



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

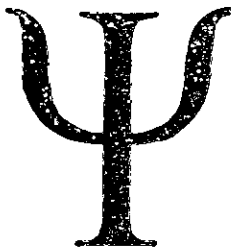
FACULTAD DE PSICOLOGIA

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES Y DE ENTRADA A GRUPO PARA NIÑOS QUE PRESENTAN CONDUCTA AGRESIVA Y SON RECHAZADOS POR SUS PARES.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRA EN PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL PRESENTA: AYME YOLANDA PACHECO TREJO

DIRECTOR DE TESIS: HECTOR AYALA VELAZQUEZ
COMITE: MTRO. FERNANDO VAZQUEZ PINEDA
MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
DRA. FATIMA FLORES PALACIOS



MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Dedico esta tesis

*Al Dr. Carlos A. Bruner I.
con infinito
agradecimiento y admiración*

Agradecimiento

Al Dr. Héctor Ayala Velázquez, por su invaluable apoyo. Gracias mil por haberme permitido ser parte de su equipo de investigación y por todo lo que aprendí a su lado.

A los miembros de mi comité: Mtra Fernando Vázquez Pineda, Mtra. Rosa del Carmen Flores Macías, Dra. Silvia Macotela Flores y Dra. Fátima Flores Palacios por sus invaluable comentarios y atenciones al presente trabajo.

*A mi padre: Moisés Pacheco Sánchez
En su memoria: una lágrima por cada palabra.*

*A Alejandro, mi esposa, mi Solaris...
Por las Causas y los Azares.....*

*A mi mamá: Addy Trejo Cabrera, que me enseñó a leer
- y por ser la mujer más valiente que conozco-
A mi hermana Patricia, que hizo posible que leyera
A mi hermano Moisés – El General- que me enseñó la libertad de las palabras*

*A mi familia de saltimbanquis, por orden de aparición: Mario, Felipe, Víctor, Lupita,
Cory, Ernesto y Claudia...*

*A toda la bola de sobrinas y sobrinos: y en especial a las que están lejos, por lo
mucho que las extrañamos : Huicha, Marivi y Titi*

A mis amigas: Patote, Alejandra (m´ hijitas, las quiero mucho) y Brenda

*A mi amiga Alicia, por el privilegio de su amistad durante las épocas difíciles y con
gran admiración hacia su persona.*

A mis nuevas amigas, y espero que sea por mucho tiempo, Karen y Sandra.....

Muy, pero muy especialmente a mis otros hermanos:

(lamentando no tener las palabras adecuadas para decirles lo importante que son para mí y lo mucho que los quiero)

Kalina: por su confianza, por su valentía y madurez (aunque digas que no), por ser una excelente persona

(Sin tu apoyo esta tesis estaría todavía en el fondo de un cajón...)

Paco: por ser mi hermanito o hermanote, como quieras llamarlo, por tantos momentos divertidos, por preocuparte por mí, y por que me quieras mucho, aunque lo niegues....

*Pero sobre todo para que no se olviden de mí,
por que yo los llevo siempre conmigo.....*

<<Nos queda resolver un problema de mayor importancia: mas que construir un mundo en el que todos debamos vivir bien, debemos dejar de construir uno en el que será imposible vivir. >>

Skinner, 1978.

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
El problema de la violencia en México: necesidad de intervención.	4
Conducta agresiva y medio social: papel de los padres y maestros en el desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva	6
Antecedentes Teóricos	11
Estudios sobre niños con bajo estatus sociométrico y baja frecuencia de conductas sociales positivas.	12
Estudios sobre niños con baja nominación social y dificultades para entrar a un grupo	16
Estudios sobre niños con Conducta Agresiva y/o Rechazo de pares (bajo estatus sociométrico)	18
Estudio Longitudinal de la conducta Agresiva en México y su Relación con la Conducta Antisocial en la Adolescencia	23
Método	26
Resultados	40
Discusión y Conclusiones	63
Referencias	73
Anexos	79

RESUMEN.

Diversas investigaciones indican que la conducta agresiva se inicia en la infancia y sigue un patrón estable a través del tiempo. Un factor que se ha asociado confiablemente con este problema es la carencia de habilidades sociales. Bajo este contexto, se evidencia la necesidad de realizar intervenciones centradas en enseñar habilidades para acceder a un grupo con el fin de modificar el patrón de rechazo, así como desarrollar estrategias para mantenerse en éste, disminuir la conducta agresiva y aumentar la conducta social positiva. El presente trabajo tuvo como objetivo aplicar y evaluar un entrenamiento en habilidades sociales en 10 niños de segundo y tercer grado de primaria que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares, esto con la finalidad de reducir las conductas agresivas, aumentar la frecuencia de interacciones positivas y de solución de problemas así como lograr la aceptación de sus pares en medidas sociométricas. El entrenamiento consistió en la aplicación de tres componentes: Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales, Entrada a Grupo y Juego y Trabajo Positivo. En cada uno de los componentes se le enseñó a los niños diferentes habilidades, por medio de la instrucción guiada, el ensayo conductual y la retroalimentación. Los resultados muestran la efectividad del tratamiento para reducir las conductas agresivas, aumento en solución de problemas y aumento en conductas de juego y trabajo positivo. Sin embargo, no se encontraron diferencias en medidas sociométricas. Se concluye recalcando la importancia de estudios contextualizados en México y que aborden el problema de la conducta agresiva considerando todos los factores y agentes involucrados en su adquisición, mantenimiento y desarrollo.

ANTECEDENTES

EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO: NECESIDAD DE INTERVENCIÓN.

Los índices de violencia y delincuencia en nuestro país, día a día aumentan a niveles alarmantes. Según reportes de la Procuraduría General de Justicia del D.F. de 1988 a 1996 se observa un incremento del 37.8 % en los delitos cometidos (Ayala & Barragán, 1997). Entre los que se encuentran el robo de autos, los asaltos callejeros y el homicidio.

Es de importancia señalar que cada vez son más los delitos efectuados por niños y adolescentes, éstos se han incrementado en un 13.8% de 1995 a 1996 (datos proporcionados por la Dirección general de Prevención y Tratamiento de Menores (DGPTM)). Los delitos que se reportan con mayor frecuencia son: robo, delitos contra la salud, tentativa de robo y daño a la propiedad privada.

El hecho de que cada vez más niños y adolescentes estén involucrados en actividades delictivas, demanda la urgente necesidad de realizar intervenciones tempranas en niños que presentan conducta agresiva, ya que se ha comprobado que - al contrario de otros desórdenes infantiles que remiten con el tiempo- la conducta agresiva sigue un patrón de estabilidad a través de éste (Olweus, 1979; Kazdin, 1987; Dumas, 1989).

Bajo este contexto, los niños que presentan conducta agresiva constituyen un grupo de alto riesgo, con gran probabilidad de desarrollar, a futuro, problemas de conducta, como delincuencia, abuso de sustancias, deserción escolar y problemas laborales y de pareja (Kazdin, 1987; Vuchinich, Bank & Patterson, 1992, por citar algunos).

Considerado las implicaciones de la conducta agresiva en niños, y los altos índices de delincuencia en la Ciudad de México (así como el hecho de que la mayoría de las investigaciones reportadas se realizan en el vecino país de Estados Unidos, cuya realidad social es ajena al contexto socioeconómico de México), se evidencia la necesidad de investigar los factores que determinan la adquisición, mantenimiento y manifestación de este problema, desde los diferentes escenarios (casa, escuela y comunidad) y los agentes de cambio involucrados (padres, maestros y compañeros de la misma edad del niño o grupo de pares). Así como desarrollar, evaluar e implementar intervenciones preventivas en población mexicana.

Por otra parte, no se han encontrado resultados consistentes de los diferentes tratamientos que intentan prevenir y controlar el problema, en demostrar su efectividad para revertir el patrón agresivo (Kettlewell & Kausch, 1983; Kazdin, 1987).

"Existe la evidente necesidad de desarrollar un modelo o de tratamiento efectivo, que clarifique las variables involucradas en el desarrollo de este problema" (Kazdin, 1987, p. 193)

El desarrollo de un adecuado tratamiento se dificulta por la definición misma de la conducta agresiva. El término *agresión* incluye un amplio rango de conductas heterogéneas: vandalismo, conducta disruptiva, destrucción, mentiras, robo, piromanía, agresión verbal, etc. Además las conductas agresivas varían entre sí en etiología, topografía, frecuencia, factores de riesgo, curso clínico, intensidad, cronicidad, agentes y escenarios implicados (Kazdin, 1987; Loeber & Hay, 1997).

Debido a la complejidad de la conducta agresiva, una aproximación más eficaz es determinar áreas problemáticas individuales. Sin embargo, los métodos tradicionales mantienen un enfoque global (Kazdin, 1987).

Es decir, se debe considerar los diferentes agentes implicados como figuras de autoridad - padres y maestros- y compañeros del niño; así como los diferentes escenarios donde suele manifestarse la conducta agresiva - casa, escuela, comunidad - por separado. Una vez que se delimita el escenario y los agentes, el siguiente paso sería definir las conductas meta pertinentes al área problemática e intervenir en dichas conductas, más que tratar el desorden conductual globalmente (Kazdin, 1987).

Bajo este contexto, un factor relacionado con la conducta agresiva que requiere intervención temprana es un déficit en la competencia social, ya que se ha comprobado que la conducta agresiva se asocia confiablemente con la carencia de estrategias sociales que le permitan al niño una interacción positiva con padres, adultos y compañeros de su misma edad o grupo de pares (Dumas, 1989; Patterson, 1982).

Los entrenamientos en habilidades sociales reportados por la literatura, coinciden en tener como objetivo modificar excesos y deficiencias conductuales. Generalmente se les enseña a los niños habilidades para acceder a un grupo con el fin de modificar el patrón de rechazo, así como desarrollar estrategias para mantenerse en éste, disminuir la conducta agresiva y aumentar la conducta social positiva. Es decir, enseñanza de nuevos repertorios conductuales.

"El énfasis se centra generalmente en enseñar repertorios conductuales dirigidos a promover la competencia social en una variedad de escenarios" (Dumas, 1989 p. 1980.).

De estos escenarios, la escuela, junto con la familia, ocupa un lugar primordial, por lo que en el siguiente apartado se hará una breve revisión de la importancia del papel de los padres y maestros en la conducta agresiva y el rechazo a pares.

CONDUCTA AGRESIVA Y MEDIO SOCIAL: PAPEL DE LOS PADRES Y MAESTROS EN EL DESARROLLO Y MANTENIMIENTO DE LA CONDUCTA AGRESIVA

Aún cuando el presente trabajo es sobre el área particular de habilidades sociales, es claro que existen otros factores relacionados con la conducta agresiva, por lo que se considera que una revisión sobre dicha conducta estaría incompleta si no se analizan, al menos brevemente, los factores familiares y sociales incluidos en el desarrollo de éste fenómeno, como es la influencia de estos dos últimos agentes: padres y maestros².

Las variables familiares que se asocian con mayor frecuencia a la conducta antisocial de adolescentes son: baja supervisión de los padres, carencia de habilidades de control, desorganización familiar y falta de comunicación. También la pobreza, el bajo nivel académico y los problemas de pareja son variables contextuales que influyen en este problema (Castro, 1976; Lara & Figueroa, 1990)

Los resultados de un estudio efectuado por de Loeber y Dishion (1983) apoyan lo anteriormente descrito, estos autores hallaron que la disciplina paterna severa e inconsistente, baja supervisión y poco interacción de los padres hacia sus hijos, resultan en conducta agresiva en la infancia. Incluso estos factores son catalogados por los autores como los que mejor predicen el desarrollo y mantenimiento de patrones de conducta delictiva en la adolescencia.

Las investigaciones reportadas por Patterson (1982, 1984) concluyen que los padres tienden a responder de manera aversiva e inconsistente a la conducta agresiva del niño. Patterson (1982) describe a la conducta agresiva como el resultado de un conjunto de técnicas coercitivas, empleadas por los integrantes de la familia, que alteran recíprocamente la conducta de los miembros. Las investigaciones de Patterson, demuestran que los padres de los niños con conducta agresiva carecen de habilidades para ejercer una disciplina consistente, sobre todo en el uso efectivo del castigo.

" Muchos de ellos, también son ineptos para proporcionar modelamiento y reforzamiento para las conductas prosociales de sus hijos" (Patterson, 1982; p. 11)

Patterson (1982) enfatiza el proceso coercitivo o controlador como un patrón que explica y mantiene la conducta agresiva. Su Hipótesis de la coerción explica el desarrollo y mantenimiento de este proceso.

² Para una revisión exhaustiva sobre la influencia de los maestros en la Conducta agresiva consultar Chaparro (2001) y sobre el papel de los padres en la adquisición y desarrollo de dicha conducta, Pedroza (2001)

Con respecto a esta hipótesis, McMahon (1991) menciona que existen conductas aversivas rudimentarias, como llorar. La conducta de llorar, inicialmente resulta adaptativa en un sentido evolutivo, pues a partir del llanto, el niño moldea las respuestas de los padres para satisfacer las necesidades básicas implicadas en la sobrevivencia. Conforme el niño crece, sustituye las respuestas inicialmente coercitivas por otras respuestas sociales-verbales más adecuadas. Sin embargo, ante fallos en las habilidades de los padres para tratar con estas nuevas respuestas, los niños podrían continuar empleando estrategias aversivas de control.

El reforzamiento negativo tiene un importante papel en la adquisición de las conductas aversivas. La conducta coercitiva de un miembro de la familia (padres o hijos) se refuerza cuando esta conducta resulta en la desaparición de un acontecimiento aversivo en otro miembro de la familia, según la tabla 1.

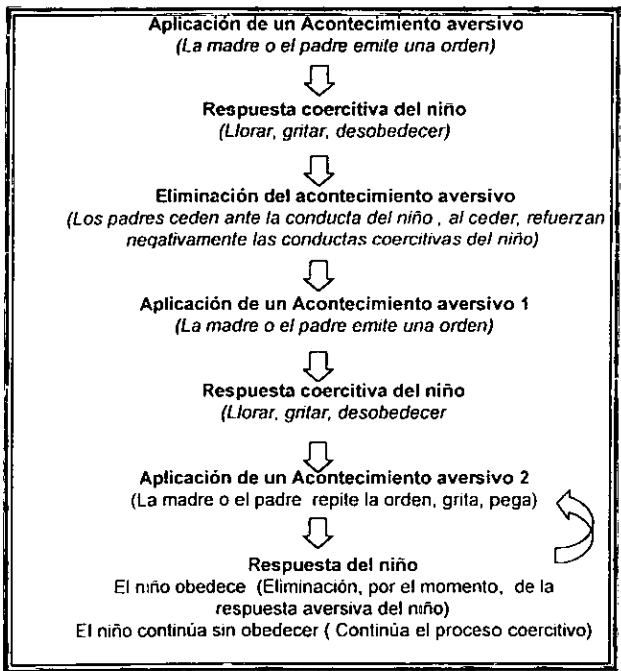


Tabla 1. Formación del Proceso Coercitivo (adaptado de McMahon, 1991)

Patterson (1982) destaca la importancia del Entrenamiento a Padres, cuyo objetivo es enseñar habilidades como disciplina y supervisión, así como el uso adecuado del reforzamiento positivo y solución de problemas, para revertir el

proceso coercitivo. En estos entrenamientos también se enseña habilidades de automonitoreo (es decir, la observación metódica y cuidadosa de la propia conducta y la de los hijos) el uso de reforzadores verbales (elogios) consistentes a la conducta prosocial, el utilizar la advertencia y la pérdida de privilegio como medidas alternas al uso de castigos físicos para controlar la conducta de los niños y a negociar las reglas de disciplina con sus hijos, entre otras habilidades.

“Estos programas se basan en la suposición de que tanto las habilidades sociales de los niños como las prácticas paternas de crianza determinan el curso de la conducta antisocial” (Ayala & Barragán, 1997, p. 8)

Otro factor implicado en el desarrollo de la conducta agresiva, es la escuela, y por ende, los maestros. La escuela es uno de los primeros lugares donde los niños tienen oportunidad de aprender las mínimas normas de convivencia y cooperación, así como desarrollar interacciones socialmente efectivas con sus compañeros que validen y cimienten las futuras interacciones con otras personas - padres, maestros, figuras de autoridad.

Numerosas investigaciones reportan que, al parecer, los niños agresivos tienden a *percibir* las respuestas socialmente ambiguas emitidas por compañeros de su misma edad, maestros y otros adultos, como agresivas, y en consecuencia, actuar conforme a esta percepción. (Barret & Radke, 1977; Dodge, 1980; Mccoy & Masters, 1985; Wass, 1988).

Por otra parte, se ha comprobado que la percepción, juicios valorativos y opiniones de los maestros sobre sus alumnos, así como las “etiquetas” que pueden adjudicar del comportamiento de éstos, son variables que tienen un papel determinante en la conducta agresiva (White & Kistner, 1992). La investigación en esta área, en general ha demostrado que los niños calificados por sus maestros como disruptivos, impulsivos, negativos o desafiantes, pueden estar en riesgo de ser delincuentes (Farnworth, Schweinhart & Berrueta-Clement, 1985; Spivack, Marcus & Swift, 1986; West & Farrington, 1973).

Dos estudios proporcionan un claro ejemplo de lo anterior: White y Kistner (1982) examinaron los efectos de la retroalimentación proporcionada por los maestros a 149 niños de 1° y 2do de preescolar, sobre la preferencia y percepción de sus compañeros de salón. Los niños vieron un vídeo sobre una escena escolar en el cual un maestro proporcionaba retroalimentación a un niño actor que emitía conductas sociales negativas.

La retroalimentación variaba en el contenido: neutral, positivo, correctivo, despectivo y positivo-correctivo. Se encontró que los niños que observaron la condición de retroalimentación positiva, evaluaron al niño que recibió la retroalimentación con alta aceptación y lo calificaron con altas puntuaciones en

juicios morales y conductas positivas, mientras que la retroalimentación despectiva ocasionó baja aceptación y bajas puntuaciones en las dos medidas restantes.

Farrington (1991) encontró que los alumnos calificados por sus maestros como agresivos en la infancia o en la adolescencia, posteriormente emitieron más conductas de fumar y beber en exceso, conducir en estado de ebriedad, ingerir drogas y cometer con más frecuencia actos delictivos en la edad adulta, comparados con las conductas de los alumnos calificados como no agresivos.

Por otra parte, además de los maestros, los compañeros o grupo de pares del niño también desempeñan un importante papel en el estudio de la conducta agresiva. La literatura del área reporta que los niños agresivos y rechazados por sus pares, son más agresivos y disruptivos, pasan un mayor tiempo en actividades fuera de la tarea dentro del salón de clases, y son más solitarios que sus compañeros aceptados por el grupo; además realizan menos conductas prosociales comparados con éstos últimos. (Coie Koepl, 1990; Boivin & Hymel, 1997).

También se ha reportado que ofrecen menos respuestas efectivas en medidas de solución de problemas sociales (Lochman & Lampron, 1986; French, 1988, Guevremont & Foster, 1993) tienen menos puntuación en pruebas de autoestima (Lochman & Lampron, 1986) proporciona pocas estrategias asertivas verbales en solución de problemas, y son aún menos aceptados por sus pares, en comparación con los niños rechazados y no agresivos (Lochman, Coie, Underwood & Terry, 1993).

Las investigaciones también mencionan posibles diferencias conductuales entre niños aceptados y niños rechazados, los niños populares o aceptados tienen interacciones positivas con mayor frecuencia con sus pares que los niños no populares. También se ha investigado que los niños forman grupos de amigos según la popularidad o impopularidad de que son objeto, por lo que es muy probable que los niños populares solo interactúen con sus amigos -también populares- mientras que los niños no populares o rechazados se limiten a establecer relaciones sociales con su grupo de compañeros igualmente poco populares. (Putallaz & Gottman, 1981; Ladd, 1983).

Retomando lo expuesto hasta el momento y considerando las variables contextuales de casa y escuela, se puede decir que los niños agresivos y rechazados se sitúan doblemente en un grupo de alto riesgo (Parker & Ascher, 1987), porque es altamente probable que los niños agresivos y rechazados formen, a futuro, bandas de delincuencia (Mccord, Tremblay, Vitaro & Desmarais-Gervais, 1994). Además se ha comprobado que la presencia de estas dos variables: conducta agresiva y el rechazo predicen confiablemente futuros problemas de conducta en la adolescencia y edad adulta tales como deserción escolar, delincuencia, vandalismo, abuso de alcohol y sustancias (Oden &

Ascher, 1977; Ladd, 1981, 1983, 1990; Puttallaz & Gottman, 1981; Berler, Gross & Drabman, 1982; Ascher & Dodge, 1986; White & Kistner, 1992; Lochman et al., 1993; Mccord et al., 1994, Loeber & Hay, 1997).

Por el contrario, una interacción positiva con los compañeros o pares desde la infancia temprana se ha relacionado con un general desarrollo de habilidades como competencia académica y comunicación (Chandler & Lubeck, 1992) facilitación de respuestas emocionales y conducta prosocial (Costin & Carlson - Jones, 1992) , así como un futuro ajuste psicológico (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993).

Existe un consenso general, entre estas investigaciones, que indica que una habilidad fundamental y primaria a establecer en los niños con el fin de romper el rechazo del que son objeto, es la enseñanza de estrategias que le permitan acceder a un grupo y lograr la aceptación de éste. Al parecer, la entrada a grupo es una tarea social clave, de la que se deriva la adquisición de otras habilidades sociales (Dodge, Schlundt, Schoken & Delugach, 1983; Puttallaz & Wasserman, 1990).

Considerando lo anterior, en las dos últimas décadas, se han desarrollado numerosas intervenciones que tienen como objetivo entrenar a los niños en habilidades sociales y en estrategias de entrada a grupo.

En el siguiente apartado se hará una revisión de las intervenciones mas relevantes sobre el tema.

ESTUDIOS SOBRE CONDUCTA AGRESIVA Y HABILIDADES SOCIALES

Como se comentó en la introducción, la literatura sobre los tratamientos de la conducta agresiva recalca la importancia de identificar factores específicos que controlan la conducta agresiva, así como probar la efectividad de las intervenciones bajo condiciones detalladas (p.e. Dumas, 1988).

La Literatura sobre rechazo en la infancia subraya también la relevancia de elaborar diferentes tratamientos considerando diferentes taxonomías conductuales (Ladd, 1981, 1983; Puttallaz & Gottman, 1981; Asher & Dogde, 1986; Lochman & Lampron, 1986; French, 1988, Coie & Koepl, 1990; Lochman et al., 1993).

Es decir, existen diferencias conductuales en los niños que tienen pocos amigos o baja aceptación de pares en medidas sociométricas, los subgrupos generalmente se refieren a niños *solitarios* -socially isolated, neglected- (pocos amigos y baja interacción social positiva) sin ser objeto de rechazo activo y sin presentar conducta agresiva (p.e. Oden & Ascher 1977; Ladd, 1981; 1983).

Otro subgrupo está integrado por niños que son rechazados activamente por su grupo de pares, sin presentar conductas agresivas (p.e. Putallaz & Gottman, 1981; Puttallaz & Wasserman, 1990; Boivin & Hymel, 1997; Dodge et al., 1983).

El tercer grupo se conforma con niños de baja nominación social y que simultáneamente presentan conductas agresivas y pueden ser o no objeto de rechazo activo de su grupo de pares. (por ejemplo, Lochman & Lampron, 1986; Wass, 1988; Cairns, Cairns, Neeckerman, Gest & Gariépery, 1988; Coie & Koepl, 1990, Lochman et al., 1993). El estudio de este grupo, es particularmente importante, puesto que, como ya se mencionó, existe evidencia empírica de que los niños agresivos y rechazados busquen pares similares y formen a futuro bandas de delincuencia ¹.

Aún cuando la presente investigación se enfoca al tercer grupo de niños, con el fin de contextualizar y fundamentar el método de intervención y procedimiento empleado en la presente tesis, en los siguientes apartados se pretende hacer una revisión de investigaciones que abordan la problemática conductual de los tres diferentes grupos.

Esta revisión será exhaustiva en artículos directamente relacionados con la investigación y más general en los indirectamente involucrados

¹ El estudio exhaustivo de Cairns et al. (1988) ofrece evidencia empírica contundente a este respecto

ESTUDIOS SOBRE NIÑOS CON BAJO ESTATUS SOCIOMÉTRICO Y BAJA FRECUENCIA DE CONDUCTAS SOCIALES POSITIVAS.

Gottman (1977) realizó un estudio pionero sobre el área del rechazo en niños. El autor, interesado en una definición experimental de soledad social, comparó las medidas sociométricas de aceptación y rechazo vrs. medidas de observación directa de interacción con pares y maestros, así como juego solitario en 113 niños de 3 a 5 años de edad. El estudio permitió distinguir entre cinco subtipos de conductas: 1) "estrellas" sociométricas (populares) 2) niños rechazados, 3) niños con alta frecuencia de interacción negativa con los maestros, 4) niños con alta frecuencia de interacción negativa con pares y, 5) niños que presentan conductas ajenas a la tarea y son solitarios, estos niños mas que rechazados por los pares, son simplemente ignorados.

Los resultados fueron interesantes por dos cuestiones: 1) el hecho de comprobar que el rechazo en pares se inicia a edades tan tempranas como son los tres años y, 2) al no encontrar relación entre rechazo de pares –medida a través de sociogramas- e interacción social –medida a través de observaciones conductuales- estos dos indicadores de soledad social pueden tratarse como dos dimensiones diferentes y, por lo tal, se infiere que pueden medirse y tratarse separadamente.

Otro estudio pionero y fundamental para la presente investigación es el realizado por Oden y Ascher (1977). Estos autores evaluaron la efectividad de aplicar la técnica de instrucción guiada (*coaching*) en la enseñanza de habilidades sociales de participar, cooperar, comunicar y validar y apoyar en 12 niños de 3° y 4° grado de primaria con baja interacción social, con el fin de lograr ganancia en la aceptación de pares medida a través de técnicas sociométricas.

Los autores seleccionaron 36 niños que recibieron baja nominación de sus pares en medidas sociométricas de *Jugar con..* (qué tanto te gusta jugar con esta persona de tu escuela) y *Trabajar con...* (qué tanto te gusta trabajar con esta persona de tu escuela), así como *Mejor Amigo* (dime el nombre de tres de tus mejores amigos).

Adicionalmente, los autores registraron por medio de observación directa las interacciones positivas con sus pares, durante las sesiones de juego libre. Las categorías de observación incluyeron las conductas de participar en actividades, baja cooperación o rechazo del compañero de juego, actividades orientadas a la tarea vrs. actividades orientadas al par, y apoyo al par. Las mediciones se aplicaron antes del tratamiento, cuatro semanas después de finalizar éste y un año después.

Los 36 participantes se asignaron al azar en una de tres condiciones (12 participantes en cada condición: a) Condición de instrucción guiada.- incluyó la

aplicación de tres componentes principales: 1. Instrucción verbal de un adulto (*coach*) sobre habilidades sociales relevantes para hacer amigos. 2. Práctica de las habilidades aprendidas por medio de sesiones de juego libre con pares. 3. Retroalimentación del instructor al niño. b) Condición de juego.- Los niños no recibieron entrenamiento pero si participaron en sesiones de juego libre y, c) Control.- solo se les aplicó las medidas sociométricas.

El análisis estadístico pretest-postest de las medidas sociométricas indicaron que los niños bajo intervención, obtuvieron puntajes mas altos en el sociograma de *Jugar con...* que los niños asignados a las condiciones restantes, estos resultados se mantuvieron estables un año después. Sin embargo, no se encontraron cambios significativos en la elección de los *pares* para el sociograma *Trabajar con...*, y en la nominación del *Mejor Amigo*. Los medidas conductuales no mostraron diferencias significativas comparadas antes y después del tratamiento.

Es decir, el tratamiento logró mejorar el estatus de los niños con baja nominación en referencia a actividades de juego, pero los pares de éstos niños siguieron indicando baja preferencia para trabajar con éstos y tampoco los eligieron como sus mejores amigos. Los niños bajo tratamiento, aún cuando lograron mejorar su estatus y ser elegidos para jugar, no mostraron aumento en la frecuencia de sus interacciones positivas después de la intervención.

Los autores discuten los resultados, a la luz de considerar otras variables como edad de los sujetos y escenarios. Los autores sugieren aplicar la intervención a edades mas tempranas y coleccionar los datos en escenarios escolares, donde las conductas sociales blanco de la investigación pueden ser más susceptibles de medir. También sugieren utilizar categorías de observación más específicas.

Posteriormente, Ladd (1981) retoma y mejora el estudio de Oden y Ascher (1977). Considerando que en el experimento original no se observaron cambios en la conducta social positiva paralelos a la ganancia en la nominación de pares, Ladd introduce algunas modificaciones al prototipo; Primero, enseña conceptos sociales indicados previamente en la literatura del área como importantes para obtener una alta aceptación de pares. Segundo, utiliza un código de registro conductual específico y por lo tanto más sensible de medir las habilidades enseñadas; y por último, implementa sesiones de ensayo conductual y retroalimentación, (en vez de las sesiones de juego libre de Oden y Ascher). También programa ensayos autodirigido y auto evaluaciones

Similar al esquema usado por Oden y Ascher, en el experimento de Ladd se eligieron 36 niños de sexto grado de una escuela pública, que recibieron baja nominación de sus pares en el Sociograma *Jugar con.....* Una vez realizada la elección, se registró la conducta de los niños en seis categorías de conductas: 1. hacer preguntas, 2. guiar o dar instrucciones a sus pares 3. apoyar -dar

cumplidos, alentar, etc-). 4. social negativa, donde se registró agresión o rechazo verbal o no verbal hacia el par, 5. otras conductas sociales, conductas no incluidas en las categorías anteriores. 6. no-social (no mirar, no tocar, no hablar).

Concluidas las observaciones, se asignaron al azar a los niños, en una de tres condiciones: 1. Grupo de tratamiento. 2. Atención control y, 3. Control. El grupo de atención-control recibió una atención similar al grupo experimental, por parte del experimentador y los pares, pero no recibió el entrenamiento. Este grupo se estableció con el fin de controlar el hecho de que la ganancia en la aceptación de los pares puede estar en función de la atención ejercida del experimentador hacia el niño con baja nominación, mas que como resultado de la intervención.

Los niños del grupo de tratamiento fueron entrenados en díadas. Se les enseñó cada concepto separadamente y en orden mediante instrucción guiada. Las conductas que se enseñaron incluyeron: hacer preguntas a los pares, guiar – (proporcionar sugerencias) y apoyar (retroalimentar, reforzar y alentar al par). (estas conductas corresponden a las tres primeras categorías del sistema de registro). Posterior al entrenamiento de cada conducta, se programó un ensayo conductual, donde los niños practicaron las habilidades aprendidas, seguido de retroalimentación positiva por parte del experimentador. Se siguió el mismo procedimiento para los dos conceptos restantes.

Se programaron sesiones de juego libre, para los niños del grupo de atención, en éstas el experimentador dio instrucciones sobre cómo jugar un juego de mesa, y al final de cada sesión le preguntó a cada niño que había aprendido mientras jugaba con su compañero.

Los resultados replican en parte los hallazgos reportados por Oden y Ascher (1977). Se encontró significancia estadística (pretest-posttest) en cambios de la nominación de pares en el sociograma *jugar con..*; es decir, los niños que completaron el tratamiento, obtuvieron una ganancia en la preferencia de sus pares para jugar con ellos; pero, contrariamente al estudio original, en el experimento de Ladd (1981) si se reportaron incrementos significativos en las conductas sociales positivas observadas (preguntar, guiar y apoyar) y disminución de las conductas no sociales. El autor menciona que estos resultados proporcionan apoyo adicional para explicar el cambio conductual como parte de un proceso de aprendizaje social.

Por otra parte, los datos del grupo de atención, proporcionaron evidencia clara de que las ganancias obtenidas en las medidas sociométricas por el grupo experimental no fueron efecto de la cantidad de atención por parte del experimentador hacia los niños.

Los datos de ambos estudios apoyan la conclusión de que "el entrenamiento en habilidades sociales ejercen un efecto benéfico y duradero en la aceptación de los compañeros de escuela" (Ladd, 1981, p. 177)

El autor concluye recalcando la importancia de considerar en estudios futuros, criterios adecuados para la selección y evaluación de sus sujetos de estudio. También menciona la trascendencia de probar la efectividad del tratamiento en niños de diferentes edades y; por último, afirma que es sumamente necesario realizar investigaciones subsecuentes que evalúen las contribuciones relativas de componentes específicos de los entrenamientos para obtener mejores resultados considerando *diferencias conductuales* en niños con baja nominación de pares.

Esta última conclusión obliga a revisar y exponer investigaciones que abordan el problema de niños con bajo estatus sociométrico concurrentemente a otros problemas, como el de aprendizaje.

Berler, Gross y Drabman (1982) también usaron la técnica de instigación guiada, junto con el modelamiento, ensayo conductual y retroalimentación para enseñar a tres niños de 8 años con problemas de aprendizaje y baja nominación de pares a mantener un contacto visual y emitir conductas verbales positivas (dar cumplidos, requerir respuestas, duración de la conversación). Los autores probaron la efectividad de su tratamiento mediante un diseño de línea base múltiple entre conductas con un componente pre-postest (medidas sociométricas y registro de ensayos conductuales de situaciones no entrenadas durante la intervención).

Los resultados, sin embargo, no fueron tan alentadores como los dos estudios anteriores. Se encontró que los niños respondieron "adecuadamente" en las sesiones de ensayo conductual, sin embargo, la mejoría conductual no se generalizó en el ambiente escolar, y el tratamiento tampoco tuvo efectos en las nominaciones de los pares.

Los autores discuten estos resultados recalcando la importancia de proceder con cuidado al programar enseñar conductas y habilidades *relevantes* para el ambiente cotidiano del niño, e incluir apoyo de otros adultos significativos, como el hecho de que los maestros ofrezcan retroalimentación positiva a los niños para asegurar el cambio conductual y la aceptación de los pares.

Con respecto al estudio de conductas del ambiente cotidiano del niño, Ladd (1983) evaluó la conducta de *tareas sociales* de niños nominados como populares, rechazados o promedio en sociogramas. Ladd encontró que los niños rechazados, comparados con los populares o promedio, *invierten* menos tiempo en interacciones prosociales y *gastan más* tiempo haciendo ocupaciones *ociosas* (mirar al espacio, jugar con sus manos). También encontró que los niños

populares fueron nominados como *amigos* por sus pares debido a la frecuencia de interacciones positivas, como iniciar conversaciones o juego cooperativo y; por último, se encontró que estos niños tienden a tener tareas sociales más propicias para incluir a sus pares con el fin de lograr amigos mutuos.

Ladd (1990) también estudió si el hecho de hacer amigos desde edades tempranas, predice un adecuado ajuste escolar. Participaron 125 niños de preescolar, los niños se evaluaron en medidas de ansiedad, ejecución académica, percepción positiva o negativa de la escuela. Ladd encontró que los niños que desde el inicio del año escolar hicieron nuevos amigos, puntuaron mas alto en ejecución académica y percepción positiva de la escuela. Por otro lado, los niños bajo el rechazo temprano de los pares presentaron una percepción negativa de la escuela, inclusive con la conducta de no querer ir a la escuela, así como bajos niveles de ejecución escolar.

Este estudio subraya la importancia de la intervención temprana para prevenir el rechazo de pares en niños.

ESTUDIOS SOBRE NIÑOS CON BAJA NOMINACIÓN SOCIAL Y DIFICULTADES PARA ENTRAR A UN GRUPO

Se ha mencionado en repetidas ocasiones las consecuencias negativas asociadas con tener pocos amigos y bajos niveles de aceptación de pares. Un factor que se ha asociado con estas características es la dificultad para acceder a un grupo y lograr la aceptación de éste. (Dodge, et al. 1983; Puttallaz & Wasserman, 1991).

Puttallaz y Gottman, (1981) confirman esta hipótesis al observar y comparar la interacción de 20 díadas de niños populares y no populares, de segundo y tercer grado de primaria. Los autores específicamente observaron las estrategias de entrada a grupo de los niños, en sesiones programadas de juego libre. Las conductas de entrada a grupo se clasificaron en 8 categorías (bids): Dar información, usar enunciados auto referentes, demandar, manifestar acuerdo, manifestar desacuerdo, pedir información, otras conductas. También se registró la aceptación, rechazo o conductas neutras del otro integrante de la díada.

Los autores hallaron que, comparados con los niños populares, los niños no populares emiten con mayor frecuencia conductas que demuestran desacuerdo o desagrado hacia al grupo, tienden a llamar la atención sobre sí mismos al hablar la mayor parte del tiempo sobre sus sentimientos y opiniones y demandan mayor información al grupo. Estas estrategias correlacionaron con la conducta de ignorar y del rechazo del grupo hacia ellos.

Los resultados tienen implicaciones importantes para la elaboración de intervenciones que ayuden a los niños rechazados a cambiar sus estrategias para ingresar a un grupo.

Posteriormente Renshaw y Ascher (1983), probaron que los niños rechazados no solo difieren de los niños populares en conductas y estrategias para entrar a un grupo, sino que también en el tipo de metas propuestas en las situaciones interpersonales.

Los autores presentaron cuatro situaciones hipotéticas de entrada a un grupo a 121 niños de 3ero a 6º grado de primaria, -nominados como baja y alta aceptación en medidas sociométricas- y requirieron información sobre sus metas y estrategias. Se encontró que los niños con mayor edad y alto estatus de par, emiten con mayor frecuencia metas que implican conductas asertivas y que promueven la amistad, comparados con los niños de bajo estatus. Los niños con alto estatus también emitieron estrategias más sofisticadas para alcanzar sus metas sociales.

Por su parte, Dodge et al. (1983) realizaron un estudio con el fin de determinar patrones exitosos de competencia social y de entrada a grupo. Participaron 50 niños elegidos por su estatus sociométrico (10 populares, 10 rechazados, 10 ignorados y 20 con nominaciones promedio). En sesiones de juego programadas, se registró las conductas de aceptación, de Ignorar y de rechazo, de un grupo conformado por niños con nominación promedio hacia los diferentes intentos de entrada de niños populares, rechazados o ignorados. Las estrategias observadas incluyeron el registro de las conductas: esperar y observar, conseguir atención, enunciados orientados al grupo, preguntar, enunciados auto referentes, conducta agresiva y otras conductas negativas).

Los resultados mostraron que los niños populares utilizan con mayor frecuencia enunciados orientados al grupo, mientras que los niños rechazados emitieron con mayor frecuencia conductas agresivas. También se halló que las estrategias de *enunciados orientados al grupo* y *preguntar* recibieron más respuestas positivas y de aceptación del grupo, mientras que las estrategias de agresión presentaron el más alto rechazo del grupo.

Los autores integraron estos hallazgos a datos de investigaciones previas con el fin de generar un modelo de competencia social en la entrada a grupo.

Este modelo tiene tres componentes:

- El primer componente es conceptual, se refiere a que la entrada a grupo es una tarea social clave para la competencia social del niño (este concepto

es referido también en Puttallaz & Gottman, 1981 y posteriormente en Puttallaz & Wasserman, 1991).

- Segundo, Los niños emplean técnicas de " bajo riesgo" (como observar y esperar) en las etapas iniciales de entrada a grupo, siguiendo por estrategias de "alto riesgo" subsecuentemente a la aceptación gradual del grupo. Los niños comienzan a utilizar técnicas de alto riesgo solamente después de recibir respuestas positivas de los pares como resultado de emplear técnicas de bajo riesgo.
- Tercero, una estrategia relacionada con éxito para lograr la aceptación del grupo es evitar llamar la atención sobre sí mismo y enfocar la atención a las conductas del grupo (Puttallaz & Gottman (1981) llaman a esta estrategia establecimiento del marco de referencia).

Finalmente, los autores concluyen estableciendo la pregunta: *¿puede la enseñanza de estrategias y tácticas de entrada a grupo, mejorar las relaciones de pares en niños socialmente incompetentes?* (p. 335).

En la presente investigación se tiene el reto de tratar de contestar a esta pregunta.

ESTUDIOS SOBRE NIÑOS CON CONDUCTA AGRESIVA Y/O RECHAZO DE PARES (BAJO ESTATUS SOCIOMÉTRICO).

En un estudio realizado en 1983, Kettlewell y Kausch proponen usar un tratamiento cognoscitivo-conductual para reducir la conducta agresiva en 41 niños de 7 a 12 años de edad, participantes de un campamento escolar. Los niños fueron asignados al azar a una de dos condiciones (tratamiento y control). Se utilizó el ensayo conductual y el entrenamiento en auto-instrucciones para reducir la frecuencia de conductas agresivas en tareas sucesivas, programadas para generalizar los efectos de la intervención. Las medidas de cambio incluyeron, entre otras, auto-reporte de enojo, habilidad para solucionar problemas (*The Means-Ends Problem Solving Test (MEPS)*), registro de conductas agresivas y registro del número de veces que los guías del campamento programaban la contingencia de tiempo fuera como consecuencia de conductas agresivas. En esta investigación, se utilizó la medida de nominación de pares pero para registrar estatus de agresión, y no para medir la aceptación/rechazo del grupo hacia los niños agresivos.

En el MEPS se usaron seis historias que describen situaciones reales-hipotéticas y se calificó registrándose el número de acciones dirigidas hacia una meta, el número de obstáculos mencionados en alcanzar la meta y el número de soluciones alternativas a la agresión física.

Los resultados demostraron la efectividad del tratamiento en mejorar las respuestas emitidas en el MEPS y en una reducción de la frecuencia de aplicación de tiempo fuera por parte de los guías del campamento. Sin embargo, no se observaron mejoras en disminuir las conductas agresivas físicas y verbales y tampoco, se observaron cambios en la nominación de los pares.

La aportación principal de esta investigación fue el hecho de haber programado condiciones para generalizar las respuestas a ambientes cada vez más cercanos al natural y cotidiano del niño. En este sentido, este estudio proporcionó un hallazgo que complementa el estudio de Berler et al. (1982), en donde no se encontró generalización de los resultados al ambiente cotidiano de los niños. Sin embargo, en ninguno de los dos estudios se encontraron cambios en las nominaciones de los pares como resultados de la intervención.

Otros dos estudios que utilizaron medidas de solución de problemas similar al MEPS fue el de Lochman y Lampron (1986) y el de French (1988), éste último se comentará más adelante.

El estudio de Lochman y Lampron tuvo como objetivo probar la hipótesis de que los niños agresivos y rechazados emiten bajas frecuencias de respuestas asertivas y altas frecuencias de respuestas agresivas en medidas de solución de problemas, comparados con los niños no agresivos. Con este propósito, participaron 20 niños con conducta agresiva y 18 con conducta no agresiva de cuatro escuelas públicas, seleccionados a través de referencias de los maestros obtenidas por medio de una lista de cotejo.

Específicamente, los autores investigaron el efecto del contexto en la emisión de respuestas agresivas y asertivas, así como comprobar si el grado de autoestima, la auto-competencia percibida y el grado de hostilidad, ambigüedad o frustración derivada de la interacción de otros significantes (padres, maestros y pares) influyen en el tipo de respuesta

También les interesó determinar las *diferencias conductuales* entre los tipos de respuesta, según el contexto, emitidas por niños agresivos y rechazos y por los no agresivos (sugerencias propuestas por Ladd (1981).

Todos los niños participantes completaron el PSCS (*Perceived Competence Scale for Children*), un auto-reporte que explora la competencia social, física, cognoscitiva y la autoestima.

Posteriormente, se les aplicó el PSM-C (*Problem Solving Measure for Conflict*) que consta de seis historias, cada una describe una situación problemática con pares, maestros y padres (frustración, hostilidad, ambigüedad). Los autores contabilizaron el número de soluciones alternativas a la agresión, así

como la conducta asertiva verbal y las acciones directas emitidas (agresivas o no).

Los resultados mostraron que los niños agresivos con baja autoestima ante situaciones de conflicto, generan mas acciones directas agresivas que conductas verbales asertivas, sobre todo en situaciones hostiles comparados con los niños no agresivos.

Los autores discuten los resultados enfatizando la importancia de evaluar un rango amplio de situaciones de manera molecular, recomiendan que las investigaciones futuras deben incrementar las tasas de conducta asertiva verbal, disminuir soluciones que impliquen acciones directa y mejorar la autoestima de los niños agresivos y rechazado, así como estudiar las diferencias conductuales entre diferentes subgrupos de niños rechazados. En este estudio no se utilizó nominación de los pares.

El estudio de French (1988) retomó aspectos del estudio de Lochman y Lompran en cuanto el interés por determinar diferencias conductuales entre niños rechazados agresivos y no agresivos comparados con niños populares (alta nominación de pares), con el fin de sentar precedentes en cuestiones de tratamiento y prevención.

Específicamente, el objetivo de French fue determinar si la presencia o ausencia de la agresión constituye una dimensión significativa por la cual se subdivide la muestra de niños rechazados.

La autora seleccionó a 41 niños identificados como rechazados en medidas sociométrica. Se obtuvieron medidas de observaciones conductuales, durante sesiones programas de juego libre (Conducta positiva social, negativa social, neutra y juego solitario) y referencia de los maestros. La autora también utilizó medidas de solución de problemas – *The Open Middle Interview*, OMI-.

Un rigurosos análisis estadístico demostró que la muestra se dividió significativamente en dos grupos. Los niños de un grupo emitieron un patrón antisocial, caracterizado por alta frecuencia de conducta agresiva, rechazo de pares, juego solitarios, pobre autocontrol y bajas puntuaciones en medidas de solución de problemas. Por otra parte, los sujetos agrupados en el segundo patrón, compartieron las características de generar pocas soluciones en situaciones de conflicto, baja nominación de los pares y alta frecuencia de juego solitario. Estos resultados se replicaron en un segundo estudio.

Los resultados apoyan la hipótesis de que existen subgrupos dentro de la población de niños rechazados.

Parker y Ascher (1987) siguiendo la hipótesis de que los niños con dificultades para relacionarse con sus pares constituyen un grupo de alto riesgo, estudiaron la relación entre subtipos de niños con problemas de interacción y predicción de problemas posteriores como deserción escolar o delincuencia. Los autores encontraron evidencia clara de que la predicción se cumple en los subgrupos de niños rechazados y agresivos, esta predicción, sin embargo es poco clara en niños "solitarios" (con baja interacción social pero no rechazo activo). Los resultados tienen obvias implicaciones para cuestiones de tratamiento.

Otra investigación que tuvo como objetivo establecer diferencias conductuales entre subgrupos de niños rechazados es el estudio de Wass (1988), quién establece diferencias en el constructo de atribución social entre niños rechazados con alta frecuencia de interacción agresiva, comparados con niños de baja frecuencia. Se observó que los niños con rechazo y agresión (alta y baja) tienden a atribuir intenciones hostiles a las respuestas ambiguas de sus pares, con mas frecuencia que los niños no rechazados

Una investigación que aporta nuevos elementos para la reducción de la conducta agresiva es la de Bierman, Miller y Stabb (1987). Las autoras trabajaron en diferentes condiciones experimentales con una muestra de 32 niños agresivos y rechazados por sus pares. Los niños se asignaron al azar en una de cuatro condiciones de tratamiento: a) uso de prohibiciones y costo de respuesta para reducir la conducta agresiva, b) Instrucción guiada para promover conducta social positiva, c) Una combinación de a y b y, d) control-sin tratamiento.

Se registraron observaciones conductuales, nominación de pares y referencias de los maestros, antes, inmediatamente después y 6 semanas después del tratamiento. Los resultados indicaron que la conducta agresiva de los niños en la primera condición mostró una marcada disminución junto con ganancia pequeña en estatus sociométrico; por otra parte, los niños en la segunda condición registraron un aumento en las interacciones positivas en los pares. Solamente los niños que recibieron la combinación de ambos tratamientos mostraron una mejoría significativa en medidas sociométricas.

El estudio de Bierman y sus colaboradoras es novedoso, puesto que las prohibiciones directas o el programar consecuencias específicas no se incluyen con frecuencia en las investigaciones del área (Ladd, 1990)

Siguiendo el interés en investigar los efectos de la agresión y rechazo de pares comparados con niños no agresivos. Cairns et al. (1988) realizaron un estudio con 40 sujetos (20 niños y 20 niñas) referidos como altamente agresivos por maestros y pares. Los sujetos fueron evaluados en diferentes tópicos, incluyendo nominación de pares y sociogramas de Mejor Amigo. Los resultados de estas evaluaciones se compararon con un grupo control (elegido por igualdad) de sujetos no agresivos. Los autores encontraron que los niños agresivos

comparados con los no agresivos tienden a afiliarse con amigos igualmente agresivos y ser menos populares que sus amigos no agresivos. Los resultados tienen implicaciones importantes para el estudio y prevención de bandas juveniles.

Otro estudio que habla sobre delincuencia juvenil es el efectuado por Chalmers y Townsend (1990) quienes investigaron los efectos de un tratamiento en habilidades sociales sobre la conducta agresiva de 16 niñas de 10 años de edad delinquentes, internas de un centro de readaptación social para menores. Los autores utilizaron las ya mencionadas técnicas de instrucción guiada y ensayo conductual. El análisis de las medidas pretest vrs. postest indicaron una mejoría en medidas de solución de problemas y un incremento significativo en conductas prosociales. Este estudio se suma a la larga lista de investigaciones que usaron técnicas de solución de problemas para disminuir la conducta agresiva.

Otro estudio clave es el reportado por Lochman et al. (1993). En este estudio participaron 52 niños de tercer grado de primaria, nominados por sus pares como rechazados. La muestra se dividió en niños rechazados y agresivos y niños solamente rechazados. Las medidas dependientes incluyeron una escala de competencia auto percibida, listas cotejables para maestros y sociogramas, estas medidas se aplicaron antes y después del tratamiento, que consistió en la aplicación de un programa de entrenamiento en relaciones sociales. El entrenamiento constó de cuatro componentes: a) solución de problemas sociales, b) entrenamiento en juego positivo, c) habilidades de entrada a grupo y, d) afrontar efectivamente sentimientos negativos. Los resultados son interesantes en la medida de que sólo se encontró mejoría en los niños de la submuestra de agresivos y rechazados, dichos cambios se mantuvieron un año después.

Las implicaciones de los hallazgos son relevantes, puesto que siendo precisamente el subgrupo de niños que obtuvo mejoría, el de más alto riesgo, se puede concluir que los niños que más necesitan de la intervención son los más favorecidos por ésta.

Con estos resultados Lochman et al. apoyan la idea de que la intervención cognoscitiva conductual parece ser una estrategia efectiva para tratar el rechazo y la agresión en niños.

Otro estudio que examina el impacto de un entrenamiento en solución de problemas en las conductas agresivas es el de Guevremont, Sharon y Foster (1993) Los autores evaluaron este impacto, utilizando un diseño de línea base múltiple y un programa de generalización, en cinco niños de 11 a 12 años. En las medidas de cambio se consideraron: calificaciones de los maestros en una escala de agresión, observaciones conductuales y puntuación de los niños en el Instrumento Taxonomy of Problem Social Situations for Children (TOPS). Los resultados posteriores a la intervención demostraron la efectividad del tratamiento

en mejorar las respuestas de solución de problemas. Sin embargo, encontraron resultados moderados en cuanto la reducción de las conductas agresivas.

Los pocos efectos de la intervención en reducir las conductas agresivas, pueden atribuirse a la edad de los sujetos. Esto último recalca la importancia de intervenir a edades tempranas.

Mccord et al. (1994) diseñaron un programa longitudinal de prevención de conductas agresivas en 123 niños en edad preescolar referidos por sus maestros como *los más agresivos de la clase*, los niños fueron asignados al azar en un grupo experimental y uno control. El programa consistió en asistencia a padres y maestros en el manejo de las conductas agresivas y técnicas de promoción de habilidades sociales. Los resultados, dos años después, mostraron que los niños bajo tratamiento comparados con los de no-tratamiento obtuvieron mejoras en la nominación de los maestros y reducción de conductas agresivas, lo cual indica que se cumplió el objetivo de prevenir la conducta antisocial.

La investigación anterior es un solo un ejemplo que muestra la importancia de realizar estudios de este tipo, sobre todo en población mexicana. Anteriormente se comentó la evidencia empírica que demuestra que la conducta agresiva es estable a través del tiempo; además, los estudios referidos en este trabajo (p.e. Cairns et al. 1988) mencionan el riesgo de búsqueda de pares similares como antecedentes de conducta antisocial y vandalismo. En el siguiente apartado se describirá un Estudio Longitudinal de la Conducta Agresiva en México y su relevancia para la prevención y control de la conducta antisocial en la adolescencia.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN MÉXICO Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ADOLESCENCIA.

Ayala et al. (2000) con el objetivo de medir la evolución de la conducta agresiva a lo largo de tres años, realizaron un estudio de corte longitudinal en una muestra de 350 niños alumnos de 1° a 6to de educación primaria, dividida en grupos experimentales (cohorts).

De los 350 niños seleccionados el 50% de la muestra, es decir 175, se seleccionaron por sus antecedentes de comportamiento agresivo, mediante referencias de padres, maestros y compañeros. El 50 % restante fueron niños sin estos antecedentes.

La submuestra de los niños identificados como agresivos, se subdividió a su vez al azar en dos grupos: 85 niños recibieron tratamiento, mientras que a los 85 restante solo se le aplicaron los instrumentos de medición. El número de niños de la muestra incluyó proporcionalmente alumnos de primero a sexto grado.

Una consideración relevante del estudio de Ayala et al. , para la literatura del área, es que, al tratar la conducta agresiva como un problema multideterminado y multiagente, los diferentes tratamientos incluyeron intervenciones a padres, maestros y los propios niños, a la vez que se realizaron en los dos escenarios donde se manifiesta tempranamente la conducta agresiva: casa y escuela.

De esta manera se consideraron en su totalidad las conductas, agentes y escenarios involucrados en la adquisición, mantenimiento y generalización de la conducta agresiva, pero a la vez se mantuvo la aproximación molecular referida en la literatura como la indicada para el estudio y tratamiento de este problema (Kazdin, 1987).

Aún cuando la investigación se encuentra en la fase de preparación del informe final, los resultados preliminares demuestran la efectividad del tratamiento en reducir las conductas agresivas en niños que recibieron los diferentes tratamientos, y en mostrar la estabilidad de ésta en niños que no recibieron las intervenciones.

Las aportaciones de este estudio pueden enumerarse como sigue:

1. Primeramente, hasta donde se conoce, este estudio sienta precedentes en investigar los factores de la conducta agresiva, longitudinalmente en población Mexicana.
2. El hecho de programar intervenciones en las diferentes áreas involucradas con la conducta agresiva (por ejemplo; entrenamiento a padres, entrenamiento a maestros en control de la conducta en el aula y recreo, entrenamiento a niños en habilidades sociales, control del enojo, solución de problemas, etc.) permitió mantener la aproximación molecular referida en la literatura como la más indicada para el estudio y tratamiento de este problema (Kazdin, 1987).
3. Los tratamientos se elaboraron considerando las edades de los niños, esto permitió un mayor impacto en las conductas problema al considerar las diferentes variables relacionadas con la edad, por ejemplo, el entrenamiento a padres para hijos preadolescentes incluyó habilidades de monitoreo, negociación y supervisión , relevantes a los problemas derivados en la adolescencia.
4. Se elaboraron instrumentos, registros de observación conductual y medidas psicométricas específicamente para la población mexicana.

5. Cada tratamiento utilizó códigos de registros conductuales específicos y por lo tanto fueron más sensibles de medir las habilidades particulares enseñadas (recomendación realizada por Ladd, (1981).

Por último cabe mencionar, que la presente Tesis, se realizó dentro del contexto de este Estudio Longitudinal.

El objetivo general de la presente tesis fue aplicar y evaluar un entrenamiento en habilidades sociales en 10 niños de segundo y tercer grado de primaria que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares, esto con la finalidad de reducir las conductas agresivas, aumentar la frecuencia de interacciones positivas y de solución de problemas así como lograr la aceptación de sus pares en medidas sociométricas. El entrenamiento se basó en los programas utilizados con resultados satisfactorios por Oden y Ascher (1977), Puttalez y Wasserman (1990) y Lochman et al. (1993).

En términos generales, el entrenamiento consiste en la aplicación de tres componentes, en donde se le enseña diferentes habilidades a los niños, por medio de la instrucción guiada, el ensayo conductual y la retroalimentación.

A continuación se describen los objetivos específicos:

- Evaluar si el entrenamiento produce cambios en la conducta agresiva y social positiva, así como en el porcentaje de tiempo de permanencia dentro del grupo medido a través de un registro de observación directa en los niños de la muestra
- Evaluar si el entrenamiento produce cambios en la aceptación de los pares medidas a través de un Sociograma y en los pares elegidos como amigos en el Cuestionario de descripción de amigos, después de la intervención.
- Evaluar si el tratamiento produce un aumento en la conducta verbal de solución de problemas y en las habilidades sociales de Juego y trabajo positivo
- Observar cambios en las estrategias de entrada a grupo.

MÉTODO

Sujetos participantes:

Participaron diez niños de 7 a 8 años de edad. Dos de los cuales son niñas. Los niños (as) cursan 2º y 3er grado de una escuela pública de la Zona escolar no. 1 de la Delegación Iztapalapa.

Escenario:

La investigación se llevó a cabo en salón de usos múltiples de la Escuela sede, equipado con una mesa de trabajo, sillas, pizarrón, rotafolios y proyector de acetatos. En los tiempos libres, los niños tenían libre acceso a materiales como cuentos, crayolas, hojas de papel en blanco y lápices de colores. También a juegos como rompecabezas y bloques para armar.

Diseño:

En la presente investigación se utilizó un Diseño conductual A-B-C con seguimiento con un componente pretest-postest. En el diseño A-B-C se especifica la conducta objetivo y se toman medidas de manera repetida a lo largo de las fases de experimentación (Cooper, Heron & Heward, 1987; Barlow & Harsen, 1988).

Conforme las características del diseño experimental, se realizó una fase A, en donde se llevó a cabo una serie de observaciones de línea base con el objetivo de registrar la conducta de los sujetos de la muestra y, posteriormente, se introdujo una fase B, misma donde se realizó el tratamiento y se registraron los cambios en la conducta estudiada como resultado de éste. Por último, se efectuó una fase C, que consistió en observar y registrar la conducta un mes de efectuado el tratamiento para comprobar si éstos cambios permanecen a través del tiempo.

Además, con el objetivo de establecer otras medidas de cambio se utilizó un diseño pretest- postest. Se aplicó una serie de instrumentos antes y después de la intervención, que se describen a continuación.

Instrumentos:

Medidas Pretest-postest.

- **Sociograma de Interacción Niño- Compañero (Pacheco y Ayala, 1997e):**

Con el objetivo de conocer la nominación de los pares sobre cuáles niños son agresivos, prosociales, populares, tienen pocos amigos, etc. y comprobar si ésta nominación cambia como resultado del tratamiento, se aplicó un sociograma (anexo I). Las respuestas de los pares permitirán conocer las percepciones de éstos sobre:

- a) Qué compañeros presentan conducta agresiva

(¿Qué niños pelean mucho?, ¿A qué niños los castiga la maestra?, ¿Qué niños dicen groserías)

b) Cuáles son los niños populares

(¿Con qué niños te gusta jugar más?, ¿Qué niños tienen muchos amigos?)

c) Cuáles son los niños rechazados por los demás

(¿Qué niños casi siempre están callados?, ¿Qué niños juegan solos en el recreo?, ¿Qué niños tienen pocos amigos?).

- **Cuestionario de Descripción de los Amigos –CDA – (Pacheco, Pedroza y Ayala, 1997c)**

Siguiendo las referencias de la literatura que indica que los niños agresivos se reúnen con otros niños agresivos estableciendo grupos potenciales de riesgo (p. E. Putallaz & Gottman, 1981), se elaboró un cuestionario para comprobar esta aseveración en población mexicana. El CDA tiene como objetivo detectar el tipo de amigos – agresivos o prosociales- con los que se relacionan los niños con conducta agresiva, y observar si hay un cambio en el grupo de amigos de los sujetos como resultado del tratamiento.

El CDA consta de 20 reactivos con dos opciones de respuesta Verdadero o Falso. La prueba se divide en dos escalas: Escala de conducta Prosocial (reactivos no. 1,3,4,5,6,8,10, 11 y 19) y Escala de conducta Agresiva (reactivos no. 2, 7, 9, 12,13,14,15, 16, 17,18,20). (ver anexo I)

El instrumento está integrado por 20 reactivos que obtuvieron un índice de confiabilidad interna por medio del Alpha de Cronbach, de .86. Se realizó un análisis factorial que agrupó a los reactivos en dos factores correspondientes a las dos escalas de la prueba que explican el 69% de la varianza.

- **Viñetas de Situaciones Reales-Hipotéticas –VIS-RH (Pacheco, Luna, Galicia, Lacroix y Ayala, 1997d).**

Para la elaboración de este instrumento se basó en los instrumentos *Problem-Solving Measure for Conflict (PSM-C)*, (Lochman & Lampron, 1986) y en el *The Means-Ends Problem Solving Test (MEPS)* (Shure & Spivack, 1972, citado por Kettlewell & Kausch, 1983)

También se retomaron elementos del *Taxonomy of Problem Social Situations for Children –TOPS-* (Dodge, Mcclaskey & Feldman, 1985)

El VIS-RH tiene como objetivo evaluar las respuestas proporcionadas por los niños ante historias (viñetas o guiones) de situaciones análogas socialmente conflictivas, redactadas a partir de observaciones conductuales de conflictos que se suscitan cotidianamente en la escuela. (ver anexo II)

Como se mencionó, en las viñetas se expone al niño una situación problemática con los compañeros, situaciones donde el sujeto es rechazado por el grupo o circunstancias potencialmente provocadoras de enojo.

El VIS-RH se calificó registrando en una lista de cotejo (ver anexo II) , la ocurrencia o no ocurrencia de las siguientes conductas verbales, en cada uno de tres ensayos:

- Identificación del problema
- Establecimiento de soluciones (agresivas o no agresivas)
- Identificación de una *mejor solución*
- Conducta verbal asertiva para la mejor solución
- Conducta verbal no agresiva para la mejor solución
- Uso de la negociación
- Establecimiento de un curso de acción
- Reconocimiento de obstáculos
- Establecimiento de consecuencias

Adicionalmente se registraron el número de soluciones positivas y negativas y el número de consecuencias positivas y negativas emitidas verbalmente.

Los criterios para el registro de las categorías anteriores se detallan en el procedimiento.

Se espera que al final del tratamiento, las respuestas del niño, ante esas situaciones, sean respuestas alternativas a la agresión.

▪ **Registro de Observación Directa de Estrategias de Entrada a Grupo (Pacheco y Ayala, 1997a):**

Las estrategias de entrada a grupo de los participantes, así como las conductas del grupo en consecuencia a éstas, se evaluaron por medio de una situación simulada con ayuda de niños confederados (aliados). –ver Anexo III-

Las conductas de entrada se registraron utilizando un registro de intervalo parcial de 10 seg. durante 10 minutos, simultáneo al registro de conductas del grupo. Este sistema de observación se elaboró para fines del estudio basándose en las categorías propuestas en los estudios de Puttallaz y Gotman (1981) y Dodge et al. (1983).

La confiabilidad del registro se determinó al comparar los registros de dos observadores independientes por medio de la fórmula de número de acuerdos entre número de acuerdos mas desacuerdos. El sistema presentó una confiabilidad interna alta del 90%,

Las categorías que contiene el registro son las siguientes:

Conductas del Niño

- ♦ **Esperar** : El niño se aproxima físicamente al grupo que desea integrarse y observa la actividad por un minuto o más sin hablar.
- ♦ **Preguntar**: Cualquier oración que requiera una respuesta por parte de algún miembro del grupo (*¿Qué están jugando?, ¿Puedo jugar?*)
- ♦ **Enunciados orientados al grupo**: Toda oración que se refiera a las actividades del grupo o al juego mismo (*¡Ese juego se ve padre!, ¡Que bien juegan!*)
- ♦ **Enunciados hacia sí mismo**: Todo enunciado por el cual el niño se describe o se refiere a sí mismo (*¡Yo sé jugar ese juego!, ¡Yo juego mejor que tú!, ¡Yo tengo uno mejor!*)
- ♦ **Conducta agresiva**: Cualquier conducta verbal o no verbal que interfiera con las actividades del grupo (quitar un juguete a otro niño, destruir el juguete, insultar, pegar)

Conductas del Grupo:

Se registraron las conductas del grupo ante los intentos de entrada del niño.

- **Aceptación/positivo**: El grupo o algún miembro del grupo invita al niño o accede a jugar con éste, comparte el juego o el material de juego con él, responde preguntas o establece contacto visual.
- **Indiferencia/neutro**: El grupo no establece contacto visual, ignora las preguntas o cualquier otra estrategia de entrada.
- **Rechazo/negativo**: El grupo o algún miembro del grupo le dice al niño que no puede jugar con ellos, no comparte el material, se apropia de todos los juguetes, o se desplazan físicamente de lugar para alejarse de éste.
- **Registro de Observación Directa en Juego y Trabajo Positivo (Pacheco y Ayala, 1997b)**:

Con el objetivo de evaluar las habilidades de los sujetos en mantener un juego y trabajo positivo, se elaboró un registro de observación de intervalo parcial de 10' durante 10", en una situación de cooperación con dos sujetos confederados. La situación fue dibujar requiriendo compartir material (hojas y lápices de colores).

Al igual que el anterior, este registro también se elaboró para fines del estudio, resultando una confiabilidad de .80 por medio de la fórmula de acuerdos. -Ver Anexo III-

Las categorías contenidas en el registro se basan en las propuestas en los estudios de Oden y Ascher (1977) y Ladd (1981). Investigaciones previas indican

que estas habilidades se correlacionan con ganancia en aceptación de pares (Ladd , 1990).

A continuación, se describen las categorías contenidas en el sistema de registro:

- **Participar**

- a) **Conseguir atención**

El niño emite una petición, una pregunta o alguna conducta que demande la atención del grupo hacia él y el grupo o algún miembro del grupo le proporciona atención (le mira a los ojos, responde a la pregunta, etc).

- **Cooperar**

- b) **Esperar turno para poder jugar**

El niño espera que los otros miembros del grupo terminen de utilizar un color para ocuparlo.

- c) **Compartir material**

El niño comparte los lápices, permite que la persona a su lado los utilice, trabaja solo con las hojas necesarias para hacer sus dibujos (p.e. no dispone de todos los lápices y las hojas junto a él sin utilizarlos).

- **Comunicar**

- c) **Hablar con el grupo**

El niño hace una declaración o emite una opinión sin utilizar conductas agresivas, insultos, etc

- Me gusta el color rojo

Esta conducta se observa independientemente de la conducta del grupo hacia el niño.

- **Validar y Apoyar**

- e) **Ofrecer sugerencias**

El niño proporciona una sugerencia con el fin de mejorar el trabajo

-¿Por que no usas otro color?, se ve mas bonito con el color rojo

- f) **Ofrecer ayuda**

- Yo voy por mas hojas, puedes usar mi goma

- g) **Proporcionar cumplidos**

Alienta o da cumplidos a alguno de sus compañeros

- Tu dibujo es bonito.

- **Conducta agresiva:**

Cualquier conducta verbal o no verbal que interfiera con las actividades del grupo

- Quitar un juguete a otro niño

- Destruir el juguete

- insultar, Pegar

- **Registro de Observación Directa para el Recreo (Chaparro, Pedroza y Ayala , 1997).**

El Registro de Observación Directa para el Recreo (Anexo IV) tiene como

objetivo evaluar una serie de conductas del niño en su interacción con el ambiente escolar. "Las categorías de este sistema fueron creadas a partir de una serie de observaciones dentro del escenario escolar, en niños que presentaban algún problema de conducta, principalmente agresividad" (Chaparro, Pedroza y Ayala, 1997, p. 10).

En la situación de recreo el registro evalúa al niño como sujeto focal, en su interacción con otros niños que conviven con él, por medio de un formato de registro de intervalo parcial de 10" durante un periodo de 10'. Es decir, en cada intervalo de 10 segundos se registran todas las conductas que emite el niño, registrándose una misma conducta sólo una vez por cada intervalo.

El índice de fiabilidad entre observadores de este sistema varió entre 97 y 100% obtenido mediante la fórmula de porcentaje de acuerdos. Las categorías utilizadas en este sistema permite discriminar entre niños agresivos de aquellos que no lo son, con una significancia entre el .05 y .000.

Se registraron las siguientes categorías

- Contacto Físico positivo:

Emitir conductas físicas adecuadas dirigidas hacia otra persona.

Ejemplos:

Acariciar el pelo Acariciar la espalda

Abrazar Dar palmadas

- Contacto Físico Negativo:

Emitir conductas físicas inadecuadas dirigidas hacia otra persona

Ejemplos:

Golpear Pellizcar

Arrebatar Patear

- Conductas Verbales Negativas:

Emitir lenguaje verbal con una connotación negativa

Ejemplos:

Chiflar Eruptar dirigido a otros

Mímica agresiva Reírse de otra persona, burlándose

- Permanecer Solo

Caminar o estar sentado sin establecer contacto físico y/o verbal con otra persona.

Ejemplos:

Comer su lunch sentado en donde no haya niños o adultos

Comer una paleta mientras da vueltas en el patio

Leer un libro sentado y solo junto a la puerta del salón

- Permanecer en Grupo:

Jugar o platicar con otro niño o grupo de niños, permanecer cerca del grupo aún sin hablar, realizando alguna otra actividad común (comer, mirar figuras, etc.)

Ejemplos:

Jugar fútbol con otros niños

*Jugar a las muñecas o a los carritos
Ir a comprar dulces en compañía
Sentarse en grupo a comer su lunch*

- Conducta Prosocial

Es cualquier conducta que tiene como fin ayudar a la convivencia dentro del patio escolar. Se caracteriza por conductas de ayuda, auxilio y /o de compartir.

Ejemplos:

*Levantar un niño que se haya caído
Levantar una moneda y entregarla a su dueño
Consolar un compañero que se siente mal
Dirigirse a un niño y ofrecerle de su torta.*

Estas conductas se observarán a lo largo de toda la investigación, en las tres fases del diseño experimental: línea base, tratamiento y seguimiento.

Procedimiento

SELECCIÓN DE LA MUESTRA:

Con el fin de seleccionar la muestra, se aplicó el Sociograma de interacción niño-compañero (Pacheco y Ayala, 1997e) a los salones de 1er a 3er grado. Se seleccionó a los 10 niños que recibieron la más baja nominación de los pares y que, a su vez, fueron nominados por sus compañeros como agresivos. Esta calificación se obtuvo calculando el número de veces que un niño fue nominado por sus pares en cada uno de las 9 preguntas, dividido entre el número total de niños que completaron el sociograma. Además, se consideró las referencias de los maestros a quienes se les solicitó, reportaran a los niños que cumplieran con ambas características: baja aceptación de sus compañeros y presentación de conducta agresiva.

Por lo tanto los sujetos incluidos en la muestra cumplieron los siguientes requisitos:

- a) Referencia de los maestros de conducta agresiva y rechazo de pares.
- b) Baja aceptación de los pares y reporte de conducta agresiva de los mismos obtenido a través del sociograma.

ESTABLECIMIENTO DE LA LÍNEA BASE

Registro de Observación Directa para el Recreo

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a establecer la línea base por medio del Registro de Observación Directa para el Recreo (Chaparro, Pedroza y Ayala, 1997).

Cuatro instructores previamente entrenados, alumnas de los semestres terminales de la carrera de Psicología de la UNAM, registraron las conductas

agresivas y el tiempo de permanecer solo o permanecer en grupo de los sujetos participantes, en las tres fases del diseño experimental.

Cuestionario de Descripción de los Amigos (Pacheco, Pedroza y Ayala, 1997c)

Este cuestionario se aplicó de manera individual por dos instructores previamente instruidos en el uso, aplicación y calificación de éste

Viñetas de Situaciones Reales Hipotéticas (Pacheco, Luna, Lacroix, Galicia y Ayala, 1998).

Se aplicó a cada niño un juego de tres viñetas de manera individual de la siguiente forma: se les indicó a los niños que se les harían unas preguntas muy breves sobre algunas situaciones que pueden pasarles con sus amigos de la escuela, según la siguiente instrucción (Tomada del Manual de Entrenamiento, Pacheco y Ayala 1998):

-Te voy a leer algunas situaciones que pueden pasarte con tus amigos de la escuela, escucha muy bien porque después te voy a hacer algunas preguntas muy sencillas. Si tienes alguna duda o no entiendes algo, preguntámelo con toda confianza.

Se leyó cuidadosa y pausadamente la viñeta y se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Puedes contarme que pasó? (**identificación del problema**)*
- ¿Qué puedes hacer para solucionar el problema? (**emitir soluciones**)*
- ¿De las soluciones que ya me dijiste, cuál crees que es la mejor solución? (**mejor solución, asertiva verbal, no agresiva verbal, negociación**)*
- ¿Cómo puedes llevarla a cabo? (**acción**)*
- ¿Qué dificultades puedes encontrarte, qué pasa si no te funciona? (**Obstáculos**)*
- ¿Qué ganas /pierdes con esa solución? (**Consecuencias**)*

Cuando el niño no contestó las preguntas ó expresó no saber la respuesta, se instigó las respuestas: - *aún cuando esa situación no te haya pasado imagina qué haría si te pasara "(de ser necesario repetir la situación)... ¿Qué otras cosas se te ocurren que podrías hacer? , ¿Tienes alguna otra idea?.....*

Calificación de las Viñetas:

Las respuestas de los niños a las preguntas sobre las viñetas se anotaron en una Lista de Cotejo (ver anexo I) para su evaluación y comparación posterior al tratamiento.

Los criterios para considerar que el niño realizó o no cada una de los reactivos contemplados en la lista son los siguientes: El niño identificó y describió

el problema y los antecedentes si fue capaz de relatar el problema mencionando qué sucedió antes, el lugar, los sujetos y la acción realizada por éstos.

Se considero que el niño generó soluciones al problema, si emitió algún tipo de solución, independientemente de las características de la solución (agresiva, prosocial, asertiva). Se considero como soluciones positivas las respuestas no agresivas (- *lo acuso con la maestra*,- *le digo que me deje en paz*,- *no le hago caso*-). Las soluciones negativas incluyen actos agresivos físicos (*-le pego*,- *le muerdo*-), verbales (Incluye emisión de insultos o gritos: *le digo que es un #"?%*, *-le digo que a la hora de la salida nos arreglamos*-), no verbales (señales obscenas, gestos).

La mejor solución se calificó aspectos que hacen una solución positiva (Lochman & Lampron, 1986): a). Asertiva verbal. Enunciados verbales que requiera pedir explicaciones a la otra parte y/o siga el cumplimiento de reglas sociales (*-le pregunto que porqué no me deja jugar*,- *le digo que se debe pedir permiso para tomar las cosas*-), b) No agresiva: Cualquier solución que no incluya los elementos de una solución negativa descrita anteriormente, c) Negociación: cualquier solución que proponga una solución que involucre o considere a la otra parte.

La acción se calificó – de acuerdo a la mejor solución- si el niño establece medios para llevar a cabo la solución, tales como planear un curso de acción, reconocer obstáculos, determinar maneras de superarlos y establecer consecuencias. Es importante considerar que aún cuando la mejor solución no tenga los elementos para considerarse una solución positiva, se evaluó de todas formas la acción. En este caso, fue necesario evaluar si las consecuencias son acordes con la solución negativa propuesta.

EVALUACIÓN

Selección de los niños confederados:

Con en el fin de evaluar las estrategias de entrada a grupo y de las habilidades de juego y trabajo positivo se seleccionaron, a través del sociograma, a cuatro niños del mismo grado escolar pero de otro grupo, que actuaron como confederados. Se seleccionaron a los niños que recibieron nominaciones neutrales; es decir, sus nominaciones se encontraron dentro de la media de las nominaciones totales. La razón para elegir niños con estatus "neutral" para ser confederados se debe, a que, según la literatura, estos niños son los indicados para estos propósitos, ya que si se utilizan niños "populares" se corre el riesgo de que facilitaran el proceso de entrada a grupo debido a sus conductas prosociales y a su adecuada interacción con sus compañeros; por otro lado, las características conductuales de los niños "no populares" dificultan en exceso el proceso de entrada al grupo. (Puttallaz & Gottman, 1981; Dodge et al., 1983). En ambos

casos, el registro de las estrategias y habilidades de los niños de la muestra estaría afectado por estas conductas de facilitación y dificultad, respectivas. Una vez seleccionados los niños se les solicitó su colaboración.

Registro de Estrategias de Entrada a Grupo:

Para el registro de estas conductas se procedió de la siguiente forma: al comienzo de la evaluación un instructor acompañó a dos de los niños confederados a un salón previamente equipado con mesas, sillas y juegos diversos, como rompecabezas y bloques para armar. El instructor presentó a los dos niños y les pidió que jugaran juntos con los bloques para armar o con el rompecabezas, después se retiró del salón. Transcurridos cinco minutos, el instructor le pidió a un niño de la muestra que entrara al salón y se integrara al juego de los dos niños. La conducta de los niños se registró durante 10 minutos a partir de la entrada del sujeto de la muestra. Al final de este periodo, dos instructores entraron al salón, uno de ellos acompañó al niño bajo observación a su salón de clase, mientras que el otro instructor le pidió a los dos niños prosiguieran con el juego. Después de 10 minutos, se procedió a la evaluación de un segundo niño de la muestra. Se repitió este procedimiento, durante tres días, hasta completar los 10 niños de la muestra, intercalando la participación de los cuatro niños confederados. Al final de cada sesión de evaluación se agradeció la participación de los niños y se les proporcionó un dulce de su preferencia.

Registro de Habilidades de Juego y Trabajo Positivo

Se utilizó el mismo procedimiento anteriormente descrito para observar y registrar las habilidades de participación, cooperación comunicación y validación y apoyo. En este caso, el salón de trabajo se equipó de una mesa y tres sillas, al centro de la mesa se dispuso de cartulinas, hojas blancas, lápices de colores y crayolas, una vez que los niños confederados entraron al salón se les solicitó que jugaran con el material. Al igual que en la evaluación anterior, transcurridos cinco minutos, el instructor le pidió a un niño de la muestra que entrara al salón y se integrara al juego de los dos niños. La conducta de los niños se registró durante 10 minutos a partir de la entrada del sujeto de la muestra.

INTERVENCIÓN

Entrenamiento en Habilidades Sociales

Una vez establecida la línea base y aplicado los instrumentos correspondientes, se procedió a llevar a cabo el entrenamiento basado en el propuesto por Lochman et al. (1993). Este se divide en tres componentes:

- ◆ Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales
- ◆ Entrenamiento en Estrategias de Entrada a Grupo
- ◆ Entrenamiento en Juego Positivo

La muestra se dividió en tres grupos al azar, dos de tres integrantes y uno de cuatro. El entrenamiento consistió en sesiones de 30 a 40 min. Para cada grupo. Se efectuaron de tres sesiones semanales por componente, resultando en un total de tres semanas de entrenamiento.

Las sesiones se aplicaron apegándose al el Manual de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Entrada a Grupo para Niños que presentan Conducta Agresiva y son Rechazados por sus pares (Pacheco y Ayala, 1998) elaborado para fines del estudio y se utilizaron diversos materiales visuales y de apoyo. A continuación se describe el procedimiento general que se llevó a cabo en las sesiones del entrenamiento:

Una vez efectuada la evaluación, se programó una sesión de presentación, en esta sesión, el instructor se presentó e invitó a los niños del grupo a hacer lo mismo, se les explicó que en las siguientes semanas se reunirían periódicamente con el objetivo de aprender a divertirse jugando y trabajando con sus compañeros. En las siguientes sesiones se aplicaron los componentes del entrenamiento:

Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales:

Primera sesión:

Al inicio de la sesión, el instructor realizó una explicación clara y breve sobre los conceptos de antecedente, conducta y consecuente, apoyándose de material visual elaborado para tal fin. Describió un problema (tomado de las Viñetas de Situaciones Reales-Hipotéticas) y solicitó a los niños que identificaran los conceptos anteriormente descritos. Una vez que se comprobó que todos los niños entendieron estos conceptos, se realizó la segunda parte de la sesión; en esta, se les explicó a los niños que existen varias soluciones para un problema (soluciones positivas y negativas), el instructor por medio de material visual explicó las características de las soluciones, enfatizando las consecuencias de llevar a cabo cada una. Posteriormente el instructor leyó otra viñeta y requirió ejemplos conductuales de soluciones y consecuencias de éstas. La tercera parte de este componente consistió en enseñarle a los niños el establecimiento de un plan de acción, por medio del material visual y con la ayuda de los ejemplos preparados en las viñetas.

Segunda y tercera sesión:

En estas sesiones el instructor les explica a los niños que van a jugar como si estuvieran en el cine, y que cada uno de ellos serán los actores. El instructor promueve la participación de cada uno de los niños en los ensayos conductuales.

Ejemplo de instrucción tomada del Manual del Terapeuta

- El día de hoy vamos a jugar como si estuviéramos en un programa de TV y ustedes van a ser los actores y actrices. Voy a leerles una historia (tomar una viñeta y leer con todo detalle, o un

trabajo de un niño), esta historia va a ser el guión de una película. ¿Si saben qué es un guión? (si no lo saben explique), un guión es la hojita donde dice qué hace y qué dice cada uno de los participantes de la película –leer el guión - Vamos a jugar, vamos a repartir los papeles, (según la viñeta explicar y repartir los roles) Primero yo voy a actuar fíjense bien en lo que hago y qué es lo que pasa, por que después otro niño va a pasar al escenario

El contenido de los ensayos conductuales se basó en guiones realizados en las situaciones planteadas por los niños en las tareas para la casa. Si los niños no cumplieron con las tareas, o escribieron ejemplos ya mencionados en la sesión anterior, entonces se seleccionaron viñetas y se trabajaron con éstas

El ensayo conductual se realizará en dos fases (adaptada de Kettlewell & Kausch, 1983)

Ensayo Conductual:

El terapeuta en situaciones potencialmente provocadoras de conducta agresiva, modela conductas alternativas de agresión y posteriormente se solicita a los niños que ensayen una situación similar representada con los demás niños del grupo.

El juego del círculo:

Los niños sentados en círculo responden con conductas no agresivas a comentarios agresivos y de rechazo de sus compañeros.

Finalizado el ensayo conductual, se solicitó que los niños exteriorizaran su opinión sobre las dinámicas llevadas a cabo, se enfatizó las conductas positivas, alternativas a la agresión, las consecuencias de actuar sin agresión. Se reforzó positivamente por medio del elogio las respuestas no agresivas.

Las respuestas agresivas durante las sesiones de tratamiento fueron ignoradas con el fin de extinguirlas. En caso, de agresión física, se aplicó tiempo fuera por 10 minutos

Entrenamiento en Estrategias de Entrada a Grupo:

Primera Sesión:

En la primera parte de la sesión el instructor dividió en dos equipos y repartió el material de trabajo. Solicitó a los niños que construyeran una historia y completaran el diálogo de los personajes que presenta el material (representa una situación donde un niño agrede físicamente a otro, mientras los demás compañeros lo observan, posteriormente los niños, incluyendo el niño agredido están jugando con automóviles de juguete, hay un auto de sobra, y el niño que pegó está mirando al grupo jugar sin saber cómo integrarse). Se les solicitó a los niños que identificaran conducta, antecedentes y consecuentes de su historia, así como posibles soluciones y consecuencias al problema planteado. En la segunda parte de la sesión el instructor proporciona la siguiente instrucción:

-“Hoy vamos a trabajar con problemas o cosas que pueden pasarte cuando tus compañeros no quieren jugar contigo, no quieren hablarte o no quieren prestarte tus juguetes”-

El instructor explicó que hay muchas formas o maneras de lograr obtener la atención de un grupo de amigos y - con ejemplo conductuales- que para lograr este objetivo primeramente es necesario observar **qué es lo que ellos -grupo- hacen** (jugar fútbol, jugar cochecitos, dibujar), **qué es lo que hago yo - niño -** (pegar, insultar, no hablar, contestar de mal modo, hablar solo de mi mismo), **qué se supone que debo hacer para poder jugar con ellos**. En este punto, el instructor introduce los conceptos del establecimiento de marco de referencia, reconocimiento de normas y de igualación de estilos de entrada a actividades del grupo con ayuda del material visual y de las viñetas. En la tercera parte, el instructor utilizando ejemplos conductuales enseña diferentes estrategias de entrada a grupo (observar que hacen, establecer juego paralelo, usar enunciados dirigidos al grupo, evitar golpear, insultar, romper los juguetes etc., enfatizando en las consecuencias de usar estas estrategias en términos de *ganar mas amigos y de no meterte en problemas*.

Segunda y Tercera Sesión:

Se llevó a cabo el procedimiento de ensayo conductual descrito anteriormente, utilizando situaciones de entrada a grupo.

Entrenamiento en Juego y Trabajo Positivo:

Primera sesión:

Esta sesión se basó en el entrenamiento propuesto por Oden y Ascher (1977). Se entrenó a los niños en cuatro habilidades por medio de la instrucción guiada.

Al inicio de la sesión se dividió al grupo en dos equipos, se les repartió hojas en blanco y un juego de lápices de colores. Después de 10 minutos se interrumpió el juego y se les preguntó a los niños si les gustó el juego y si fue o no divertido y por qué. Una vez que los niños opinaron sobre el juego, se les proporcionó la siguiente instrucción:

“Ahora les voy a platicar de algunas cosas que pueden hacer para que sea más divertido jugar con otras personas”

Se les instruyó verbalmente a los niños en un tiempo no mayor de 7 minutos, en los siguientes conceptos (separadamente y en orden): Participación, Conseguir y poner atención, Cooperar, Comunicar, Validar y Apoyar.

Para la instrucción de dichas habilidades se utilizó el material visual preparado para esta sesión. El procedimiento empleado fue el siguiente (Oden & Ascher, 1977):

1) El instructor dice que el concepto (p.e. participar) es importante para hacer un juego divertido o divertirse jugando con otras personas.

2) El instructor comprueba que el niño entendió el concepto requiriendo ejemplos conductuales de éste, con referencia al juego anteriormente efectuado.

3) El instructor parafrasea los ejemplos del niño o proporciona ejemplos en caso de que el niño no emita ninguno.

4) Se le pregunta al niño ejemplos conductuales de conductas incompatibles con la conducta meta.

5) El instructor alienta al niño a discriminar cuales de los ejemplos proporcionados, incluyendo los incompatibles son los más adecuados para hacer el juego mas divertido para ambos (niño y compañeros(s))

6) El instructor dirige un ensayo conductual, retroalimenta y refuerza al niño(este último inciso se lleva a cabo en las siguientes sesiones).

Segunda Sesión:

Se llevó a cabo el procedimiento de ensayo conductual descrito anteriormente, utilizando situaciones que requieran participar y trabajar en grupo.

EVALUACIÓN POSTEST

Una vez finalizada la intervención se procedió a llevar a cabo la evaluación posttest, aplicándose de nuevo los instrumentos en el siguiente orden:

1. Sociograma de Interacción Niño- Compañero (Pacheco y Ayala, 1997d)

2. Cuestionario de Descripción de los Amigos –CDA – (Pacheco, Pedroza y Ayala, 1997c)

3. Viñetas de Situaciones Reales-Hipotéticas –VIS-RH (Pacheco, Mendoza, Luna, Galicia, Lacroix y Ayala, 1997d).

4. Registro de Observación Directa de Estrategias de Entrada a Grupo (Pacheco y Ayala, 1997^a):

5. Registro de Observación Directa en Juego y Trabajo Positivo (Pacheco y Ayala, 1997b):

El Registro de Observación Directa para el Recreo (Chaparro, Pedroza y Ayala, 1997), se siguió registrando antes, durante y posterior a la intervención (4 semanas después de haber finalizado ésta).

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados específicos encontrados para cada niño en el siguiente orden: primero se describirán las medidas pretest/postest el orden en que se aplicaron (Viñetas, Habilidades de Entrada a Grupo, Habilidades de Juego Positivo), posteriormente se describirán los hallazgos obtenidos de los instrumentos de medición, para finalizar se comentarán los resultados de la Aplicación del Sociograma y del Cuestionario de Descripción de los Amigos.

- **Resultados de la aplicación de Viñetas (VIS-RH)**

Luis

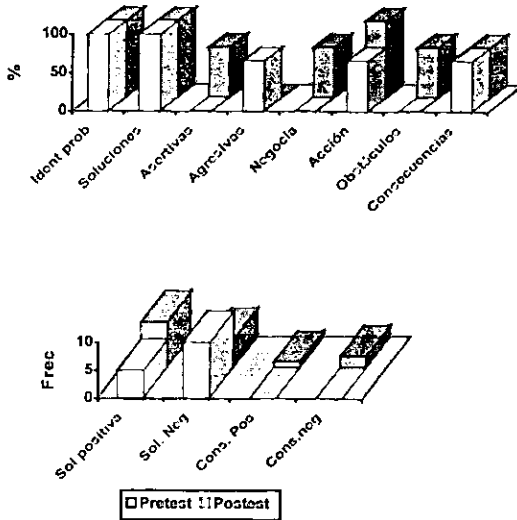


Figura 1. Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Luis registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento

La figura 1 muestra los resultados para Luis, (panel superior). Se observó que el niño identificó el problema y emitió soluciones, antes y después del tratamiento, en los tres ensayos (100%).

El porcentaje de soluciones asertivas aumentó (de 0% a 66%) mientras que las soluciones agresivas disminuyeron (del 66% al 0%). El uso de la negociación aumentó del 0 al 66%. El curso de acción se modificó del 66% al 100%, después del tratamiento. Las consecuencias se mantuvieron con el mismo porcentaje (66%) tanto en el pretest, como en el postest. En el panel inferior, se presenta la frecuencia acumulada de los tres ensayos para las soluciones y consecuencias positivas y negativas. Se observó un aumento en las soluciones positivas (de 5 a 8), así como una disminución de las agresivas (de 10 a 3). El establecimiento de las consecuencias, tanto positivas como negativas, mostraron un ligero aumento después del tratamiento.

Dany

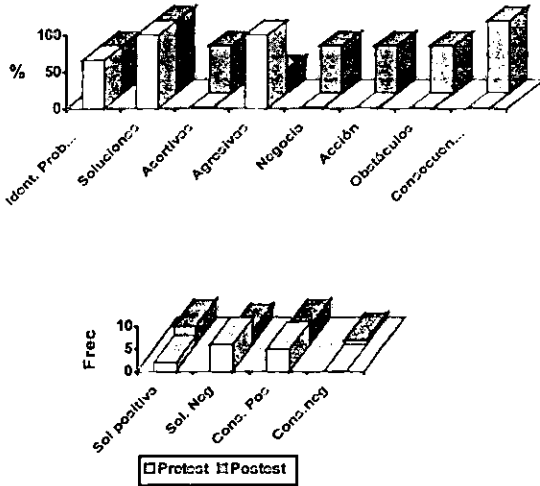


Figura 2 Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Dany registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

En el panel superior de la figura 2 se presentan los resultados para el Dany. Se observó un aumento en el porcentaje de soluciones asertivas emitidas (0 al 66%), así como una disminución de las conductas agresivas (de 100% a 0%). Las conductas de negociación, establecimiento de acción, reconocimiento de obstáculos mostraron un incremento después del tratamiento. (del 0% al 66% en las tres) . El establecimiento de consecuencias aumentó del 0% al 100%.

En cuanto al número de soluciones positivas y negativas antes y después del tratamiento (panel inferior), se registró un aumento de las primeras (de 2 a 6) así como un decremento de las negativas (de 6 a 3). Es importante señalar que ante soluciones negativas, las consecuencias positivas disminuyeron y las negativas aumentaron.

La figura 3 describe los datos correspondientes a Roberto. En el caso de Roberto, la identificación del problema aumentó de dos a tres ensayos (de 66% a 100 %) después del tratamiento.

También se observó un aumento en el componente asertivo de la mejor solución, y una disminución de soluciones agresivas (de 66% a 0%). Por otro lado, las habilidades del uso de la negociación reconocimiento de obstáculos y consecuencias aumentaron después de la intervención. (del 0% al 66%, dos de tres ensayos). El panel inferior de la figura 3, muestra, en general, las mismas tendencias que en los dos sujetos anteriores: aumento en las soluciones positivas (de 2 a 5) y disminución de las agresivas (de 6 a 2) así como un aumento en las consecuencias positivas, acordes con las soluciones positivas y

un aumento en las consecuencias negativas para las soluciones también negativas.

Roberto

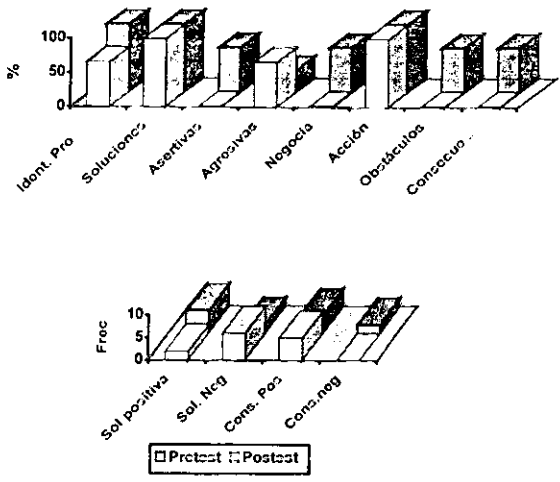


Figura 3 Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Roberto registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

Claudia

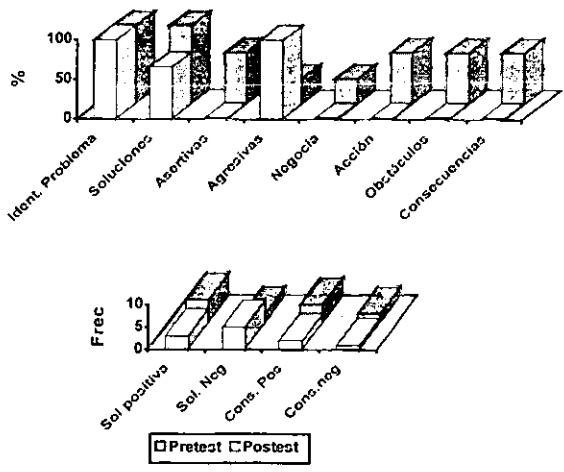


Figura 4 Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Claudia registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

La figura 4 (panel superior), muestra un aumento en las soluciones emitidas (de 33% a 66%) posterior al tratamiento, estas soluciones fueron asertivas, (de 0% a 33%) no agresivas (de 100% a 33%) y se observó un ligero incremento de negociación (0% a 33%). También se registró una mayor frecuencia en el establecimiento del curso de acción, en el reconocimiento de obstáculos y en el establecimiento de consecuencias. (de 0% a 66%, - dos de tres ensayos- , respectivamente. Por otra parte el número de soluciones positivas aumentó de (de 3 a 5) y las agresivas disminuyeron (de 5 a 2). Las consecuencias emitidas, tanto positivas como negativas, aumentaron de 2 a 4 y de 1 a 2, respectivamente. (Ver panel inferior, figura 4).

Adriana

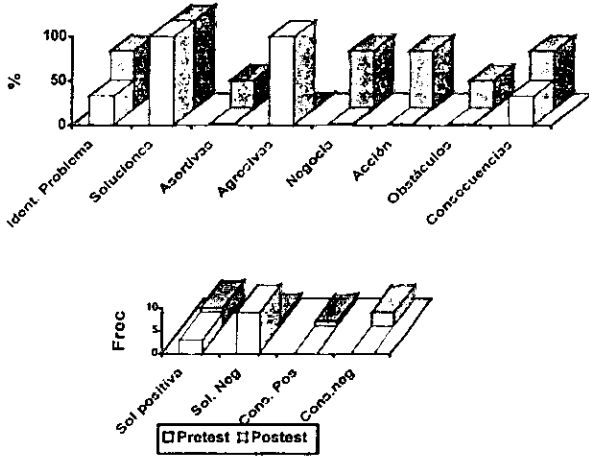


Figura 5. Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Adriana registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

En el caso de Adriana, -figura 5- los efectos del tratamiento fueron menos robustos. La identificación del problema incrementó de 33% a 66%, así como la emisión de soluciones asertivas (de 0% a 33%). Sin embargo, se registró una disminución importante de las conductas agresivas (de 100 % a 0 %) y un ligero aumento en el reconocimiento de acción (de 0% a 66%), reconocimiento de obstáculos (de 0% a 33%) y consecuencias (de 33% a 66% (ver panel superior, figura 5).

El panel inferior muestra un ligero incremento de la frecuencia de soluciones positivas (de 2 a 4), pero una marcada disminución de soluciones agresivas (de 8 a 3). La frecuencia de consecuencias positivas y negativas también aumentaron en un pequeño rango.

Juan

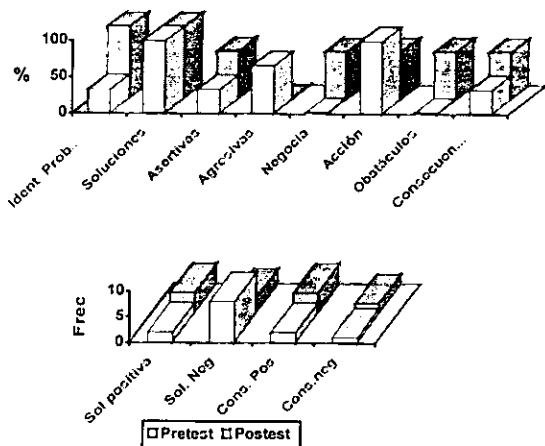


Figura 6. Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Juan registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento

Los resultados para Juan, se muestran en la Figura 6. El panel superior describe un aumento en la identificación del problema después del tratamiento (del 33% al 100%). Así como un aumento en el componente asertivo de la solución (del 33% al 100%). Las soluciones agresivas mostraron un decremento (de 66% a 33%).

Por otra parte, el niño estableció negociaciones, reconoció obstáculos (de 0% a 66%, para ambas conductas) y emitió consecuencias (de 33% a 66%), con mayor frecuencia después del tratamiento. En este caso, en particular, el establecer un curso de acción, disminuyó después del tratamiento (de 100% a 66%) Por otro lado, se observó en Juan un incremento de las soluciones positivas (de 2 a 4) y en el establecimiento de consecuencias positivas y negativas Asimismo las soluciones negativas disminuyeron (de 8 a 3). (Ver panel inferior, figura 6).

En la figura 7 se muestran los datos para Julio. En general, se observa una disminución del porcentaje de emitir soluciones agresivas (de 66% a 0%), las soluciones positivas asertivas aumentaron ligeramente (de 33% al 66%).

No se obtuvieron efectos para la negociación, donde antes y después de tratamiento, la variable se mantuvo en 0%. Por otra parte, se observaron cambios en los porcentajes de las conductas reconocer obstáculos (de 0% a 66%) y emitir consecuencias (de 33% a 66%).

Julio

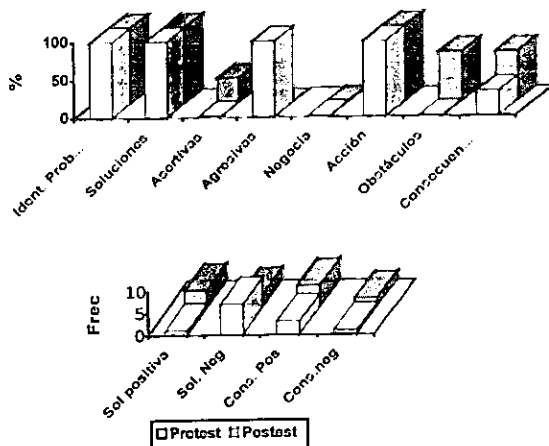


Figura 7. Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Julio registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

En el panel superior de la figura 8, se muestra la ejecución de Tony. Las conductas de emitir soluciones asertivas, uso de negociación, establecer acción, obstáculos y consecuencias, aumentaron después del tratamiento (de 0% al 33% -33% al 66%- 0% al 100%- 0% al 66% y, 0% a 66%, respectivamente).

Tony

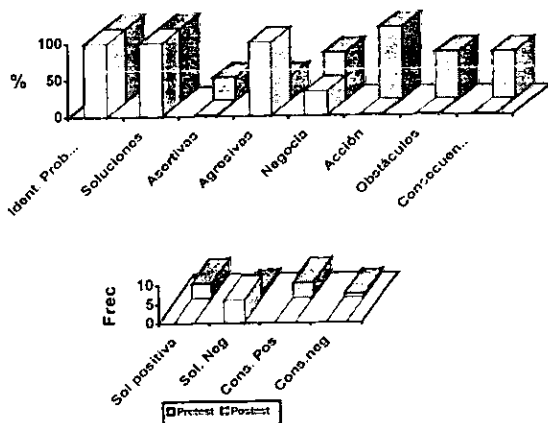


Figura 8 Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Tony registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

La emisión de soluciones negativas disminuyó de 10 a 4 respuestas. Adicionalmente, las soluciones positivas incrementaron de 0 a 4, así como las consecuencias positivas y negativas (de 0 a 4 y de 0 a 1, respectivamente). Las soluciones negativas registradas, disminuyeron de 6 a 1 respuesta, (ver panel inferior).

Fernando

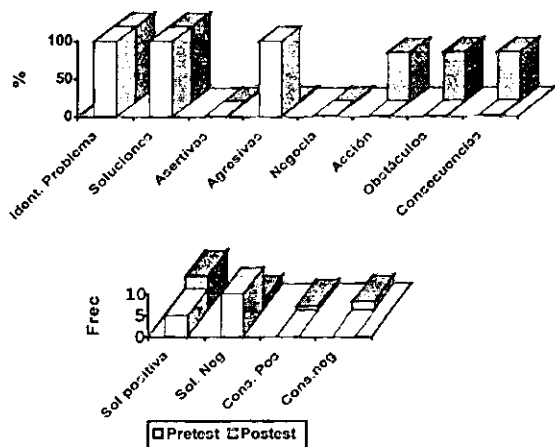


Figura 9 Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Fernando registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento.

Los datos para Fernando, se muestran en la figura 9, el tratamiento no tuvo efectos en aumentar la conducta asertiva y tampoco la emisión de conductas de negociación (se mantuvieron en 0%, antes y después del tratamiento). Sin embargo, se observó una marcada disminución de la conducta agresiva (del 100% al 0%) y un aumento en la emisión de establecimiento de acción, obstáculos y consecuencias (del 0% al 66%).

La ejecución de Fernando en cuanto al número de soluciones y consecuencias, fue como sigue: las soluciones positivas incrementaron de 5 a 8; las negativas disminuyeron considerablemente de 10 a 2. Se registro un aumento en las consecuencias positivas y negativas de 0 a 1 y de 0 a 2, respectivamente.

Por último, en la figura 10 se describen los datos para Sergio. En el panel superior se observa un aumento de la descripción del problema (0% a 66%), un elevado incremento para la emisión de conductas asertivas (0% a 100%). Se observaron incrementos también para la emisión de las conductas restantes como sigue: negociación (0% a 33%), acción (0% a 100%), Obstáculos (0% a 66%, consecuencias 33% a 66%) para antes y después del tratamiento, respectivamente. Por otro lado la conductas agresivas disminuyeron de 100% a 33%) En el panel inferior se observa lo siguiente: el

número de soluciones positivas aumentó de 0 a 2, las conductas negativas disminuyeron de 5 a 1; Las consecuencias positivas se mantuvieron en el mismo nivel (2-2), y las negativas disminuyeron de 2 a 1.

Sergio

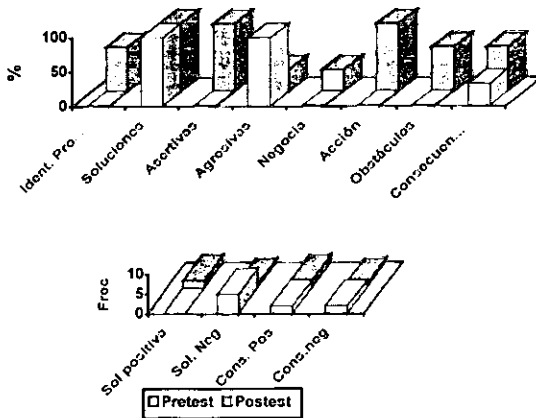


Figura 10. Porcentajes y frecuencia de ocurrencia de las respuestas verbales para Sergio registradas en la aplicación de situaciones reales-hipotéticas (viñetas) antes y después del tratamiento

• Habilidades de Entrada a grupo

Se presentan las gráficas para las conductas de entrada a grupo registradas en cada uno de los 10 niños. Las conductas registradas en esta medida fueron: Esperar y titubear, Preguntar, Enunciados orientados al grupo, Enunciados orientados hacia sí mismo y Conducta disruptiva. Asimismo, se registraron las conductas del grupo hacia el niño pudiendo ser éstas Aceptación, indiferencia y Rechazo.

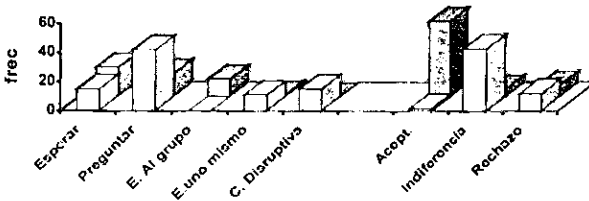
La figura 11 (siguiente página) muestra la frecuencia de ocurrencia (antes y después del tratamiento) de las diferentes estrategias conductuales de Entrada a Grupo para Luis, Dany y Roberto (gráficas A, B y C respectivamente)

En general, se observó en los tres sujetos, un aumento de las conductas *Esperar*, cuya frecuencia se modificó ligeramente de 15 a 20 veces para Luis, de 18 a 22 para Dany, y de 8 a 13 para Roberto; las conductas de *Enunciados orientados al grupo* mostró un elevado aumento en Luis (de 0 a 23) y en Roberto (de 2 a 24), y un pequeño aumento para Dany (de 19 a 23 veces). Las conductas de *Aceptación* del grupo hacia los niños también incrementaron después del tratamiento para los tres sujetos (frecuencias de 2 a 52, de 15 a 36 y, 21 a 45, respectivamente). Por otro lado, las conductas que disminuyeron en frecuencia después del tratamiento fueron: *hacer preguntas*, (Luis: 42 a 16 veces, Dany : 25 a 16, Roberto: 35 a 22), *enunciados dirigidos hacia sí mismo* (de 11 a 0, de 17 a 24 y de 26 a 1, para los tres sujetos). *Conductas*

disruptivas (de 15 a 0, de 32 a 6 y de 43 a 1, respectivamente) Estas conductas, antes del tratamiento, se destacaban por ser las principales estrategias de intento de entrada a grupo.

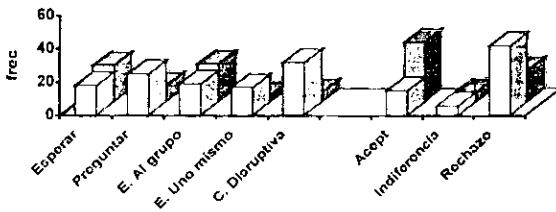
Luis

A



Dany

B



Roberto

C

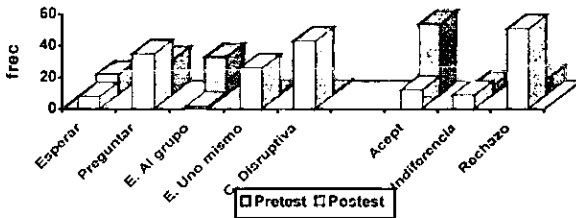


Fig. 11. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de Entrada a Grupo para Luis, Dany y Roberto

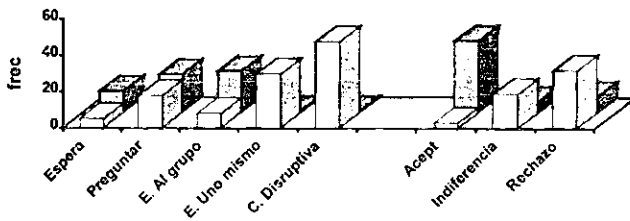
En la gráfica A se observa una notable disminución de frecuencia de las conductas de indiferencia del grupo, medidas después del tratamiento, para Luis (43 a %) No se observaron cambios significativos para Dany; la frecuencia de esta conducta fue baja desde la medida pretest y se mantuvo en el mismo

nivel durante la medición posterior al tratamiento (frecuencia = 6) . Situación similar se observó en Roberto, con una ligera disminución de la frecuencia (9 a 6) (gráficas B y C, respectivamente).

En cuanto a la conducta de *Rechazo del grupo*, se registró una pequeña disminución de ésta conducta para Luis –gráfica A- (de 12 a 8) Es importante señalar, que en este caso en particular, durante el pretest ésta conducta no fue muy alta, siendo más significativa en número la conducta de *indiferencia*, ésta última sí se modificó de manera importante. En el caso de Dany, ésta conducta bajó en frecuencia considerablemente (de 42 a 19) Por último, la gráfica C describe un cambio importante para Roberto de esta conducta (de 51 a 10 frecuencias).

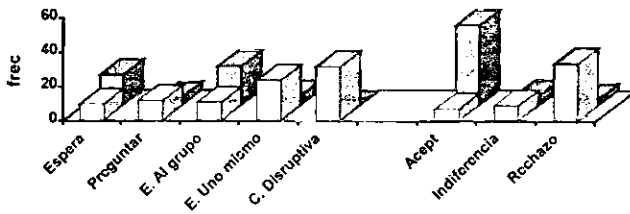
Claudia

D



Adriana

E



Juan

F

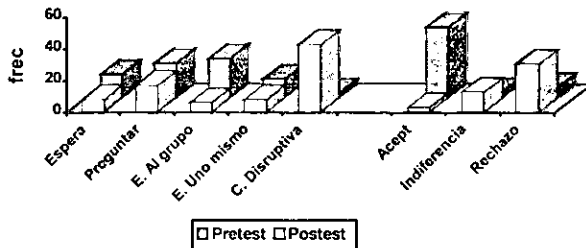


Fig. 12. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de *Entrada a Grupo* para *Claudia*, *Adriana* y *Juan*

En la figura 12 se presentan los resultados, antes y después del tratamiento, para Claudia, Adriana y Juan (gráficas D, E y F, respectivamente). Nuevamente se observa que la conducta *Esperar* presenta una frecuencia pequeña antes del tratamiento -en los tres sujetos- y posteriormente a éste incrementa ligeramente el número de veces que ocurre (de 5 a 12 veces para Claudia, de 10 a 18 para Adriana y de 6 a 12 para Sergio).

La conducta *Preguntar*, mostró un incremento para Claudia (de 18 a 21) y para Sergio (de 17 a 22), contrariamente a los datos mostrados en la figura 1, donde en los tres sujetos esta conducta disminuyó después del tratamiento; Sin embargo, los datos para Adriana fueron consistentes con los presentados en la figura 1, ya que se registró una disminución de 12 a 5 en la emisión de preguntas.

Otra conducta que mostró incrementos consistentes con los datos de la figura 11 y que apoya la efectividad del tratamiento fue la conducta de *Aceptación del grupo hacia el sujeto*. En las gráficas D, E y F, se muestra un aumento de la frecuencia de esta conducta para los tres participantes (Claudia de 3 a 40, Adriana de 7 a 47, y Juan de 3 a 40 veces). Los enunciados orientados hacia el grupo también aumentaron en frecuencia después del tratamiento en los tres sujetos (de 8 a 23, de 11 a 23 y de 6 a 25, respectivamente)

Por otro lado, los *enunciados orientados hacia sí mismo* disminuyeron en frecuencia para Claudia y Adriana. En Juan, por el contrario, esta conducta incrementó ligeramente -de 8 a 12 veces- después del tratamiento. En las conductas disruptivas también se observó un decremento importante para los tres sujetos (en Claudia de 38 a 1, en Adriana de 32 a 0 y en Juan de 43 a 3). Para finalizar con esta figura, el tratamiento fue efectivo para disminuir las conductas de *Indiferencia y rechazo del grupo* en los tres sujetos. (Claudia de 19 a 6 y de 32 a 9; Adriana de 9 a 6 y de 34 a 4; Juan de 13 a 4 y de 31 a 7, respectivamente).

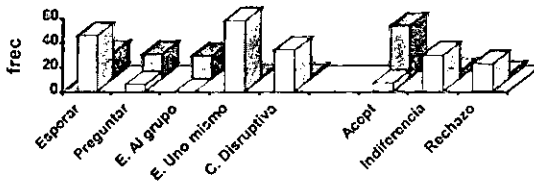
La figura 3, describe los resultados para Julio, Tony, Fernando y Sergio (gráficas G, H, I y J, respectivamente). Siguiendo el esquema descriptivo de las anteriores figuras, se comentarán los cambios presentados después del tratamiento comparativamente para los cuatro sujetos.

En relación a las conductas *Esperar*, todos los sujetos, con excepción de Julio, presentaron un aumento en éstas después del tratamiento (Tony presentó una frecuencia de 6 a 12 y de Fernando de 2 a 19 y Sergio de 6 a 11) - ver gráficas H, I y J- .

En el caso de Julio, se observó que *Esperar* fue su principal estrategia para entrar al grupo con una frecuencia alta (46) antes del tratamiento, misma que disminuyó a 21 veces después de la intervención.

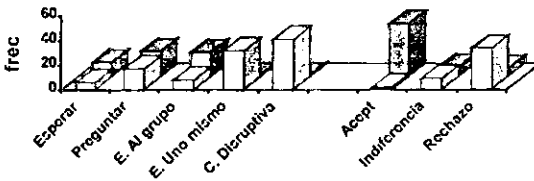
Julio

G



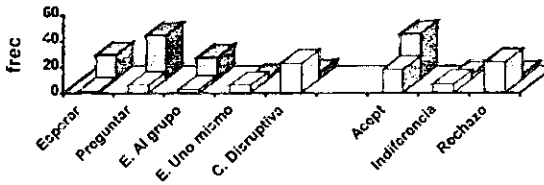
Tony

H



Fernando

I



Sergio

J

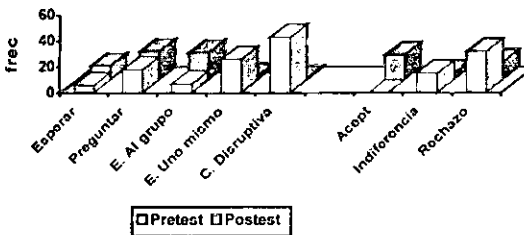


Fig. 13. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de Entrada a Grupo para Julio, Tony, Fernando y Sergio

Los enunciados orientados al grupo y la Aceptación del grupo también mostraron un aumento en la frecuencia de ocurrencia en los cuatro sujetos (Julio : 0 a 19 y 7 a 43; Tony: 8 a 23 y 2 a 35; Fernando: de 3 a 17 y 18 a 35 y Sergio : de 7 a 24 y 0 a 19, respectivamente) -ver fig. 13- .

En cuanto a las estrategias restantes, se observó que la frecuencia de *Preguntar* aumentó significativamente para Julio (de 6 a 20), y ligeramente para Tony y Sergio (de 17 a 21 y de 18 a 22, respectivamente).

Por el contrario en Fernando (gráfica I) se registró una disminución en esta conducta de 34 a 20. Por otra parte, la frecuencia de emitir *los enunciados orientados hacia sí mismo* en Julio y Tony, bajó de manera importante de 58 a 6 y 32 a 1.

Para Fernando, se observó un pequeño decremento de 6 a 2 y, por último, en Sergio disminuyó considerablemente la ocurrencia de 23 a 3.

La conducta disruptiva, así como la indiferencia y rechazo del grupo disminuyeron en frecuencia para los cuatro sujetos.

• Entrenamiento en Juego y Trabajo Positivo

Las siguientes figuras describen la frecuencia de ocurrencia de las conductas de juego y trabajo positiva registradas antes y después del tratamiento.

Se registraron las conductas de Obtener atención, Esperar turno, Compartir material y Comunicar, proporcionar sugerencias, ayudar, dar cumplidos y conducta agresiva.

La figura 14 muestra los resultados para los participantes Luis, Dany y Roberto, (gráficas A, B y C, respectivamente). Se observa un aumento en la frecuencia de todas las conductas comparadas antes y después de la intervención, excepto para las conductas agresiva que en los tres sujetos disminuyó de frecuencia posterior al tratamiento.

En el caso de Conseguir atención se observa un aumento de frecuencia posterior al tratamiento, de 22 a 31, para Luis; de 12 a 18, para Dany y, de 16 a 24, para Roberto. La conducta de Esperar Turno para jugar, se modificó en los tres niños respectivamente, como sigue de 16 a 32, de 8 a 13, 4 a 18.

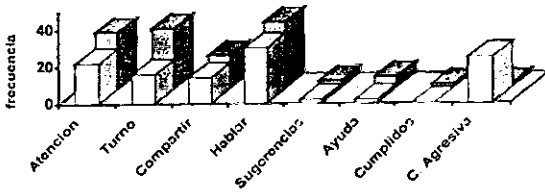
Con respecto a compartir, se registró un ligero aumento de frecuencia en Luis (de 14 a 18) y Tony (de 3 a 5) y un incremento mayor en Roberto (de 2 a 16). En relación a la conducta de hablar, se observó un incremento en los tres sujetos.

Las conductas de proporcionar sugerencias, ofrecer ayuda y dar cumplidos, como se había comentado anteriormente, tuvieron frecuencias cercanas ó iguales a cero antes del tratamiento.

Después de éste se registraron ligeros cambios en frecuencia (ver fig. 1, gráficas A, B y C). El cambio conductual más significativo, fue la reducción de frecuencia de emisión de conductas agresivas.

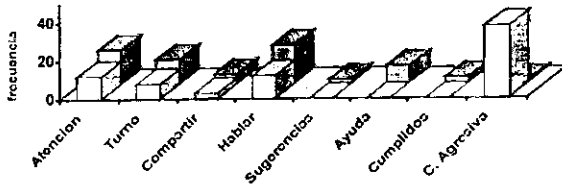
Luis

A



Dany

B



Roberto

C

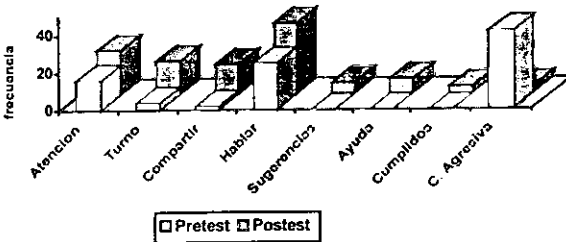


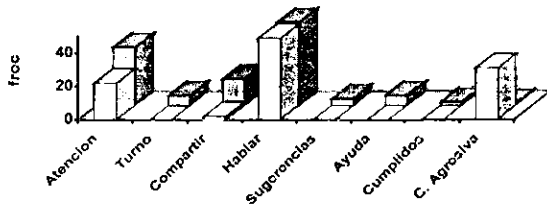
Fig. 14. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de Entrada a Grupo para Luis, Dany y Roberto

La figura 15 muestra los resultados para los participantes Claudia, Adriana y Juan (gráficas D, E y F, respectivamente).

En general, para este grupo se observó un incremento en todas las conductas, excepto en la conducta agresiva. Se destaca que para Claudia, las conductas de Conseguir atención y hablar, presentaron frecuencias altas – comparadas con las otras habilidades- desde antes de la aplicación del tratamiento, después de la aplicación de éste, las frecuencias aumentaron ligeramente (de 35 a 22 y de 49 a 58, respectivamente). En los tres casos, se observó una disminución de la conducta agresiva como resultado de la intervención.

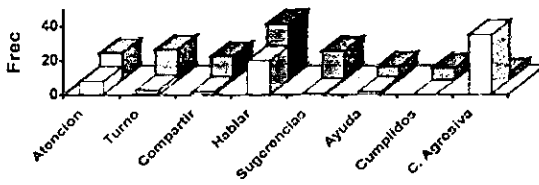
Claudia

D



Adriana

E



Juan

F

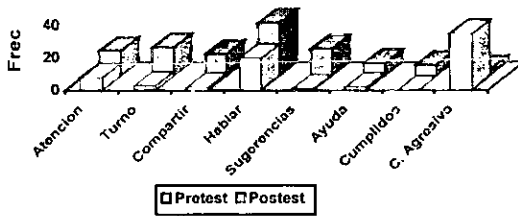
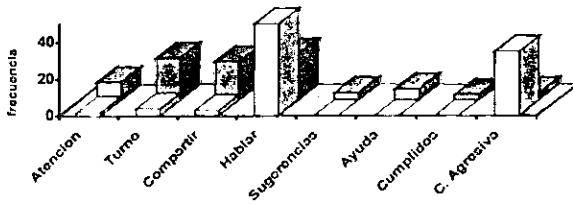


Fig. 15. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de Entrada a Grupo para Claudia, Adriana y Juan

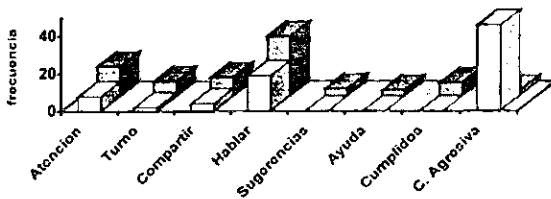
Julio

G



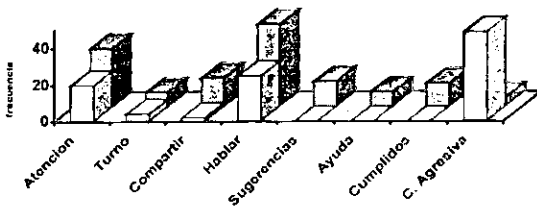
Tony

H



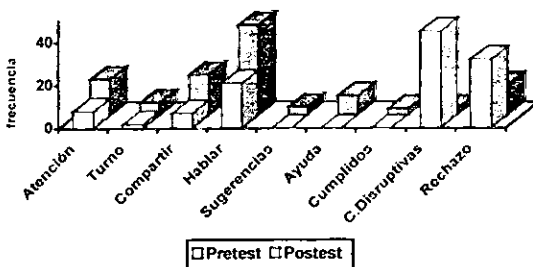
Fernando

I



Sergio

J



□ Pretest □ Posttest

Fig. 16. Frecuencia de ocurrencia de las conductas de Entrada a Grupo para Julio, Tony, Fernando y Sergio.

En la figura 16 se describen los resultados para Julio, Fernando, Tony y Sergio (gráficas G,H,I y J, respectivamente). En congruencia con los resultados de los anteriores grupos, de nuevo se observó el efecto del tratamiento en el

aumento de frecuencia para las conductas socialmente aceptadas. Los cambios más significativos se observaron en la conducta Hablar. Contrariamente a la tendencia general, esta conducta presentó una disminución para Julio después del tratamiento. Se puede explicar con base en los datos registrados en la medición de estrategias de entrada a grupo, Julio hablaba con frecuencia pero solo para emitir enunciados orientados hacia sí mismo y no hacia el grupo. Después de la intervención disminuyó la frecuencia de esta conducta.

Por el contrario, para los participantes restantes, después de la intervención esta conducta meta aumentó. En todos los sujetos se observó una disminución en la frecuencia de conductas agresivas.

• **Registro de Observación Directa. - Conductas agresivas/positivas-**

Con el fin de presentar con mayor claridad los resultados obtenidos mediante el Registro de Observación Directa para el Recreo, las categorías de contacto físico negativo, destrucción y otras conductas negativas se unieron bajo el rubro de Conducta agresiva, las categorías de contacto físico positivo y conducta prosocial están contenidas en Conducta positiva.

La figura 17 muestra la tasa de respuestas (número de respuestas por minuto) de las conductas antes mencionadas para Luis, Dany y Roberto.

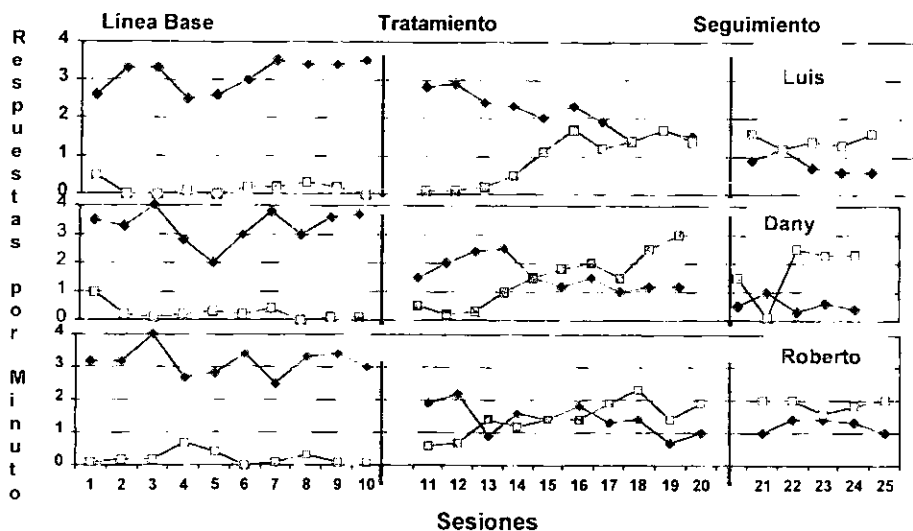


Fig. 17. Tasa de respuesta de las conductas Agresivas (contacto físico negativo, destrucción y otras conductas negativas) y de las conductas positivas (contacto físico positivo y conducta prosocial) para Luis, Dany y Roberto.

Específicamente para Luis se observa que, durante la línea base, las conductas agresivas presentaron una tasa de 3 a 4 respuestas por minuto, durante la intervención se observó una disminución de 1 a 2 respuestas y en el seguimiento se observó una disminución mayor de 0 a 1 respuesta por minuto. Con respecto a la conducta positiva, se observó un incremento gradual de ésta, a partir de la cuarta sesión de la intervención, elevándose de una tasa cercana a cero durante la línea base a 1 a 2 respuestas por minuto durante el tratamiento. Durante el seguimiento se mantuvieron dichos cambios.

Resultados similares se observan para Dany (panel de en medio). Durante la línea base, Dany emitió conductas agresivas con una tasa de 3 a 4 respuestas por minuto, en la intervención la conducta disminuyó a 1 a 2 respuestas por minuto. En el seguimiento se registró menos de una respuesta por minuto.

Con respecto a la conducta positiva, aumentó paulatinamente en función de la intervención de niveles cercanos a cero durante la línea base, a más de tres respuestas por minuto durante el tratamiento. Durante la fase de seguimiento se registraron de dos a tres conductas positivas por minuto.

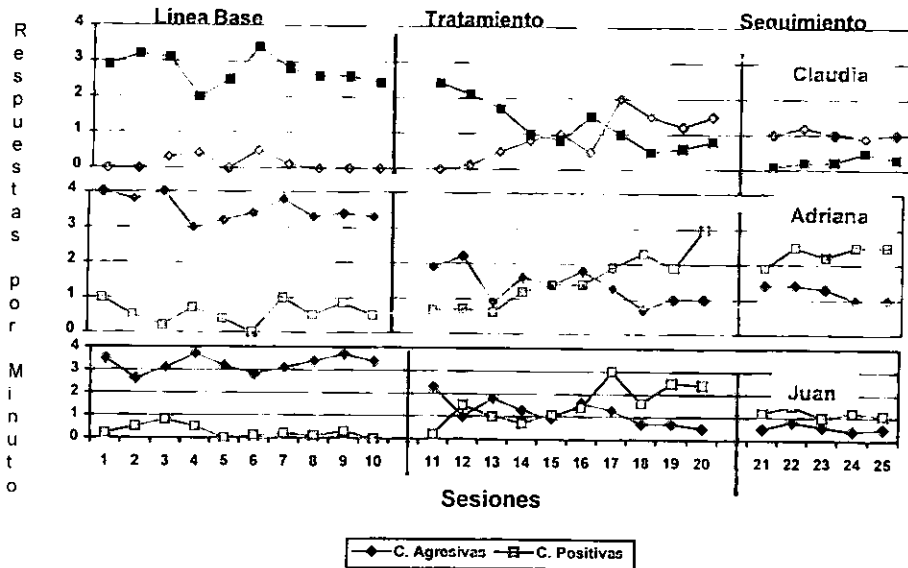


Fig. 18 tasa de respuesta de las conductas Agresivas (contacto físico negativo, destrucción y otras conductas negativas) y de las conductas positivas (contacto físico positivo y conducta prosocial) para Claudia, Adriana y Juan.

La Figura 18 describe los resultados para Claudia, Adriana y Juan. En el panel superior, se muestra la ejecución de Claudia. Durante la condición inicial

línea base, la tasa de respuesta de la Conducta agresiva fue de entre 2 y 3 respuestas por minuto, la tasa de conducta positiva se mantuvo en niveles cercanos a cero. Con la introducción de la intervención, la primera disminuyó hasta menos de 1 respuestas por minuto, mientras que la segunda aumentó de 1 a 2 respuestas por minuto. Durante el seguimiento se mantuvieron estos cambios.

El panel medio muestra los resultados para Adriana. Al inicio de las observaciones, Adriana emitía conductas agresivas con altas frecuencias, por lo que la tasa de respuesta fue cercana a 4 respuestas por minuto: por otra parte, se registró una tasa cercana a 1 respuesta por minuto para las conductas positivas. Cuando se introdujo la intervención, la tasa de conductas agresivas disminuyó a niveles cercanos a 1 respuesta por minuto, mientras que la conducta positiva aumentó gradualmente registrándose, al final de la intervención, 3 respuestas por minuto. Esta misma tendencia se observó durante el seguimiento.

El panel inferior describe los resultados para Juan. Durante la condición de línea base, las conductas agresivas emitidas por Juan tuvieron una tasa de más de tres respuestas por minuto, las conductas positivas se mantuvieron en niveles cercanos a cero respuestas por minuto. Subsecuentemente a la introducción del tratamiento, se observó una reversión en ese patrón, disminuyendo las conductas agresivas a menos de 1 respuesta por minuto y aumentando las conductas positivas a 2 respuestas por minuto.

En el seguimiento, las conductas agresivas mostraron una tasa de menos de una respuesta por minutos, mientras que las conductas agresivas se mantuvieron en 1 respuesta por minuto.

Los resultados para Julio, Fernando, Tony y Sergio, se muestran en la figura 19. En el caso de Julio (panel superior) se observa que, durante la condición de línea base, la tasa de conductas agresivas fue de 3 a 4 respuestas por minuto, la tasa para las conductas positivas se mantuvo en niveles cercanos a cero. La tasa de conductas agresivas muestra una disminución gradual, conforme la aplicación del tratamiento, de menos de una respuesta por minuto.

Por otro lado, la tasa para la conducta positiva aumentó a más de tres respuestas por minuto. Los cambios efectuados en las tasa de respuesta se mantuvieron después de cuatro semanas de haber finalizado la intervención. En los participantes restantes, se obtuvieron resultados similares. En el caso de Fernando (segundo panel de arriba a abajo), la tasa de respuesta para el comportamiento agresivo fue de más de 3 respuestas por minuto.

Para Tony (tercer panel) se registró una tasa de 2 a 3 respuestas por minuto, mientras que Sergio (panel inferior) se observó una tasa variable en las primeras cinco sesiones de línea base y, a partir de la sexta, una tasa cercana a 4 respuestas por minuto.

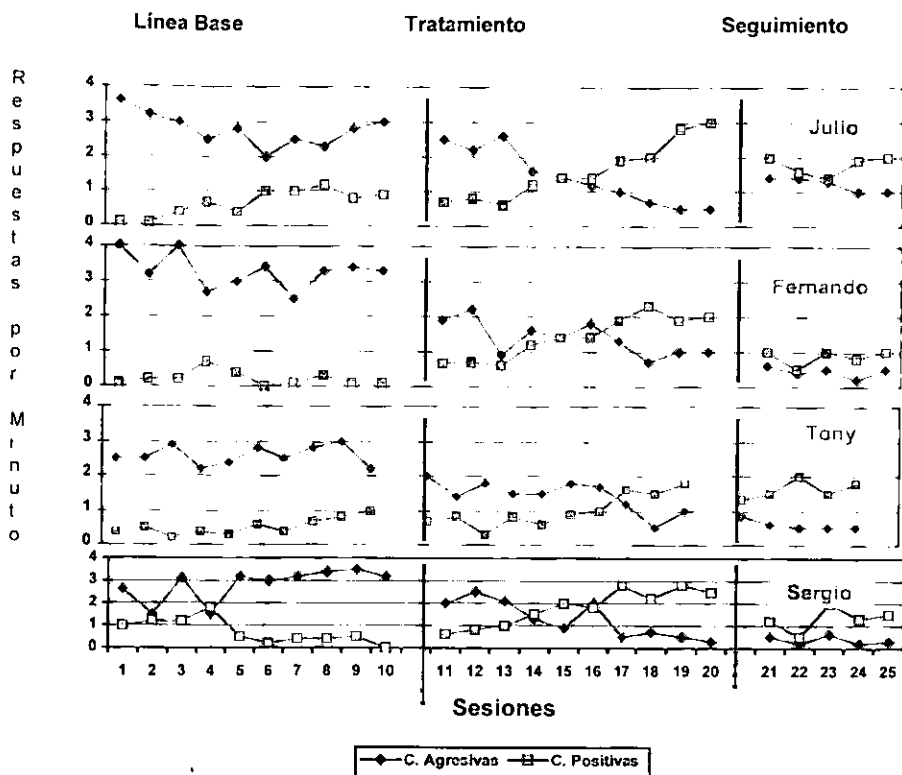


Fig. 19. Tasa de respuesta de las conductas Agresivas (contacto físico negativo, destrucción y otras conductas negativas) y de las conductas positivas (contacto físico positivo y conducta prosocial) para Julio, Fernando, Tony y Sergio.

Con respecto a las conductas positivas, ésta se mantuvo en niveles cercanos a una respuesta por minuto para Julio, en el caso de Fernando, menos de una respuesta por minuto; para Tony entre cero y una respuesta, y por último, para Sergio, se observó un tasa de entre 1 y 2 respuestas durante las primeras cuatro sesiones de observación, para disminuir hasta cero en las sesiones subsiguientes

En los tres participantes, se observó el mismo patrón de aumento en las conductas positivas como resultado de la intervención como sigue: un aumento paulatino para Julio, hasta de tres respuestas por minuto, Fernando y Tony, incrementó hasta 2 respuestas por minuto y para Sergio, esta tasa aumentó hasta tres respuestas por minuto.

Durante el seguimiento se siguieron manteniendo dichos cambios

• **Registro de Observación Directa. – Permanecer Solo/ Grupo-**

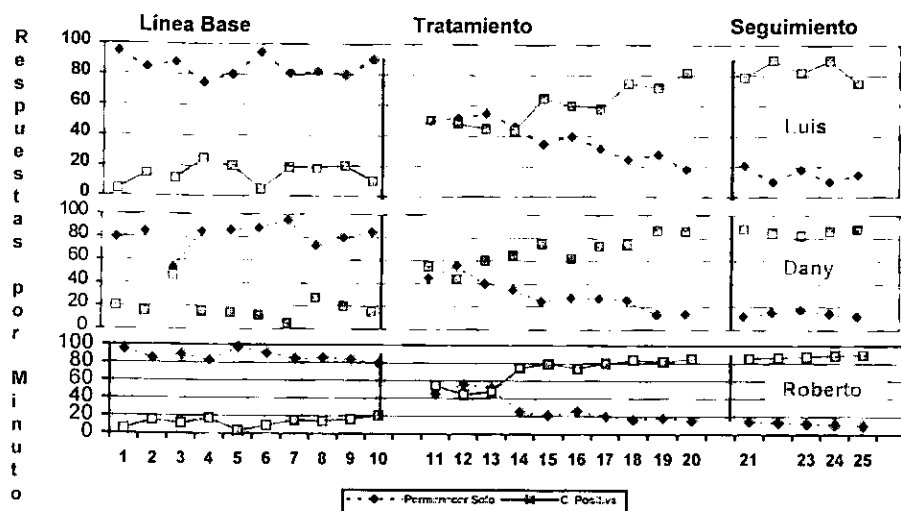


Fig. 20. Porcentaje de respuesta de las conductas Permanecer Solo/Permanece en Grupo para Luis, Dany y Roberto.

La figura 20 muestra el porcentaje de respuesta de las conductas Permanecer Solo y Permanecer en grupo para Luis, Dany y Roberto. Como se observa en los tres niños, antes del tratamiento, permanecían en grupo solo en un 0 al 20 % del tiempo observado y por consiguiente, permanecían solos la mayor parte del tiempo, posterior a la intervención, la permanencia en grupo aumentó de 80 al 100 %.

Con respecto a este grupo, como se describe en la figura 20, para los tres niños se registró un aumento paulatino de la conducta permanecer en grupo subsecuente a la introducción del tratamiento y, como consecuencia, una disminución de la conducta permanecer solo.

Estos cambios se mantuvieron en el seguimiento

La Figura 22 describe los datos para el último grupo de niños (Julio Fernando, Tony y Sergio).

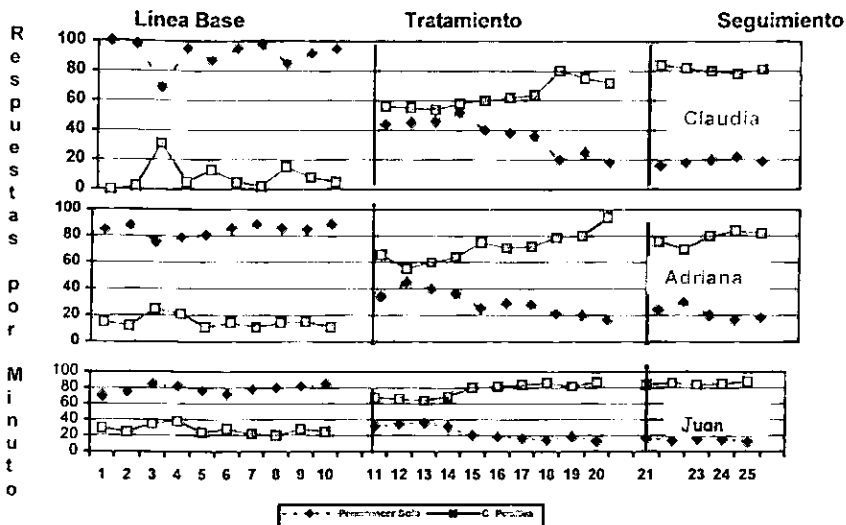


Fig. 21. Porcentaje de respuesta de las conductas Permanecer Solo/Permanece en Grupo para Claudia, Adriana y Juan

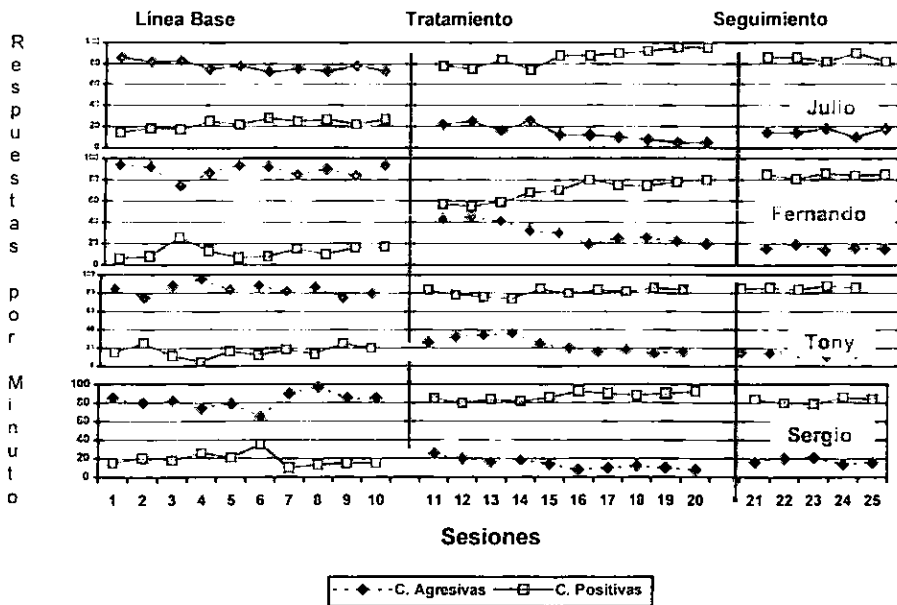


Fig. 22 Porcentaje de respuesta de las conductas Permanecer Solo/Permanece en Grupo para Julio, Fernando, Tony y Sergio.

Para finalizar esta sección, se describe el porcentaje de respuesta para el último grupo. La figura 22 muestra que en los cuatro niños se cumplió el patrón de reducción de la conducta Permanecer solo y la permanencia en el grupo aumentó de manera considerable. Estos resultados se mantuvieron cuatro semanas después del tratamiento.

- ***Resultados del Sociograma de Interacción Niño-Compañero y del Cuestionario de Descripción de los Amigos.***

La calificación del sociograma se obtuvo calculando el número de veces que un niño fue nominado por sus pares en cada uno de las 9 preguntas dividido entre el número total de niños que completaron el Instrumento. En cuanto al Cuestionario de descripción de los Amigos, se calificó de acuerdo a la puntuación obtenida en cada escala (prosocial o agresiva) de la prueba.

Se realizó un análisis de varianza de una sola vía (one -way) para determinar la significancia estadística de los dos instrumentos antes y después de la intervención.

El análisis no encontró efectos significativos, por lo que el tratamiento no tuvo efectos en el cambio de nominación de los pares y tampoco en el cambio de elección de pares similares como amigos.

Estos resultados serán comentados y explicados en la siguiente sección

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se probó la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales en enseñar a los niños de la muestra una serie de estrategias que le permitieron mejorar sus interacciones con sus pares y romper el rechazo del que son objeto, disminuyendo a su vez, las conductas agresivas como resultado de una mejor competencia social y de nuevas habilidades que le permitieron generar respuestas alternativas a la agresión.

Se comprobó esta *mejor competencia social* -generar respuestas alternativas a la agresión - al comparar, por medio de inspección visual y significancia clínica (no estadística), cambios durante las mediciones y observaciones realizadas antes, durante y después del tratamiento. A continuación se discutirán los resultados obtenidos a la luz de las investigaciones previas.

Con respecto al primer componente del entrenamiento, se encontró que, al final de la intervención, los niños presentaron un mayor número de soluciones asertivas, disminución y extinción de respuestas agresivas y establecimiento de consecuencias en las Viñetas de Situaciones Reales-Hipotéticas. (Pacheco, Mendoza, Luna, Galicia, Lacroix y Ayala, 1997d)

En resumen, se encontró que la mayoría de los sujetos lograron identificar un problema; es decir, repetir la problemática e identificar antecedentes (¿qué pasó antes?) y consecuencias (¿qué pasó después?), tanto antes como después del tratamiento. Además también emiten soluciones a las situaciones planteadas, pero en la mayoría de los casos - antes del tratamiento- estas soluciones son agresivas (le pego, le muerdo, le insulto, etc) y poco asertivas.

Por otra parte, estas soluciones no incluyen elementos de negociación. En general, los niños expresan los pasos que harían para llevar a cabo una solución (*voy y le digo que lo espero a la salida cuando no haya mas niños, etc*), pero no identifican obstáculos a sus soluciones planteadas: es decir, no reportan qué puede haber una autoridad que le impida cumplir con su solución o que el niño objeto de la agresión, pueda devolver ésta o acudir a la autoridad.

También describen consecuencias a sus conductas agresivas, aunque éstas consecuencias no siempre son percibidas como negativas (que pueden causar futuros problemas); por ejemplo, emiten una solución negativa: *"le pego para que me deje en paz"* con una consecuencia positiva para él, *"no quedo como rajón", "mis amigos me felicitan"*.

En todos los sujetos se observó la efectividad del tratamiento en la reducción de las conductas agresivas.

En este punto, se debe mencionar y comparar los resultados presentes con los obtenidos por Lochman y Lampron (1986), Kettlewell y Kausch (1983) Guevremont y Foster (1993) y Lochman, *et al* (1993), quienes también incluyeron medidas de solución de problemas con resultados similares. Sin embargo, la autora del presente trabajo difiere con las conclusiones de estos autores sobre el hecho de explicar estas medidas como un reflejo de procesos internos tales como percepción y autoestima (Lochman *et al*, 1993); es decir, en los estudios citados, se conciben los cambios favorables en estas medidas, como una manera de comprobar que los niños con conducta agresiva presentan un déficit en procesos cognoscitivos, por lo que tienden a *percibir* las respuestas socialmente ambiguas de los otros niños como agresivas, y en consecuencia, actuar conforme a esta percepción. Una modificación en los procesos lleva entonces como consecuencia una mejor puntuación en solución de problemas.

La posición de la autora del presente trabajo, considerando los resultados conductuales de la aplicación del VIS-RH, hace notar que las medidas de solución de problema miden conducta verbal, no el reflejo de procesos cognoscitivos internos (por ejemplo Lochman y Lampron (1986) mencionan *mejorar autoestima para lograr mejores soluciones*). En este sentido, la importancia del tratamiento no es lo que *procesa internamente* el niño, sino lo que DICE ante una situación análoga frente a un grupo, ya que el entrenamiento modela, por medio del ensayo conductual, nuevas respuestas controladas por las consecuencias de las conductas verbales adquiridas.

El hecho de que el niño emita soluciones positivas, como resultado del entrenamiento y, específicamente, del ensayo conductual y la retroalimentación - así como la extinción de conductas agresivas por medio del tiempo fuera- funciona como una operante. Es decir, al emitir menos conductas agresivas y más conductas prosociales, el niño pueden promover menos agresión y rechazo del grupo; entonces, la frecuencia de ocurrencia de esta nueva conducta adquirida comienza a estar bajo el control de las consecuencias de la conducta del grupo, ya que al lograr la aceptación inicial del grupo se programan contingencias de reforzamiento -por el grupo mismo- para que el niño, anteriormente rechazado, siga manteniendo sus conductas verbales positivas.

Esta idea se retomará mas adelante, en el contexto del patrón coercitivo propuesto por Patterson (1982).

Otro resultado a discutir es el aumento en la frecuencia de estrategias de entrada a grupo consideradas por la literatura como exitosas y, disminución de estrategias agresivas, así como el aumento en la frecuencia de conductas de aceptación del grupo. (medidas a través del Registro de Estrategias de Entrada a Grupo, Pacheco y Ayala, 1997a)

En general, para los 10 niños, se observó un aumento moderado en la conducta Esperar, y un aumentos mas alto en la frecuencia de emisión de las estrategias Preguntar y Enunciados Orientados hacia el Grupo, conductas

referidas por la literatura como relacionados con éxito en lograr la aceptación del grupo. En este sentido, se encontraron datos que apoyan los resultados encontrados por Dodge et al (1983), ya que también se observa aumento en la frecuencia de la conducta de aceptación del grupo hacia el niño.

Por otra parte, las Conductas Agresivas y los Enunciados Orientados hacia Sí Mismo bajaron el nivel de frecuencia. Estos resultados replican los hallados por Putallaz y Gottman (1981), quienes mencionan que los niños no populares y con alto nivel de rechazo de pares, utilizan predominantemente dichas estrategias. Se piensa que lograr la aceptación del grupo fue una función del aumento de las estrategias Preguntar y orientar las preguntas hacia el grupo, así como el disminuir la frecuencia de Conductas Agresivas y de Enunciados Auto referentes.

En este sentido, se apoya la hipótesis de Puttallaz y Wasserman (1991) en cuanto a la importancia del establecimiento del Marco de Referencia; es decir, para lograr la aceptación del grupo, el niño primero tiene que observar e inferir dicho Marco (estrategia de Esperar), imitando las actividades del grupo y haciendo preguntas en referencia a las actividades de éste (evitando los enunciados hacia sí mismos). Los autores proponen que el prematuro uso de estrategias como intentar influir en las actividades o establecer sentimientos u opiniones personales produce la conducta de ignorar por el grupo. Este encuentro se replicó en este estudio.

Por otra parte, el estudio de Puttallaz y Gottman (1981) encontró que aún los niños populares ocasionalmente son rechazados e ignorados por el grupo (en un 26 %). Los datos del presente estudio también mostraron que, aún cuando se logró aumentar la frecuencia de aceptación, las conductas de rechazo e ignorar se mantuvieron en frecuencias bajas, pero no desaparecieron, en especial para Dany quien en la mitad de las veces fue aceptado por el grupo y el otro 50% rechazado (ver panel B, figura 11).

Por último, con relación a la pregunta hecha por Dodge et al (1983) sobre si la enseñanza de estrategias y tácticas de entrada a grupo puede mejorar las relaciones de pares en niños socialmente incompetentes, se considera que esta pregunta se contestó afirmativamente con base en los resultados.

Por otro lado, los resultados obtenidos a través del Registro de Observación Directa de Habilidades de Juego y Trabajo Positivo (Pacheco & Ayala, 1997b) mostraron un aumento en algunas de las estrategias de Juego y Trabajo Positivo , así como una marcada disminución de las conductas agresivas.

Específicamente, se registró un aumento significativo en la frecuencia de las conductas Obtener Atención, Esperar Turno para Jugar y Compartir Material. Sin embargo, se observó que en las conductas Proporcionar Sugerencias, Ayudar y dar Cumplidos se registraron frecuencias muy bajas y cercanas a cero antes de la intervención, aún después del tratamiento las frecuencias mostraron un incremento muy bajo. Este hallazgo se puede explicar como sigue: se observó

que la emisión de dichas conductas, que pueden considerarse como prosociales, no se refuerza cotidianamente en otros escenarios, como la escuela o casa, mientras que en el ambiente natural del niño las conductas de Conseguir Atención, Esperar Turno para Jugar, Comunicar y emitir conductas agresivas son más comunes y por lo tanto más expuestas a recibir contingencias de castigo o reforzamiento.

En la enseñanza de estas estrategias se siguieron las recomendaciones de Oden y Ascher (1977), con éxito. Estos autores, al no encontrar mejoría en sus medidas conductuales como resultados de su intervención, mencionan la importancia de incluir otras variables como edad de los sujetos y escenarios. En este caso, se trabajó con niños de menor edad que los niños de la muestra de Oden y Ascher y los datos se colectaron en un escenario escolar, donde las conductas sociales blanco de la investigación pueden ser más susceptibles de medir. También se utilizaron categorías de observación más específicas.

Por otra parte, se piensa que el apego del procedimiento empleado por Ladd (1981), como enseñar conceptos sociales indicados previamente en la literatura del área como importantes para obtener una alta aceptación de pares, utilizar un código de registro conductual específico y, por lo tanto, más sensible de medir las habilidades enseñadas; e implementar sesiones de ensayo conductual y retroalimentación, permitió replicar los hallazgos de este autor.

Los resultados proporcionan elementos que prueban la efectividad de la técnica de instrucción guiada para enseñar conductas positivas en niños.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Registro de Observación Directa para el Recreo (Chaparro, Pedroza y Ayala, 1997), se encontró que en todos los sujetos se observó una disminución gradual de la tasa de respuestas agresivas (Verbal Negativa, Físico Negativa) durante la intervención y posterior a ésta, comparadas con las observaciones realizadas en la condición de línea base.

Estos resultados son reforzados por la disminución de emisión de Conductas Agresivas en las otras medidas: Conductas Verbal -Negativa en el VIS-RH, frecuencia de estrategias agresivas, en el Registro de Estrategias de Entrada a Grupo y en el de Juego y Trabajo Positivo.

Los hallazgos se integran a los reportados por la literatura, sobre la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales para la reducción de conductas agresivas. (p.e Oden y Ascher 1977; Ladd, 1981; 1983; Lochman y Lampron, 1986; Wass, 1988; Cairns, *et al*, 1988; Coie y Koepl, 1990; Lochman, *et al* (1993).

Otra cuestión a discutir es que, aún cuando se observó un aumento en la tasa de respuesta de Conductas Positivas-Sociales, éste fue muy bajo (similares a los hallados por Oden y Ascher, 1977), e inclusive en algunos niños como Luis, al final de la intervención la tasa de respuesta de conductas agresivas fue muy

similar a la positiva. Estos resultados concuerdan con los encontrados en las conductas de Proporcionar Sugerencias, Ayudar y dar Cumplidos, medidas a través del Registro de Estrategias de Juego y Trabajo Positivo.

Cabe señalar que estos cambios aún pequeños tienen relevancia, ya que al principio de la intervención la frecuencia de esta conducta se mantuvo a niveles cercanos a cero aumentando paulatinamente con el transcurso de la intervención.

Curiosamente, se cumplió, pero de manera inversa los hallazgos en referencias sobre el tema descritas por Coie y Koepl, (1991) quienes al realizar una revisión exhaustiva sobre las intervenciones en niños agresivos y rechazados, concluyen que un error en éstas es presuponer que un aumento en las conductas positivas, resultantes del entrenamiento en habilidades sociales dan como resultado una reducción en las conductas agresivas. Los hallazgos, completan los resultados de Coie y Koepl, pero a la inversa: demuestran que una reducción de las conductas agresivas no implica un aumento en las conductas sociales positivas.

El relativo fracaso en aumentar las conductas positivas –sociales también pueden explicarse debido a que no se programó un componente en el entrenamiento cuyo objetivo fuera el de enseñar precisamente dichas habilidades (el único componente donde se enseñó conductas positivas fue en solución de problemas sociales, medido a través de las viñetas, pero midió habilidades diferentes en contextos diferentes). Es decir, en el Registro de Observación Directa, se midió la frecuencia con la que el niño emite conductas físicas adecuadas dirigidas hacia otra persona (como acariciar el pelo ó abrazar), así como conductas prosociales, definidas como las conductas que tiene como fin ayudar a la convivencia dentro del patio escolar (conductas de ayuda, auxilio y /o de compartir), pero no se enseñaron al niño específica y explícitamente estas conductas durante el entrenamiento.

Por otra parte, la disminución de conductas agresivas puede explicarse con base a los obtenidos por Bierman, Miller y Stabb, (1987). Las autoras encontraron una importante reducción de conductas agresivas por medio del uso de prohibiciones y costo de respuestas. En el tratamiento, aún cuando no se programó un componente específico que tuviera como meta reducir la emisión de conductas agresivas en el niño, si se programaron contingencias durante la intervención para esta conducta, como es la exposición de tiempo fuera y, de esta manera, extinguir la conducta agresiva, ya que se observó que las sesiones de tratamiento fueron especialmente reforzantes para todos los niños y todos querían participar. Además en los ensayos conductuales se tuvo oportunidad de que el grupo rechazara las conductas agresivas, al igual que en la retroalimentación.

En futuras investigaciones se debe considerar investigar, de manera más rigurosa, los efectos del programar consecuencias específicas para la reducción de conducta agresiva

Por último, los resultados para esta conducta son similares a los hallados por Berler, Gross y Drabman (1982) quienes reportan que los niños de su estudio respondieron "adecuadamente" en las sesiones de ensayo conductual, pero la mejoría conductual no se generalizó en el ambiente escolar.

Estos resultados se replicaron claramente en el presente estudio, ya que se obtuvieron mejorías significativas en las evaluaciones de conductas positivas de las viñetas pero no en el escenario escolar, como es el recreo.

Al igual que Berler, Gross y Drabman (1982) se sugiere que para futuros estudios se programen con especial atención enseñar conductas y habilidades *relevantes* para el ambiente cotidiano del niño y medirlas en escenarios naturales.

Uno de las medidas más contundentes para probar la efectividad del entrenamiento propuesto, fue el cambio drástico en el porcentaje de permanecer en grupo en todos los sujetos, comparando esta conducta antes y después del tratamiento.

En general, en todos los sujetos se observó un aumento igual o mayor al 70% en esta conducta, que aunada al aumento de conductas de aceptación del grupo, medidas en estrategias de entrada a grupo, comprueban la efectividad del tratamiento para disminuir el rechazo y lograr la entrada y por lo tanto, la aceptación de éste, medido en registros conductuales.

Sin embargo, la comparación pretest y postest de la nominación de los pares en el Sociograma de Interacción Social (Pacheco y Ayala 1997e) no arrojaron cambios significativos.

Estos resultados, aunque negativos, pueden explicarse a la luz de investigaciones previas, como sigue:

Primero, el estudio de Gottman (1977) es clave para esta explicación. Gottman reportó poca o nula relación entre las conductas de rechazo de pares - medidas a través de sociogramas- e interacción social - medidas a través de observaciones conductuales; es decir, encontró que estas dos medidas de *soledad social* son dos dimensiones delimitadas, funcionalmente diferentes y definidas (y por lo tal, pueden medirse y tratarse separadamente).

Es por eso que se observan cambios en la frecuencia de interacción (permanecer solo o en grupo), y no necesariamente en medidas sociométricas, como en el caso del presente estudio.

Segundo, el hecho de que no se encontrara cambios en la nominación de los pares, que siguieron calificando a los niños bajo tratamiento como "agresivos" después de la intervención - aun cuando la frecuencia y el porcentaje de tiempo de interacción hacia ellos aumentó- se ha documentado y explicado ampliamente en la literatura del área. (véase Hense, Nagle & Ellis, 1996)

Diversos autores han encontrado resultados similares (por ejemplo, Oden & Ascher, 1977; Berler et al. 1982; Kettlewell & Kausch, 1983; Bierman et al. 1987; Lochman et al, 1993). Puttallaz y Gottman (1981) reportaron que aún los niños populares ocasionalmente son rechazados e ignorados por el grupo (en un 26 %).

Tercero, los resultados del presente trabajo, al igual que la literatura, apoyan la idea de que puesto que la "etiqueta" de conducta agresiva es muy difícil de retirar y paradójicamente, aún cuando los niños con tratamiento disminuyen sus conductas agresivas y permanecen mayor tiempo dentro de un grupo interactuando positivamente, la imagen de niño "malo" permanece. Es por eso que se recalca la necesidad de incluir, en futuras investigaciones, un componente de intervención que específicamente trabaje con el grupo de pares la aceptación de otros miembros con características conductuales diferentes.

"Establecer alguna forma de incentivo para que los miembros del grupo acepten a otros niños puede ser una manera de cumplir con esta meta".

(Puttallaz y Gottman, 1981, p. 994)

Considerando globalmente los resultados poco satisfactorios en lograr cambios en la nominación de pares, si no se incluye este incentivo, es poco probable que se observen resultados positivos.

Cuarto, el estudio de Hansen et al. (1996) explica que el hecho de no encontrar diferencias en las nominaciones sociométricas posteriores a la intervención reportadas por la literatura, pueden explicarse con base en la inestabilidad temporal de las medidas sociométricas para conductas específicas del niño. De hecho, *estas medidas podrían inclusive impedir registrar cambios sensibles producidos por el tratamiento (p. 295).*

En este sentido, el estatus sociométrico de rechazo o aceptación de cada niño, puede variar por periodos de tiempo. Esto no significa que las medidas sociométricas no puedan usarse como medidas dependientes (Hansen et al. 1996) pero los autores sugieren que se incremente la importancia de otras medidas clínicas, adicionalmente a los sociogramas.

Por último: retomando el estudio de Hansen et al, se sugiere la utilización de variables conductuales para registrar aceptación del grupo, en futuras investigaciones.

Por último, en la evaluación de Cambios en la preferencia del grupo de amigos reportados a través del Cuestionario de Descripción de los Amigos -CDA - (Pacheco, Pedroza y Ayala, 1997c), no se observaron resultados significativos a nivel estadístico. Un análisis cuantitativo mostró que, aún cuando los niños de la muestra no cambiaron su preferencia por pares agresivos, incluyeron dentro de su grupo de amigos niños no agresivos y agresivos de manera casi arbitraria; es decir, pueden elegir tanto un niño que pega o que insulta como su compañero de juego, o como uno que no pega y la conducta del amigo, agresiva o no agresiva determinará en buena parte su comportamiento. Este resultado apoya la idea de que existen pautas conductuales o antecedentes que determinan que se presente o no la conducta agresiva, los amigos actúan como estímulos discriminativos para "disparar " la agresión o por el contrario, emitir comportamiento socialmente adecuados.

Entonces, el problema no es cambiar la preferencia en la búsqueda de pares similares, sino integrar o reubicar a cada uno de los niños agresivos a pares que no refuercen sus conductas agresivas y que actúen como modelo de conductas prosociales. Esto significa, el enorme pero valiosísimo esfuerzo de impactar fuertemente sobre la población agresiva en general, una vez probada la efectividad de los tratamiento en muestras pequeñas.

Aportaciones y Limitaciones del Estudio

-Sugerencias para futuras investigaciones-

Como se mencionó en la primera parte de este apartado, se observaron cambios muy pequeños en las frecuencias de las conductas positivas sociales medidas a través del Registro de Observación Directa para el Recreo y de las categorías Proporcionar Sugerencias, Ayudar y dar Cumplidos del Registro de Juego y Trabajo Positivo, por lo que se sugiere que en futuras investigaciones, se programe un componente de intervención que específicamente tenga como objetivo enseñar habilidades positivas-sociales

Con respecto al anterior punto, cabe recordar que se obtuvieron mejorías significativas en cuanto a conductas prosociales, pero sólo en un nivel verbal (medidas a través de las Viñetas) y no se generalizaron en el escenario escolar, como es el recreo. En este sentido se retoma la sugerencia de Berler et al. (1982) en cuanto se programen -con especial atención- la enseñanza de conductas y habilidades *relevantes* para el ambiente cotidiano del niño y medir éstas en escenarios naturales.

En la presente investigación se utilizó la estrategia de Tiempo Fuera como una consecuencia ante las conductas agresivas pero únicamente durante el ensayo conductual. En futuras investigaciones se debe considerar investigar, de manera más rigurosa, los efectos del programar consecuencias específicas para la reducción de conducta agresiva como costo de respuesta

Los resultados también apoyan la sugerencia realizada principalmente por Puttallaz y Gottman (1981) de implementar componentes de entrenamiento en los grupos de pares para lograr la aceptación de otros miembros, puesto que la integración paulatina de los niños con conducta agresiva en grupos de niños no agresivos y, mucho mejor, en grupos de niños prosociales podría *desintegrar* los grupos de niños agresivos, ya que la búsqueda de pares similares es precisamente por el rechazo del cual son objeto por parte de los niños no agresivos y populares. (Cairns et al, 1988; Mccord et al, 1994).

Por otra parte, se ha mencionado que la existencia de un déficit cognoscitivo de los niños agresivos produce una interpretación inadecuada de las señales sociales ambiguas (p.e. Wass, 1988), por lo que se dificulta el proceso de aceptación del grupo y, por consiguiente, el cambio de grupo de amigos.

Esta *interpretación inadecuada* de las señales sociales puede explicarse, con otras palabras, bajo términos estrictamente conductuales, siguiendo el patrón coercitivo propuesto por Patterson, 1982: Un niño en edad preescolar es reforzado consistentemente por la emisión de conductas agresivas por diferentes agentes, incluyendo padres y otros adultos significantes; al llegar a la escuela, el niño se comporta de manera ruda y poco cooperativa (pues en su repertorio conductual no existen conductas positivas, ya que éstas no se reforzaron e inclusive se castigaron).

Esta conducta, tiene una alta probabilidad de ocasionar un rechazo activo de su grupo de pares, en estas circunstancias, se origina una especie de espiral de agresión, (similar al patrón coercitivo social ejercido por la familiar propuesto por Patterson, 1982), ya que el rechazo refuerza la conducta agresiva del niño y ésta, a su vez, provoca un mayor rechazo, re-iniciando un círculo de agresión y propiciando la búsqueda de pares similares en una espiral agresiva grupo de pares-niño agresivo rechazado. Pares que realizan conductas similares, donde *hablan el mismo lenguaje verbal y no verbal* y las interacciones son agresivas de ambas partes; pero, al final y al cabo las únicas, por lo tanto la conducta agresiva y clases similares de respuesta, permanecen bajo control del reforzamiento positivo de los pares agresivos y, bajo el control de reforzamiento negativo para los pares no agresivos (rechazan al niño agresivo para eliminar algo desagradable para ellos).

La misma escuela - y su contenido e integrantes - puede funcionar como estímulo discriminativo para *disparar* la conducta agresiva y reiniciar el patrón. Este proceso podría revertirse, en parte, con la inclusión de amigos no agresivos en el medio-ambiente del niño y, sobre todo, con la aceptación recíproca de ambos.

Aún cuando el objetivo de la presente investigación fue trabajar con conductas muy específicas como agresión, conductas sociales y aceptación del grupo, en el escenario escolar y con un solo agente: el niño; es claro que la conducta agresiva está bajo el control de otras variables, agentes y escenarios.

En el escenario escolar, se ha mencionado ya la importancia de elaborar intervenciones con los pares para aumentar la aceptación de los miembros. Otro factor a incluir son los maestros, como promotores del cambio conductual del comportamiento agresivo en aula y recreo (Chaparro, 2001), pero además, los maestros mismos pueden funcionar como agentes para propiciar el cambio en la nominación de los pares. Como lo demostró el estudio de White y Kistner (1992) las expectativas y retroalimentación de los profesores determina en buena parte el hecho de que un niño sea considerado como agresivo o no; por ejemplo, - Juanito pega, luego entonces el maestro le dice, delante de su grupo de pares, que es "pegalón", "malo", "agresivo", luego entonces el maestro se enoja y *no lo quiere*, luego entonces no quiero jugar con él- .

Por otra parte, las implicaciones derivadas del CDA y en general de todos los resultados del presente trabajo evidencian la necesidad de que, una vez probada la efectividad de las intervenciones, es necesario impactar fuertemente sobre la población agresiva en general y no en unos cuantos niños.

En este sentido, la intervención propuesta en el presente trabajo, es sólo una aportación que debe completarse con diversas intervenciones, como entrenamiento a padres, entrenamiento en control del enojo, estrategias de negociación, solo por citar algunos.

Bajo este contexto, se subraya la importancia de investigaciones como la de Ayala et al. (2000) con miras no solo a crear y probar la efectividad de paquetes de intervención específicos a diferentes conductas, agentes y escenarios relacionados con la agresión, sino aplicarlas a niveles del sector educativo, para el beneficio de la sociedad en general, puesto que en la prevención y tratamiento de la conducta antisocial no solo se benefician las personas que pueden o presentan este problema, sino todos y cada uno de nosotros.

De esta manera se comprueba la necesidad de este tipo de intervenciones y se cumple el objetivo del Análisis Conductual Aplicado, en cuanto a su efectividad para resolver problemas socialmente relevantes.

Para finalizar se desea agregar la siguiente frase de Skinner:

<<No sólo no podemos dar la cara al resto del mundo mientras continuamos consumiendo y contaminando como lo hacemos, sino que no podemos darnos la cara a nosotros mismos viendo el caos y la violencia en que vivimos. La disyuntiva es clara: o no hacemos nada y dejamos que nos devore un futuro miserable y probablemente catastrófico, o nos servimos de nuestros conocimientos sobre la conducta humana para crear un ambiente social en el que podamos llevar una vida productiva y creativa sin poner en riesgo las posibilidades de que los que han de seguimos puedan hacer lo mismo que nosotros.>>

B. F. Skinner, 1978, p.66.

REFERENCIAS

- Asher, S. & Dodge, K. (1986). Identifying Children Who Are Rejected By Their Peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Ayala, H. & Barragán, N. (1997). *Protocolo de Investigación: Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La Conducta Antisocial En La Adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., & Pedroza, F. (2000). Resultados Preliminares Del Proyecto De Estudio Longitudinal Del Desarrollo De La Conducta Agresiva En Niños Y Su Relación Con El Establecimiento De Conducta Antisocial En La Adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 65-89.
- Barlow, H. y Harsen, R. (1988). *Diseños Experimentales De Caso Único*. España: Martínez Roca.
- Barrret, D.E. & Radke, M. (1977). Prosocial Behavior, Social Inferential Ability, And Assertiveness In Children. *Child Development*, 48, 475-481.
- Berler, E.S., Gross, A.M. & Drabman, R.S. (1982). Social Skills Training With Children: Proceed With Caution. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 41-53
- Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. (1987). Improving the Social Behavior and Peer Acceptance of Rejected Boys: Effects of Social Skill Training with Instructions and Prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (2), 194-200.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neeckerman, H.J, Gest, S.D. & Gariépery, J.L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection?. *Development Psychology*, 24(6), 815-823.
- Castro, S.M.E. (1976). La familia del Farmacodependiente. *EMEF Informa*, 7, 11-16.
- Coie, J.D. & Koepl, G.K. (1990). Adapting intervention to the problem of aggressive and disruptive rejected children. En S.R. Asher & J.D. Coie (Eds). *Peer Rejection in Childhood* (pp. 309-337). Cambridge England: Cambridge University Press

- Cooper, J.O., Heron, T.H. & Heward, L.W. (1987). *Applied Behavior Analysis*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Costin, S.E. & Carlson - Jones, D. (1992). Friendship as Facilitator of Emotional Responsiveness and Prosocial Interventions Among Young Children. *Developmental Psychology*, 28, 941-947.
- Chalmers, J.B. & Townsend, M.A. (1990). The Effects of Training in Social Perspective Taking in Socially Maladjusted Girls. *Child Development*, 61, 178-190.
- Chandler, K., Lubeck, R. & Fowler, S.A. (1992). Generalization And Maintenance Of Preschool Children's Social Skills: A Critical Review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 415-428
- Chaparro, A. (2001). Cambio de la Conducta Disruptiva de Niños Agresivos en el Salón de Clases. Tesis de Maestría No publicada. Universidad Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Chaparro, A., Pedroza, F. & Ayala, H. (1997). Registro de Observación Directa para el Recreo. *Estudio longitudinal de la conducta agresiva en la infancia y su relación con la evolución del desarrollo de la conducta antisocial en la adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
- Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Developmental*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L & Feldman, E. (1985). Situational Approach in the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 344-353.
- Dodge, K.A., Schlundt, D.C., Schoken, F., & Delugach, J.D. (1983). Social Competence And Children's Sociometric Status: The Role Of Peer Group Entry Strategies. *Merryl- Palmer Quartely*, 29, 309-336.
- Dumas, J. E. (1989). Treating Antisocial Behavior In Children: Child And Family Approaches. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 1973-2222.
- Farnworth, M., Schweinhart, L.J., & Berrueta-Clement, J-R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. *American Educational Research Journal*, 22, 445-464.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity Of Peer Rejected Boys: Aggressive And Noaggressive Subtypes. *Child Development*, 59, 976-985
- Gottman, J. M. (1977). Toward a Definition of Social Isolation in Children. *Child Development*, 48, 513-517.

Guevremont, D.C. & Foster, S.L. (1993). Impact Of Social Problem-Solving Training On Aggressive Boys: Skills Acquisition , Behavior Change And Generalization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 13-27.

Hansen, D.J., Nangle, D.W & Ellis, J.T. (1996). Reconsideration of the Use of Peer Sociometrics for Evaluating Social-Skills Training. *Behavior Modification*, 20, 281-299.

Kazdin, A.E. (1987). Treatment of Antisocial Behavior In Children: Current Status And Future Directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.

Kettlewell, P.M. & Kausch, D.F. (1983). The Generalization of The Effects of a Cognitive-Behavioral Treatment Program For Aggressive Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 101-114.

Ladd, G.W. (1981). Effectiveness Of Social Learning : Method For Enhancing Children's Social Interaction And Peer Acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.

Ladd, G.W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.

Ladd, G.W. (1983). Social Network of popular, average, and rejected children's school settings . *Merryl- Palmer Quartely*, 29, 283-307.

Lara, M.A. & Figueroa, M.L. (1990) Familias con hijos en bandas juveniles. *Revista Mexicana de Psicología*, 7(1) 37-41.

Lochman, J.E. y Lampron, L.B. (1986). Situational Social Problem-Solving Skills and Self-Esteem of Aggressive and Nonaggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 605-617.

Lochman, J.E., Coie, J.D. , Underwood , M.K. & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and no aggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 61, 1053-1058

Loeber, R. & Dishion, T.J. (1983). Early predictor of male delinquency. A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.

Loeber, R. I y Hay, D. (1997) . Key issues in the development of the of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annue. Rev. Psychology*, 48, 371-410.

Mccord, J., Tremblay, R.E., Vitaro, F. & Desmarais-Gervais, L. (1994). Boy's Disruptive Behavior, School Adjustment, and Delinquency: The Montreal

Prevention Experiment. *International Journal of Behavioral Development*, 17(4), 739-752.

McCoy, C.L & Masters, J.C. (1985). The Development of Children's Strategies for the Social Control of Emotion. *Child Development*, 56, 1214-1222.

McMahon, R. J. (1991). El Entrenamiento de Padres. En V. E. Caballo (Ed.). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. (p. 445-471). España: Siglo Veintiuno

Newcomb, A. F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta Analytic Review of Popular, Rejected and Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Oden, S. & Ascher, S.R. (1977). Coaching Children In Social Skill For Friendships Making. *Child Development*, 48, 495-506.

Olweus, D. (1979). Stability Of Aggressive Reaction Patterns In Males: A Review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.

Pacheco, A. & Ayala, H. (1997a). Registro de Observación Directa de Estrategias de Entrada a Grupo. *Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La Conducta Antisocial En La Adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, A. & Ayala, H (1998). Manual de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Entrada a Grupo para Niños que presentan Conducta Agresiva y son Rechazados por sus pares. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, A. y Ayala, H. (1997b). Registro de Observación Directa de Habilidades de Juego y Trabajo Positivo. *Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La Conducta Antisocial En La Adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, A., Pedroza, F. & Ayala, H. (1997c). Cuestionario de Descripción de los Amigos –CDA –. *Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La Conducta Antisocial En La Adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, A., Luna, N., Galicia, E., Lacroix, P. & Ayala, (1997d). Viñetas de Situaciones Reales-Hipotéticas –VIS-RH. *Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La*

Conducta Antisocial En La Adolescencia. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, A., & Ayala, H. (1997e). Sociograma de Interacción Niño- Compañero. *Estudio Longitudinal De La Conducta Agresiva En La Infancia Y Su Relación Con La Evolución Del Desarrollo De La Conducta Antisocial En La Adolescencia*. Proyecto PAPITT IN 301297. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México .

Parker, J. G. & Ascher, S. (1987) . Peer Relation And Later Personal Adjustment: Are Low -Accepted Children At Risk. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive Family Systems*. Eugene, OR: Castilia Press.

Patterson, G.R., & Reid, J.B. (1984). Social interactional processes within the family: The study of the moment-by- moment family transactions in whack human behavior in embedded. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 237-262.

Pedroza, F. (2001). *Desarrollo y Evaluación de un Programa de Intervención Conductual para Padres de Niños que presentan Conducta Agresiva*. Proyecto de Doctorado en proceso. Universidad Autónoma de México, Facultad de Psicología

Putallaz, M. & Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 1986-1994.

Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S.R. Asher y J.D. Coie (Eds), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 60-89). Cambridge England: Cambridge University Press.

Renshaw, P.D. & Ascher, S.R. (1983). Children's Goals and Strategies for Social Interaction. *Merrill-Palmer Quartely*, 29, 353-374.

Spivack, G., Marcus, J., y Swift, M (1986). Early classroom behavior and later misconduct. *Developmental Psychology*, 22, 124-131.

Vuchinich,S. , Bank, L., & Patterson, G. R. (1992). Parenting, Peers And The Stability Of Antisocial Behavior In Preadolescent Boys. *Developmental Psychology*. 28, 510-521.

Wass, G.A. (1988). Social Attributional Biases Of Peer Rejected And Aggressive Children . *Child Development*, 39, 969-975 .

West, D.J., & Farrington, D.P. (1973). *Who becomes delinquent?*. London: Heinemann.

White, K.J. Y Kistner, J. (1992). The Influence Of Teacher Feedback On Young Children's Peer Preferences And Perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-940.

ANEXOS

ANEXO I

- Sociograma de Interacción
Niño-Compañero
- Cuestionario de Descripción
de los Amigos -CDA-

Nombre: _____
Edad: _____ Escuela: _____
Grupo: _____ Grado: _____

A continuación encontraras varias preguntas sobre los niños de tu salón. Lee cada pregunta y escribe el nombre de los niños que creas que contesta a cada pregunta:

Por ejemplo en la oración:

¿Quienes de tus compañeros usan lentes? _____

Escribe el nombre de los niños o niñas de tu salón que usan lentes

Por favor contesta todas las preguntas. No hay respuestas malas o buenas.
Gracias por tu ayuda

1. ¿Qué niños de tu salón pelean mucho?

2. ¿Con qué niños te gusta jugar más?

3. ¿Qué niños casi siempre están callados?

4. ¿Qué niños juegan solos en los recreo?

5. ¿Qué niños tienen pocos amigos?

6. ¿Qué niños tienen pocos amigos?

7. ¿A qué niños casi siempre los castiga la maestra?

8. ¿Qué niños dicen groserías?

9. Los niños del salón se burlan de

Cuestionario de Descripción de los Amigos

A continuación encontrarás varias oraciones que describen a tus amigos que tienes en la escuela, tacha para cada oración si es verdadera o falsa.

Por ejemplo, en la oración

Mis amigos usan lentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Si tus amigos usan lentes tacha *Verdadero*. Si tus amigos no usan lentes tacha *falso*.

Por favor contesta todas las preguntas. No hay respuestas malas o buenas
Gracias por tu colaboración

1. Mis amigos siempre sacan 10 en los exámenes	Verdadero	Falso
2. Mis amigos pelean mucho	Verdadero	Falso
3. A mis amigos les gusta hacer la tarea	Verdadero	Falso
4. Mis amigos participan en la clase	Verdadero	Falso
5. Mis amigos se llevan bien con todos los niños Del salón	Verdadero	Falso
6. A mis amigos les gusta jugar con todos los Niños del salón	Verdadero	Falso
7. A mis amigos les gusta ver caricaturas de Guerra	Verdadero	Falso
8. Mis amigos platican con todos los niños del Salón	Verdadero	Falso
9. Mis amigos dicen groserías	Verdadero	Falso
10. Mis amigos tienen amigos en otros salones	Verdadero	Falso
11. Mis amigos obedecen a la maestra	Verdadero	Falso
12. A mis amigos les gusta jugar a las luchitas	Verdadero	Falso
13. Mis amigos se llevan pesado	Verdadero	Falso
14. Mis amigos a veces dicen mentiras	Verdadero	Falso
15. Mis amigos rayan las bancas	Verdadero	Falso
16. Mis amigos pintan las paredes	Verdadero	Falso
17. Mis amigos tiran la basura en el piso	Verdadero	Falso
18. Mis amigos siempre se meten en pleito	Verdadero	Falso
19. Mis amigos siempre hacen la tarea	Verdadero	Falso
20. Mis amigos a veces sacan 5 en los exámenes	Verdadero	Falso

ANEXO II

- Viñetas de Situaciones Reales
Hipotéticas - VIS-RH-
- Lista de Cotejo para la
Calificación

Número de viñetas

**LISTA CHECABLE PARA LA CALIFICACIÓN
DE LAS VIÑETAS:**

Nombre del Niño: _____
 Escuela: _____ Grado: _____ Grupo: _____
 Edad: _____ Sexo (f) (M)

Habilidades	Si	No	#
1. Identificó y describió el problema y los antecedentes			
2. Generó soluciones al problema			
a) Soluciones Positivas*			
b) Soluciones Negativas*			
3. Mejor solución			
a) Asertiva			
b) No agresiva			
c) Uso de la negociación			
5. Acción: medios para llevar a cabo la solución			
a) Estableció un curso de acción			
b) Reconoció obstáculos y la manera de Superarlos			
6. Establecimiento de consecuencias			
a) Consecuencias Positivas*			
b) Consecuencias Negativas*			

* Anotar número de conductas emitidas

Viñeta 1

Lugar: Escuela

Hora: recreo

Personas presentes: niños del salón de clase

Guión:

te encuentras en el salón de clases y el compañero que estás a tu lado, siempre te pone apodos, eso te molesta porque todos los niños del salón se ríen de ti.

Vineta 2

Lugar: escuela

Hora: recreo

Personas presentes: niños del salón de clases

Situación: un niño tropieza contigo en el recreo y te dice de cosas

Guión:

Estás en el recreo y pasa un grandote de sexto grado y te empuja, le reclamas y el grandote te empieza a decir de cosas y de apodos. Tus amigos están ahí y se burlan de ti.

Viñeta 3

Lugar: Escuela

Hora: Recreo

Personas presentes: compañeros de la escuela

Situación: Un compañero pasa y le pega a un amigo tuyo

Guión:

Estás en el recreo jugando con tu amigo, en ese momento pasa uno de tus compañeros y le da un golpe en la cabeza a tu amigo.

Viñeta 4

Lugar: Parque

Hora: Después de la escuela

Personas presentes: vecinos

Situación: Un amigo tuyo rompe tu juguete preferido y se disculpa contigo.

Guión:

Están tu amigo y tú en el parque jugando, él te pide que le prestes tu juguete, se lo prestas y accidentalmente se le cae y se rompe.

Viñeta 5

Lugar: Escuela

Hora: Recreo

Personas presentes: compañeros de clase

Situación: Vas con tus amigos para jugar y ellos no quieren jugar contigo.

Guión:

Sales a recreo y quieres jugar con tus compañeros memorama ellos dicen que prefieren jugar fútbol con otros niños.

Viñeta 6

Lugar: Escuela

Hora: Clases

Personas presentes: compañeros de clase

Situación: Un compañero te habla, no le haces caso y te pega

Guión:

Estás en tu asiento y un compañero de atrás te está hablando pero tú no le haces caso porque quieres terminar rápido tus ejercicios, él se para y te da un golpe para que le hagas caso.

Viñeta 7

Lugar: Escuela

Hora: Recreo

Personas presentes: compañeros de clase

Situación: Te caes cuando estás jugando y los demás niños se burlan y te dicen de cosas.

Guión:

Estás jugando "encantados" con tus amigos pero te tropiezas y te caes de boca, todos los que te vieron caer se burlan de cómo te caíste y te dicen de cosas.

Viñeta 8

Lugar: Escuela

Hora: Salón de clases

Personas presentes: Compañeros de clase

Situación: Un niño pasa por donde estás y te jala el cabello muy fuerte.

Guión:

Estás terminando tus dibujos cuando pasa junto a ti un niño, se tropieza y caes sobre de ti.

Viñeta 9

Lugar: Escuela

Hora: Clase

Personas presentes: compañeros de clase

Situación: El compañero que se sienta contigo te raya el cuaderno donde estás trabajando.

Guión:

Estás en el salón de clase y te paras un momento para tirar unos papeles, hiciste un dibujo muy padre en tu cuaderno y el compañero de a lado te lo raya.

Viñeta 10

Lugar: escuela

Hora: clase

Personas presentes: Los niños de tu salón y maestra.

Situación: Van a trabajar con plastilina y tienen que hacer una figura en equipo.

Guión:

La maestra les dejó hacer en equipo una figura con plastilina los niños de tu salón no quieren hacer equipo contigo.

ANEXO III

- Registro de Conductas de Juego y Trabajo Positivo
- Registro de Estrategias de Entrada a Grupo

OBSERVACIÓN DEL NIÑO EN JUEGO Y TRABAJO POSITIVO

Niño: _____ Grupo: _____ Esc: _____

Profesor: _____ Observador: _____

Sesión: _____ Fecha: ____/____/____

MIN	SEG	CONDUCTAS										MIN	SEG	CONDUCTAS									
0	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	5	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
1	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	6	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA						
2	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	7	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA						
3	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	8	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA						
4	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	9	0"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		5"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		10"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		20"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		30"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
	40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA		40"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA				
50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA	50"	AT	ET	CO	HA	SU	AY	PR	CA						

OBSERVACIÓN DEL NIÑO EN ENTRADA A GRUPO

Niño: _____ Grupo: _____ Esc _____

Profesor: _____ Observador: _____

Sesión: _____ Fecha: ____/____/____

MIN	SEG	CONDUCTAS						MIN	SEG	CONDUCTAS									
		NIÑO			GRUPO					NIÑO			GRUPO						
0	0"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN	5	0"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	5"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		5"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	10"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		10"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	20"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		20"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	30"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		30"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	40"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		40"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
	50"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN		50"	ES	PR	EG	EU	CA	AC	RE	IN
1	0"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN	6	0"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	5"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		5"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	10"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		10"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	20"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		20"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	30"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		30"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	40"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		40"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	50"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		50"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
2	0"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN	7	0"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	5"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		5"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	10"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		10"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	20"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		20"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	30"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		30"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	40"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		40"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	50"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		50"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
3	0"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN	8	0"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	5"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		5"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	10"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		10"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	20"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		20"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	30"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		30"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	40"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		40"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	50"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		50"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
4	0"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN	9	0"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	5"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		5"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	10"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		10"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	20"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		20"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	30"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		30"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	40"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		40"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN
	50"	ES	PR	EG	EU	IN	AC	RE	IN		50"	ES	RE	EG	EU	IN	AC	RE	IN

ANEXO IV

- Registro de Observación
Directa para el Recreo

OBSERVACIÓN DEL NIÑO EN EL RECREO

Niño: _____ Grupo: _____ Esc. _____
 Profesor: _____ Observador: _____
 Sesión: _____ Fecha: ____/____/____

MIN	SEG	CONDUCTAS								MIN	SEG	CONDUCTAS							
0	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	5	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR				
1	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	6	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR				
2	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	7	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR				
3	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	8	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR				
4	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	9	0"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		5"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		10"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		20"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		30"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
	40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		40"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR		
50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR	50"	FN	FP	DE	ON	PS	PG	PR				