pedirá que sólo conteste con base en el comportamiento de uno de sus alumnos, en otros se requerirá que reuna toda esa información en una sola hoja, por tal motivo es importante poner atención al vaciar la información. En ocasiones se requerirá que anote la fecha, POR FAVOR NO LO OLVIDE. Si tuviese duda de cómo llenar algún instrumento o alguna hoja de evaluación, LE SUPPLICAMOS RECURRA A SOLICITAR INFORMACION con la persona que esté a cargo del curso sobre Evaluación de Habilidades Sociales. No se detenga si cree que es una duda o pregunta sencilla, HAGALA, esto permitirá conocer si la información dada tanto en el manual como la proporcionada por el instructor del curso de Evaluación, es lo suficientemente clara.

La finalidad de los instrumentos uno y dos y de la hoja de evaluación grupal es ayudarle a detectar el déficit en Habilidades Sociales que tienen sus alumnos; y el objetivo de las hojas de evaluación de progreso y del estudiante hecha por el profesor, es observar el grado de avance que van desarrollando sus niños durante y después del entrenamiento en Habilidades Sociales.

1.1 COMO LLENAR EL INSTRUMENTO 1. INVENTARIO PARA EL PROFESOR.

Como ya se mencionó este instrumento se denomina Inventario para el Profesor: Detección de Habilidades Sociales para Niños de Primaria. En este instrumento Usted deberá leer cuidadosamente las instrucciones que aparecen, en ellas se explica qué utilidad tiene el instrumento, y se menciona cuál es el significado de las claves que se muestran. Enseguida, se inicia el listado de las 60 habilidades. Primero, encontrará el nombre de la habilidad (léala con cuidado) después, con base en el comportamiento de un niño que Usted considere que tiene problemas de interacción social, elija una de las claves (del -- uno al cinco) la que más se apegue a lo que ese niño haga.

Ahora es el momento de tomar la Hoja de Respuesta, escriba los datos del alumno que detectó con problemas de interacción social (nombre, edad, grado), anote el tipo de escuela en la que labora, a continuación lea las instrucciones que en ella aparecen, lo que procede ahora es ubicar el número que tiene la habilidad que haya leído en el instrumento 1 y marque con una "X" la clave que corresponda a dicha habilidad en la Hoja de Respuestas, de acuerdo con el comportamiento de ese niño que haya elegido; sus demás respuestas deben ser -- en función de este individuo. Adelante de las claves, puede usted escribir si este pequeño tiene especial dificultad con esa habilidad en alguna situación particular, nosotros etiquetamos esto como "SITUACION PROBLEMA".

Este procedimiento es el que se deberá de seguir para la solución de todo el instrumento. Cuando termine de resolverlo, mucho agradeceremos que exprese sus comentarios con relación al instrumento y los anote en una hoja que aparece anexada a la Hoja de Respuestas, PRO FAVOR NO RAYE, NI MALTRATE EL -- INSTRUMENTO 1 INVENTARIO PARA EL PROFESOR, ya que este texto puede volver a usarlo para la evaluación de otros niños.

1.2 COMO LLENAR EL INSTRUMENTO 2. INVENTARIO PARA EL ALUMNO.

Este instrumento recibe el nombre de Inventario para el Alumno, está dirigido a los niños, así pues Usted deberá explicarles cómo habrán de resolverlo. Es similar al instrumento 1 y difiere del anterior en cuanto a la -- forma de presentación de las Habilidades Sociales, ya que a los niños se les presentan sólo enunciados y no se les cuestiona sobre en qué situaciones les es difícil mostrar tal o cual habilidad.

A los niños se les dirá que deben leer los enunciados que aparecen en el instrumento 2 que deberán contestar solamente en la Hoja de Respuestas del mismo. Deberá Usted leer conjuntamente con los alumnos y de forma cuidadosa las instrucciones que aparecen en el instrumento 2, después tendrán que tomar la Hoja de Respuestas y llenar los datos generales que se le solicitan, en cuatro de ellos tendrá que escribir la información que se les pida y en el restante tendrá que poner una "x" en la opción que corresponda, según sea el caso. Antes de empezar a resolver la Hoja de Respuestas deberán también leer las instrucciones que aparecen en esta forma, con la previa aclaración de las dudas que pudiesen surgir para el llenado del instrumento. Si hubiese alguna duda por parte de los estudiantes, deberán expresarlas frente al grupo y si no las hay, procedan a leer el primer enunciado, después de que lo lean dejen pasar aproximadamente tres minutos para que elijan una de las cinco opciones que se les presentan. Enfatícele que solo deberán tachar una opción de las cinco que aparecen y deberá ser aquella que más se apegue a lo que en realidad ocurre. Esta es la forma correcta de llenar el inventario, para todos los enunciados se seguirá la misma secuencia de acciones.

1.3 COMO LLENAR LA HOJA DE EVALUACION GRUPAL.

La hoja de Evaluación Grupal deberá ser llenada por el Profesor, con los datos que aroje la solución del instrumento 1 "Inventario para el....." para cada uno de los niños que tengan problemas de interacción social.

Este instrumento está diseñado para agrupar en una sola tabla los datos de los niños que tienen déficits en habilidades sociales, ya que en el extremo izquierdo de la tabla aparecen el nombre de las 60 habilidades sociales que deben poseer los niños que son hábiles socialmente. En la parte superior derecha, usted deberá anotar el nombre de cada uno de esos niños que usted seleccionó y que ya evaluó por medio del instrumento 1. Después de escribir el nombre de cada uno de sus alumnos (este instrumento puede agrupar hasta 10 alumnos), deberá hacer coincidir el nombre del niños con cada una de las habilidades enlistadas, marcando con una "X" solo aquellas que el pequeño no posea.

1.4 COMO LLENAR LA HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO.

La hoja de resumen de progreso se llena con la información obtenida en la evaluación, así como de los datos vertidos después del entrenamiento . Se emplea durante el proceso de Enseñanza de Habilidades Sociales ya que se contemplan diferentes momentos del proceso tales como:

- Datos pretest del profesor y fecha.
- Datos pretest del alumno y fecha.
- Datos posttest del profesor y fecha.
- Datos posttest del alumno y fecha.
- Nivel de cambio pretest-posttest según el profesor .
- Nivel de cambio pretest-posttest según el alumno.

Esta hoja de resumen debe resolverse para cada uno de los alumnos que se encuentren tomando el Entrenamiento en Habilidades Sociales. Por tanto, en esa hoja se debe anotar el nombre del alumno, y en cada una de las seis casillas que aparecen a la derecha, escribir los datos que se solicitan según sea el caso; del lado izquierdo aparecen enunciadas las 60 Habilidades Sociales.

Así pues, se deberá hacer coincidir el bloque de la izquierda (habilidades) contra las seis casillas de la derecha. A continuación se describirá la forma de llenado de la primera casilla de la derecha.

Para empezar en esta casilla se solicitan los datos de la preevaluación o pretest que el maestro realizó, los datos que aquí se anotarán serán los que se hayan obtenido en el instrumento número 1 denominado Inventario para el Profesor, también se tendrá que anotar la fecha en que se resolvió dicho instrumento. Por tanto, marcarán con una paloma () cuando el niño posea la habilidad, y un tache (X) cuando no la posea. Con base en la información del inventario, tendrá que ir respondiendo habilidad por habilidad, cheque que las respuestas correspondan a la habilidad que aparece a la izquierda, esto es sencillo pues sólo tendrá que verificar que se denominen de igual forma y cotejar si el niño la tiene o no, pues de ello dependerá que aparezca un tache o una paloma.

Para llenar la segunda casilla se tendrá que recurrir a los datos -- que se obtengan en el instrumento 2 (Inventario para el Alumno), coloque una equis (x) si NO posee la habilidad o una paloma () si la posee. No se olvide de anotar la fecha en que se recopiló la información de ese instrumento.

Recuerde que la información que proporcione de ambos instrumentos co--rrespondan al comportamiento que manifiesta un solo individuo.

Las casillas tres y cuatro se llenarán hasta después del Entrenamiento sobre Habilidades Sociales dirigido a los alumnos; para ello será necesario aplicar nuevamente los dos instrumentos anteriores (Inventario para el Profesor y el Alumno) lo cual constituirá la psotevaluación.

Para resolver la quinta casilla deberá anotar un sí o un no, que indicará los cambios que Usted detectó, tomando en cuenta lo reportado en - la preevaluación y la postevaluación.

Con la sexta casilla, se hará lo mismo (escribir un sí o un no), pe--ro en este caso se deberá considerar la información que reportó el propio alumno tanto en la preevaluación como en la postevaluación.

1.5 COMO LLENAR LA HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR.

Esta hoja de evaluación se empleará solo durante la fase de Entrena--miento en Habilidades Sociales, cuando se esté trabajando durante el Jue--go de Roles y el Entrenamiento para la Transferencia.

Así pues, se empezará a resolver colocando el nombre del alumno, que esté participando en el Juego de Roles en ese momento. Posteriormente, deberá anotar en cada una de las casillas los datos que se solicitan; por orden de aparición, primero se anotará la fecha, después el nombre de la habilidad; en el rubro de Juego de Roles se escribirá una equis en la ca--silla que corresponda según sea la participación del niño, ya que en esta actividad puede fungir como ACTOR PRINCIPAL o como COACTOR; en la catego--ría de Retroalimentación deberá anotara en qué consistió ésta; en la casilla de tarea, se deberá de señalar con un sí o un no, si al niño se le a--signó tarea para la casa (ASIGNADA) y posteriormente se tendrá que averi--guar si la realizó o no, ésto deberá indicarse con un sí o un no en la siguiente casilla denominada REALIZADA.

Para indicar cómo fue la ejecución del niño en la habilidad que se está entrenando, se tiene el área de Calificación de la Habilidad usada en el Juego de Roles, en donde el profesor tendrá que elegir entre cuatro opciones (Necesita mejorarse, Promedio, Buena y Excelente) la que mejor describa el comportamiento del niño durante el Juego de Roles.

INVENTARIO PARA EL PROFESOR:
DETECCION DE HABILIDADES SOCIALES.
PARA NIÑOS DE PRIMARIA.

INSTRUCCIONES: Existe una serie de habilidades que los niños pueden usar-- para ser exitosos. Este inventario puede ayudarle a detectar las habilidades que poseen sus alumnos. Basta con que observe usted su comportamiento en diversas situaciones.

Si usted conoce algunas situaciones en donde el niño tiene una especial dificultad para utilizar bien la habilidad. Anótela brevemente en el espacio marcado con situación problema. Por ejemplo: hablar frente al grupo, contestar o hacer preguntas, trabajar en equipo, entre otras.

En la lista de abajo encontrará una relación de habilidades. Por favor, marque con una equis en la hoja de respuestas el número que mejor -- describa la forma de actuar del niño, en todas y cada una de ellas, conforme a la siguiente escala:

Marque el número 1 si CASI NUNCA usa la habilidad.

Marque el número 2 si RARAS VECES usa la habilidad.

Marque el número 3 si ALGUNAS VECES usa la habilidad.

Marque el número 4 si FRECUENTEMENTE usa la habilidad.

Marque el número 5 si CASI SIEMPRE usa la habilidad.

1. ESCUCHAR. El estudiante escucha cuando alguien está hablando y hace un esfuerzo por comprender qué es lo que se dice.
2. PEDIR AYUDA. El estudiante decide cuándo necesita ayuda y sabe solicitarla de una manera amable.
3. AGRADECER. El estudiante dice gracias cuando recibe ayuda o favores de otros.
4. CUMPLIR CON LOS MATERIALES REQUERIDOS PARA LA CLASE. El estudiante lleva los libros y materiales que necesita para la clase.
5. SEGUIR INSTRUCCIONES. El estudiante comprende las instrucciones y las sigue.
6. CONCLUIR LA TAREA. El estudiante completa las tareas independientemente de su nivel académico.
7. PARTICIPAR EN LAS DISCUSIONES DE GRUPO. El estudiante participa en las discusiones de clase de acuerdo con las reglas del grupo.

8. OFRECER AYUDA A UN ADULTO. El estudiante ofrece ayuda a un adulto en el momento adecuada y de forma apropiada.
9. PREGUNTAR. El estudiante sabe cómo y cuándo preguntar sobre algún problema a otras personas.
10. PONER ATENCION. El estudiante ignora las distracciones del salón de clase, poniendo atención a la clase.
11. ACEPTAR CORRECCIONES. El estudiante hace las correcciones necesarias a las tareas sin sentirse demasiado frustrado.
12. BUSCAR ACTIVIDADES. El estudiante decide hacer alguna actividad cuando tiene tiempo libre.
13. ESTABLECER UNA META. El estudiante se fija metas reales y lleva a cabo las actividades necesarias para lograrlas.
14. PRESENTARSE A SI MISMO. El estudiante se presenta a sí mismo con las personas que no lo conocen y lo hace de forma apropiada.
15. INICIAR UNA CONVERSACION. El estudiante inicia una conversación con otras personas, en el momento y lugar adecuado.
16. TERMINAR UNA CONVERSACION. El estudiante finaliza una conversación cuando esto es necesario y lo hace de manera apropiada.
17. PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE GRUPO. El estudiante participa en las actividades de grupo de manera adecuada a la situación.
18. JUGAR EN GRUPO. El estudiante juega con sus compañeros de clase adecuadamente, ajustándose a las reglas del juego.
19. PEDIR FAVORES. El estudiante sabe cómo pedir un favor a otra persona de manera amable.
20. OFRECER AYUDA A SUS COMPAÑEROS DE CLASE. El estudiante puede reconocer cuando alguno de sus compañeros necesita o busca ayuda y se la ofrece.
21. HACER UN CUMPLIDO. El estudiante hace comentarios agradables a otros, acerca de ellos o de cosas que ellos hacen.
22. ACEPTAR UN CUMPLIDO. El estudiante acepta de manera amigable los comentarios favorables que sus compañeros o personas adultas hacen sobre él.
23. SUGERIR ACTIVIDADES. El estudiante sugiere apropiadamente actividades a otros.

24. COMPARTIR. El estudiante comparte amigablemente sus cosas con otros, y si no, él explica de manera adecuada las razones por las cuales no lo hace.
25. DISCULPARSE. El estudiante pide disculpas de forma sincera a otros --- cuando ha hecho algo en su contra.
26. IDENTIFICAR SUS SENTIMIENTOS. El estudiante identifica los sentimientos (enojo, tristeza, dolor, alegría, etc.) que está experimentando.
27. EXPRESAR SENTIMIENTOS. El estudiante expresa sus sentimientos de forma aceptable.
28. RECONOCER LOS SENTIMIENTOS DE OTROS. El estudiante reconoce y comprende de manera adecuada lo que otros sienten.
29. ENTENDER LOS SENTIMIENTOS DE OTROS. El estudiante entiende de manera - aceptable los sentimientos que el otro experimenta.
30. EXPRESAR INTERES POR OTRA PERSONA. El estudiante expresa interés por - otros de manera adecuada.
31. AFRONTAR EL ENOJO. El estudiante expresa su enfado o enojo de forma -- adecuada.
32. AFRONTAR EL ENOJO DE OTROS. El estudiante intenta comprender el enfado de otros, sin enojarse él mismo.
33. EXPRESAR AFECTO. El estudiante permite que otros conozcan que él les - quiere y lo expresa de forma adecuada.
34. AFRONTAR EL MIEDO. El estudiante reconoce cuándo está atemorizado y -- practica estrategias que reduzcan su miedo.
35. AUTOALABARSE. El estudiante reconoce sus cualidades y se alaba cuando considera que lo merece.
36. AUTOCONTROLARSE. El estudiante conoce y practica estrategias para controlar su temperamento o excitación.
37. PEDIR PERMISO. El estudiante sabe cuándo y cómo pedir permiso para hacer alguna cosa.
38. AFRONTAR LA BURLA. El estudiante se comporta con control cuando al---- quien se mofa de él.
39. EVITAR SITUACIONES QUE LE GENEREN PROBLEMAS SOCIALES. El estudiante se aleja de las situaciones que puedan generarle problemas.

40. SE MANTIENE ALEJADO DE LOS PLEITOS. El estudiante conoce y practica -- las formas socialmente aceptadas para manejar una posible ---- pelea.
41. SOLUCION DE PROBLEMAS. Cuando ocurre un problema, el estudiante busca varias alternativas y elige cuál de ellas es la mejor para solucionararlo.
42. RESPONSABILIZARSE. El estudiante acepta las consecuencias de su con--- ducta sin ponerse a la defensiva o alterado.
43. AFRONTAR UNA ACUSACION. El estudiante conoce y practica las formas adecuadas de conducirse cuando se le acusa de algo.
44. NEGOCIAR. El estudiante está dispuesto a proponer y recibir ideas para llegar a un acuerdo.
45. AFRONTAR EL ABURRIMIENTO. El estudiante selecciona actividades aceptables socialmente cuando está aburrido.
46. RECONOCER QUE SE CAUSO UN PROBLEMA. El estudiante reconoce que causó - un problema, aceptando su responsabilidad de forma apropiada.
47. QUEJARSE. El estudiante expresa su desacuerdo con otros de forma aceptable.
48. RESPONDER A LA QUEJA. El estudiante está dispuesto a llegar a una solución válida con alguien que se queja justificadamente.
49. AFRONTAR LA DERROTA. El estudiante acepta que ha perdido en un juego o actividad sin enfadarse o alterarse.
50. MOSTRAR SU AFICION POR LOS DEPORTES. El estudiante expresa a otros su afición por un deporte.
51. AFRONTAR EL RECHAZO. El estudiante acepta dejar de realizar una actividad con otros sin perder el control.
52. AFRONTAR EL DECONCIERTO. El estudiante hace cosas que lo ayudan a sentirse menos desconcertado o cohibido.
53. AFRONTAR ERRORES. El estudiante deduce las razones por las cuales falló y cómo él puede mejorarlas a futuro.
54. ACEPTAR UNA NEGATIVA. El estudiante acepta una negativa sin enfadarse o alterarse.
55. NEGARSE. El estudiante se niega de manera adecuada a las cosas que él no busca o que pueden generarle problemas.

56. RELAJARSE. El estudiante es capaz de relajarse cuando está tenso o alterado.
57. AFRONTAR LA PRESION DE GRUPO. El estudiante decide qué cosas hacer --- cuando otros lo presionan.
58. AFRONTAR EL DESEO DE TOMAR COSAS AJENAS. El estudiante evita tomar las cosas que no le pertenecen.
59. TOMAR DECISIONES. El estudiante medita las alternativas posibles, antes de tomar una decisión.
60. SER HONESTO. El estudiante es honesto cuando es confrontado con acciones negativas.

HOJA DE RESPUESTAS PARA
DEL INVENTARIO PARA EL PROFESOR.

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
EDAD: _____ GRADO: _____ FECHA: _____
ESCUELA: 1. (PARTICULAR) 2. (OFICIAL)

INSTRUCCIONES: De las alternativas que se dan, por favor, marque con una equis el número que más se acerque a la manera de actuar del niño que se está evaluando. NO OLVIDE anotar en que situaciones, tiene especial dificultad para utilizar bien la habilidad.

Marque el No. 1 si CASI NUNCA usa la habilidad
Marque el No. 2 si RARAS VECES usa la habilidad
Marque el No. 3 si ALGUNAS VECES usa la habilidad
Marque el No. 4 si FRECUENTEMENTE usa la habilidad
Marque el No. 5 si CASI SIEMPRE usa la habilidad

SITUACION PROBLEMA

1. (1) (2) (3) (4) (5) _____
2. (1) (2) (3) (4) (5) _____
3. (1) (2) (3) (4) (5) _____
4. (1) (2) (3) (4) (5) _____
5. (1) (2) (3) (4) (5) _____
6. (1) (2) (3) (4) (5) _____
7. (1) (2) (3) (4) (5) _____
8. (1) (2) (3) (4) (5) _____
9. (1) (2) (3) (4) (5) _____
10. (1) (2) (3) (4) (5) _____
11. (1) (2) (3) (4) (5) _____
12. (1) (2) (3) (4) (5) _____
13. (1) (2) (3) (4) (5) _____
14. (1) (2) (3) (4) (5) _____
15. (1) (2) (3) (4) (5) _____
16. (1) (2) (3) (4) (5) _____
17. (1) (2) (3) (4) (5) _____
18. (1) (2) (3) (4) (5) _____
19. (1) (2) (3) (4) (5) _____
20. (1) (2) (3) (4) (5) _____
21. (1) (2) (3) (4) (5) _____
22. (1) (2) (3) (4) (5) _____

- 23. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 24. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 25. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 26. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 27. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 28. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 29. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 30. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 31. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 32. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 33. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 34. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 35. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 36. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 37. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 38. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 39. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 40. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 41. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 42. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 43. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 44. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 45. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 46. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 47. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 48. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 49. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 50. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 51. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 52. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 53. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 54. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 55. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 56. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 57. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 58. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 59. (1) (2) (3) (4) (5) _____
- 60. (1) (2) (3) (4) (5) _____

INVENTARIO PARA EL ALUMNO.

INSTRUCCIONES: Cada uno de los siguientes enunciados hablan acerca de qué tan bueno eres para hacer algunas cosas; no hay respuestas buenas o malas. Contesta en la hoja de respuestas marcando con una equis el número que mejor describa la forma como tú realmente actúas o sientes, conforme a los siguientes números:

- Marca el número 1 si tú CASI NUNCA haces lo que dice el enunciado.
- Marca el número 2 si tú RARAS VECES lo haces.
- Marca el número 3 si tú ALGUNAS VECES lo haces.
- Marca el número 4 si tú FRECUENTEMENTE lo haces.
- Marca el número 5 si tú CASI SIEMPRE lo haces.

1. Escucho cuando alguien me está hablando.
2. Pido ayuda cuando la necesito.
3. Doy las gracias por algo que hayan hecho por mí.
4. Procuro tener todos los materiales necesarios para mi clase.
5. Entiendo qué hacer cuando me dan instrucciones, siguiéndolas al pie de la letra.
6. Procuro terminar mis trabajos escolares.
7. Participo en las pláticas y discusiones académicas dentro del salón de clase.
8. Trato de ayudar a un adulto cuando yo creo que él o ella podrían necesitarla.
9. Cuando no entiendo algo acerca de mi trabajo escolar, le pregunto al maestro de manera amistosa.
10. Me concentro haciendo mis trabajos escolares a pesar de que los demás están haciendo ruido.
11. Corrijo mis errores en los trabajos escolares sin que me afecte.
12. Elijo qué hacer cuando tengo tiempo libre.
13. Decido las cosas en las que quiero trabajar y hago lo posible para lograrlo.
14. Es fácil para mí, dar el primer paso para conocer a alguien que no conozco.

15. Empiezo con facilidad una conversación con alguien.
16. Puedo dar por terminada una conversación con alguien, de manera agradable, cuando tengo algo más que hacer.
17. Pregunto de manera adecuada, cómo incorporarme a un juego o actividad.
18. Cuando participo en un juego, sigo las reglas.
19. Pido con facilidad un favor a alguien.
20. Cuando sé que alguien necesita ayuda, trato de ayudarla.
21. Digo a otros que me agradan las cosas que hacen por mi y por otros.
22. Cuando alguien dice que le agrada algo de mi, yo acepto lo que dice.
23. Cuando estoy con mis amigos, sugiero las actividades que podemos hacer.
24. Acepto compartir mis cosas con otros.
25. Me disculpo con otros cuando me doy cuenta de que los he ofendido.
26. Reconozco mis sentimientos ante las diferentes cosas que me suceden.
27. Permito que otros conozcan mis sentimientos.
28. Trato de entender los sentimientos de otros.
29. Expreso a otros, que entiendo cómo se sienten.
30. Cuando alguien tiene un problema, le hago saber que entiendo cómo se siente.
31. Cuando estoy enojado trato de no lastimar a otras personas.
32. Trato de entender los sentimientos de enojo de otras personas.
33. Expreso a otros, mi preocupación por ellos.
34. Reconozco lo que me hace sentir miedo y pienso en otras cosas que lo reduzcan.
35. Me digo y hago cosas buenas para mi mismo, cuando me las he ganado.
36. Controlo mi temperamento cuando estoy enojado.
37. Sé cuándo preguntar alguna cosa y lo hago de manera adecuada.
38. Cuando alguien me molesta permanezco controlado (a).
39. Trato de alejarme de las situaciones que me pueden meter en problemas.
40. Pienso en diferentes maneras de solucionar los problemas sin pelear.
41. Pienso en diferentes formas de resolver un problema y lo que podría su ceder si las usara.
42. Cuando hago algo que no debí haber hecho, acepto la responsabilidad.
43. Cuando he sido acusado por otros, decido la mejor manera de manejarlo.
44. Cuando no estoy de acuerdo con alguien, ayudo a pensar en un plan para que ambos estemos de acuerdo.

45. Cuando me siento aburrido busco cosas que hacer para no estarlo.
46. Yo sé cuando soy responsable de haber causado un problema .
47. Digo a otros sin enojarme y sin gritar cuando ellos me han causado un problema.
48. Estoy dispuesto a llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de mí justificadamente.
49. Cuando pierdo un juego afronto la derrota sin enfadarme.
50. Expreso a otros algo bueno acerca de la manera en que participaron en un juego.
51. Cuando no me toca participar en un juego o actividad entonces hago otras cosas para sentirme bien.
52. Hago cosas que me ayudarán a sentirme menos avergonzado (a).
53. Cuando no hago algo bien (un examen, mis tareas), decido la manera de cómo hacerlo bien la próxima vez.
54. Cuando he dicho NO , puedo permanecer tranquilo.
55. Digo que no a las cosas que podrían meterme en problemas o que yo no --- quiero hacer y lo hago de manera adecuada.
56. Mantengo mi cuerpo relajado cuando estoy enojado (a).
57. Cuando un grupo de niños quieren que haga algo que puede traerme problemas o está mal, les digo NO .
58. Me abstengo de tomar cosas que no son mías.
59. Cuando he tomado una decisión, la llevo a cabo con facilidad.
60. Digo la verdad acerca de lo que he hecho, aún cuando esto podría traerme problemas.

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO PARA EL ALUMNO

NOMBRE _____ EDAD _____ GRADO _____

ESCUELA: 1 (particular) 2 (oficial) FECHA _____

INSTRUCCIONES: De las alternativas que se te dan, escoge la que más se acerque a la manera en qué actúas o sientes en las diferentes situaciones que se te exponen. Marca una sola opción con una "X" en el número que corresponda de acuerdo a lo que significa cada uno de ellos. Su significado aparece a continuación.

Marca el número 1 si tú CASI NUNCA haces lo que dice el enunciado.

Marca el número 2 si tú RARAS VECES lo haces.

Marca el número 3 si tú ALGUNAS VECES lo haces.

Marca el número 4 si tú FRECUENTEMENTE lo haces.

Marca el número 5 si tú CASI SIEMPRE lo haces.

- | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 31. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 32. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 33. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 34. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 35. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 36. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 37. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 38. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 39. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 40. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 41. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 42. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 43. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 44. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 45. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 46. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 47. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 48. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 49. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 50. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 51. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 52. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 53. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 54. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 55. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 26. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 56. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 57. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 58. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 29. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 59. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 30. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | 60. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO

NOMBRE DEL ALUMNO _____

	DATOS PRETEST DEL PROFESOR FECHA	DATOS PRETEST DEL ALUMNO FECHA	DATOS POSTEST DEL PROFESOR FECHA	DATOS POSTEST DEL ALUMNO FECHA	NIVEL DE CAMBIO PRE-POSTEST SEGUN EL PROFESOR	NIVEL DE CAMBIO PRE-POSTEST SEGUN EL ALUMNO
I. <u>HABILIDADES BASICAS</u>						
1.	ESCUCHAR					
2.	PEDIR AYUDA					
3.	AGRADECER					
4.	CUMPLIR CON LOS MATERIALES REQUERIDOS PARA LA CLASE					
5.	SEGUIR INSTRUCCIONES					
6.	CONCLUIR LA TAREA					
7.	PARTICIPAR EN LAS DISCUSIONES DE GRUPO					
8.	OFRECER AYUDA A UN ADULTO					
9.	PREGUNTAR					
10.	PONER ATENCION					
11.	ACEPTAR CORRECCIONES					
12.	BUSCAR ACTIVIDADES					
13.	ESTABLECER UNA META					
II. <u>HABILIDADES PARA HACER AMIGOS</u>						
14.	PRESENTARSE A SI MISMO					
15.	INICIAR UNA CONVERSACION					
16.	TERMINAR UNA CONVERSACION					
17.	PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE GRUPO					
18.	JUGAR EN GRUPO					
19.	PEDIR FAVORES					
20.	OFRECER AYUDA A SUS COMPANEROS DE CLASE					
21.	HACER UN CUMPLIDO					
22.	ACEPTAR UN CUMPLIDO					
23.	SUGERIR ACTIVIDADES					
24.	COMPARTIR					
25.	DISCULFARSE					

HOJA DE RESUMEN DE PROGRESO

NOMBRE DEL ALUMNO _____

V. HABILIDADES PARA AFRONTAR EL		DATOS PRETEST DEL PROFESOR	DATOS PRETEST DEL ALUMNO	DATOS POSTEST DEL PROFESOR	DATOS POSTEST DEL ALUMNO	NIVEL DE CAMBIO PRE-POSTEST	NIVEL DE CAMBIO PRE-POSTEST
		FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	SEGUN EL PROFESOR	SEGUN EL ALUMNO.
45.	AFRONTAR EL ABURRIMIENTO						
46.	RECONOCER QUE SE HA CAUSADO UN PROBLEMA						
47.	QUEJARSE						
48.	RESPONDER A LA QUEJA						
49.	AFRONTAR LA DERROTA						
50.	MOSTRAR SU AFICION POR LOS DEPORTES						
51.	AFRONTAR EL RECHAZO						
52.	AFRONTAR EL DESCONCIERTO						
53.	AFRONTAR ERRORES						
54.	ACEPTAR UNA NEGATIVA						
55.	NEGARSE						
56.	RELAJARSE						
57.	AFRONTAR LA PRESTION DE GRUPO						
58.	AFRONTAR EL DESEO DE TOMAR COSAS AJENAS						
59.	TOMAR DECISIONES						
60.	SER HONESTO						

NOMBRE DEL PROFESOR	GRADO	NUMERO DE NIÑOS EVALUADOS	DEFICITS DE HABILIDADES MAS FRECUENTES

ANEXO III

ANEXO 3

CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO SOBRE EVALUACION DE HABILIDADES SOCIALES

1ª SESION 1ª PARTE

OBJETIVO GENERAL: Enseñar a los maestros el empleo del paquete de Evaluación de Habilidades Sociales.

OBJETIVO ESPECIFICO: Que los profesores adquieran el concepto de Habilidad Social y su relación con trastornos conductuales.

TEMA: Habilidades Sociales

TECNICA DIDACTICA:

1. Aplicación de una prueba
2. Conferencia
 - a) Importancia de las Habilidades sociales
 - b) Definiciones
 - c) Vinculación con problemas de conducta

MATERIAL DIDACTICO: Cartulinas, Plumones, Hojas, Plumas, Lápices, Gises, Borrador, Pizarrón.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: Responder a las preguntas que se planteen sobre habilidades sociales tanto de manera escrita como de forma oral.

FORMA DE EVALUACION : Por medio de preguntas con base en lo dicho en la exposición.

TIEMPO APROXIMADO: 30 minutos

1ª SESION, 2ª PARTE

TEMA: Trastornos de conducta dentro del salón de clase

TECNICA DIDACTICA: 1. Lluvia de ideas.
2. Dirigir la discusión acerca de problemas de conducta dentro del salón de clase y su relevancia.

MATERIAL DIDACTICO: Cartulinas, plumones, hojas, plumas, lápices, pizarrón, gises, borrador.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: 1. Lluvia de ideas, escribir en el pizarrón cuáles son los problemas de conducta que más se presentan en su salón de clase.

FORMA DE EVALUACION: Por medio de su participación con respecto al tema.

TIEMPO: 30 Minutos.

2ª SESION, 1ª PARTE

OBJETIVO GENERAL Enseñar a los profesores el empleo del paquete de Evaluación de Habilidades Sociales

OBJETIVO ESPECIFICO: Que los profesores conozcan y aprendan a utilizar cada uno de los diferentes componentes del Paquete de Evaluación de Habilidades Sociales.

TEMA: Evaluación de Habilidades Sociales.

TECNICAS DIDACTICAS: 1. Conferencia y Lluvia de ideas sobre la importancia de la evaluación y en especial de la Evaluación de Habilidades Sociales.
2. Presentación General del Paquete de Evaluación, mostrando los 5 componentes por su nombre.
3. Descripción detallada del instrumento No.1: Inventario para el maestro. Se mostrará cómo está constituido y cuál es la forma correcta de llenarlo.
4. Sesión de dudas.
5. Descripción detallada del instrumento No.2: Inventario para el alumno. Diciendo cómo está constituido y cómo debe llenarse
6. Sesión de dudas.

MATERIAL DIDACTICO: 1. Manual de Evaluación
2. Paquete de Evaluación de Habilidades Sociales en cartulinas.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: 1. Hacer preguntas sobre el manejo de los instrumentos y hojas de evaluación
2. Responder a las preguntas sobre el manejo de los instrumentos y hojas de evaluación

FORMA DE EVALUACION: Entregando la evaluación de un niño por por medio de los instrumentos 1 y 2.

TIEMPO APROXIMADO: Para las seis actividades planteadas se dispondrán de 5 minutos

2ª SESION, 2ª PARTE

TEMA: Evaluación de Habilidades Sociales

TECNICAS DIDACTICAS:

1. Presentación de la hoja de Evaluación Grupal. Descripción e Instrucciones para su llenado.
2. Sesión de dudas.
3. Presentación de la Hoja de Resumen de Progreso. Descripción e Instrucciones para su llenado.
4. Sesión de dudas.
5. Presentación de la hoja de Evaluación del alumno hecha por el profesor
6. Sesión de dudas.

MATERIAL DIDACTICO:

1. Manual de Evaluación.
2. Paquete de Evaluación en cartulinas

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: Las mismas que se propusieron para la sesión anterior.

FORMA DE EVALUACION:

1. Participando con sus dudas y
2. Llenando las hojas de evaluación con la información que tengan.

TIEMPO APROXIMADO: Para cada una de las seis actividades planteadas se otorgarán cinco minutos

3ª SESION

OBJETIVO GENERAL: Auxiliar a los profesores en el llenado de los instrumentos 1 y 2. (Inventario para el profesor y para el alumno respectivamente).

OBJETIVO ESPECIFICO: Observar los aciertos y errores en el llenado de los instrumentos 1 y 2.

TEMA: Práctica supervisada del uso de los Instrumentos 1 y 2.

TECNICA DIDACTICA: Supervisión personalizada del llenado de los instrumentos.

- a) Observar aciertos
- b) Observar errores
- c) Dar Retroalimentación.

MATERIAL DIDACTICO: 1. Inventario para el profesor
2. Inventario para el alumno.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: 1. Traer resueltos los instrumentos 1 y 2.
2. Exponer sus dudas.

FORMA DE EVALUACION: 1. Intentar resolver solos los dos instrumentos
2. Por el número de aciertos y errores.

TIEMPO APROXIMADO: 60 Minutos.

4ª SESION

OBJETIVO GENERAL : Organizar un grupo de Aprendizaje Estructurado.

OBJETIVO ESPECIFICO: Detectar a la población que tiene déficits en habilidades sociales en términos del número de niños y cuáles son las habilidades sociales que no poseen.

TEMA: Detección de la población con déficits en habilidades sociales.

TECNICAS DIDACTICAS: 1. Práctica supervisada individualizada, para observar los aciertos y errores en el llenado de las hojas de evaluación grupal y de resumen de progreso.
2. Exposición acerca de cómo llenar el formato de resumen general con la participación de los profesores

MATERIAL DIDACTICO: 1. Hoja de evaluación grupal
2. Hoja de resumen de progreso
3. Formato de resumen general.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: 1. Llenar cada una de las hojas de evaluación (grupal y de resumen de progreso).
2. Participar en el llenado del Formato de Resumen General.

FORMA DE EVALUACION: 1. Cumplir con la tarea del llenado de las hojas de evaluación.
2. Participando con sus dudas.

TIEMPO APROXIMADO: Para las actividades 1 y 2 se dispondrá de 30 minutos para cada una de ellas.

5ª SESION

OBJETIVO GENERAL: Evaluar el curso de capacitación sobre el paquete de Evaluación de Habilidades Sociales.

OBJETIVO ESPECIFICO: Evaluar a los participantes sobre sus conocimientos acerca de las formas en cómo se pueden evaluar las habilidades sociales en niños de primaria. Además de recoger sus opiniones con respecto a la forma en que se impartió el curso.

TEMA: Evaluación del curso y de los participantes.

TECNICA DIDACTICA: 1. Cuestionario sobre el curso de capacitación
2. Cuestionario que se aplicó al principio del curso.

MATERIAL DIDACTICO: Cuestionarios para cada uno de los participantes, lápices.

ACTIVIDADES DE LOS EDUCANDOS: Responder a las preguntas que se formulan en los dos cuestionarios.

FORMA DE EVALUACION: Por medio de su participación llenando los cuestionarios.

TIEMPO APROXIMADO: 20 Minutos.

ANEXO IV

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA LA PRE Y POSTEVALUACION

PROFESOR (A) : _____

GRADO _____ GRUPO _____ FECHA _____

1. ¿CUALES SON LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA MAS FRECUENTES?

2. ¿COMO DETECTA USTED LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN SUS ALUMNOS?

3. ¿QUE REPERCUSIONES TIENE A NIVEL GENRAL, EL QUE UNO DE SUS ALUMNOS TENGA PROBLEMAS DE CONDUCTA?

4. ¿CUAL ES LA IMPORTANCIA DE QUE UN NIÑO DESARROLLE RELACIONES SOCIALES EXITOSAS?

5. ¿QUE PUEDE SUCEDERLE A UN NIÑO QUE CARECE DE HABILIDADES SOCIALES?

6. ¿QUE ES UNA HABILIDAD SOCIAL?

7. ¿QUE ES LA COMPETENCIA SOCIAL?

8. ¿COMO DETECTA USTED LOS DEFICITS DE HABILIDADES SOCIALES EN SUS ALUMNOS?

9. ¿CUAL ES LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES?

10. MENCIONE CINCO EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES

11. MENCIONE TRES EJEMPLOS DE TRASTORNOS DE CONDUCTA QUE SE PRESENTEN EN SU GRUPO

12. ANOTA EL NOMBRE DE UN INVENTARIO QUE EVALUE HABILIDADES SOCIALES Y MENCIONA QUIEN DEBE CONTESTARLO

13. MENCIONE COMO DEBE LLENARSE LA HOJA DE EVALUACION GRUPAL

14. ¿CUANDO DEBE DE UTILIZARSE LA HOJA DE EVALUACION DEL ESTUDIANTE HECHA POR EL PROFESOR?
