



**Universidad Nacional Autónoma de México**

ENEP IZTACALA PSICOLOGIA



**UNA EVALUACION PILOTO EN EL  
APRENDIZAJE ESTRUCTURADO Y EL  
ENTRENAMIENTO DE ALGUNAS  
CONDUCTAS**

001  
31921  
A4  
1985-1

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

PSICOLOGO

P R E S E N T A N :

LINDA GUADALUPE ARANDA GAMAYO  
SALVADOR JORGE CONTRERAS BALCAZAR  
BLANCA GLORIA CORDERO AGUILAR

TLALNEPANTLA, MEX.

1985



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.

UNA EVALUACION PILOTO EN EL APRENDIZAJE  
ESTRUCTURADO Y EL ENTRENAMIENTO DE  
ALGUNAS CONDUCTAS.

OCTUBRE DE 1985.

## PRÓLOGO.

El presente trabajo es de carácter teórico-experimental y se encuentra adscrito a la investigación denominada Formación Comunitaria y Prevención Social, del proyecto Educación para la Salud ( coordinado por Erick Roth U. e - Isaac Seligson, 1981 ). Y se encuentra bajo la supervisión de la Coordinación General de Investigación de la Escuela - Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Comenzó su realización a partir de considerar que en México han sido descuidadas las investigaciones relacionadas con las habilidades sociales que deben poseer los niños en edad pre-escolar. Este hecho, proporcionó a nuestro tema de interés un campo de investigación amplio, novedoso y de gran importancia social.

Consideramos que la aportación más relevante de esta investigación, radica en el hecho de haber sido diseñada para obtener instrumentos de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales de gran facilidad de aplicación en cualquier ambiente de educación pre-escolar y que favorecen a niños mexicanos cuya edad fluctúa entre los 3 y los 6 años. Y esperamos que además de la posibilidad de aplicarlo tal y como señalamos, sirva como punto de partida para la -

realización de investigaciones posteriores orientadas en es  
ta misma dirección.

Finalmente, es nuestro deber expresar nuestro sin-  
cero agradecimiento a todas y cada una de las personas que  
con su comprensión y ayuda hicieron posible la terminación  
y presentación de este escrito. Pero en particular, recono-  
cemos la participación de los niños que serán nuestros futuu  
ros ciudadanos y padres de familia.



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

## RESUMEN:

En la presente investigación se llevó a cabo un estudio sobre las habilidades sociales en los niños pre-escolares de 3 a 4 años de edad. Se comienza por plantear lo que es una habilidad social y cual es la importancia de implementar estas habilidades en estos niños y a la vez se determina cuales son las técnicas de evaluación y enseñanza que se han utilizado en ellos de terminando de entre ellas cual es más válida y confiable.

Una vez que se obtuvo toda esta información se continuó con la estructuración de los pasos o fases que debían seguirse para realizar una evaluación piloto en el Aprendizaje Estructurado consistente en el entrenamiento con esta técnica de algunas habilidades sociales seleccionadas para los niños mencionados. Las técnicas de evaluación seleccionadas se aplicaron en una secuencia evaluación-re evaluación. Obteniéndose datos que permiten calificar su validez y confiabilidad al aplicarse a una situación particular. IZT. 1000442

Los pasos que se siguieron son presentados en la siguiente tabla y son descritos a continuación de la misma.

PRE-EVALUACION AL A.E. Y EVALUACION DE LAS TECNICAS DE EVALUACION.	ENTRENAMIENTO APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.	POST-EVALUACION AL A.E. Y RE-EVALUACION DE LAS TECNICAS DE EVALUACION.
<p>TECNICAS DE EVALUACION:</p> <p>I. AUTO-REPORTE.</p> <p>HABILIDADES SOCIALES EVALUADAS:</p> <p>1.- Iniciar una interacción. 2.- Responder a la agresión. 3.- Negociar.</p> <p>II. REGISTRO DE OCURRENCIA EN UN AMBIENTE NATURAL</p> <p>III. REGISTRO DE OCURRENCIA EN UN AMBIENTE ESTRUCTURADO.</p> <p>IV. JUEGO DE PAPELES.</p> <p>HABILIDADES SOCIALES EVALUADAS: ( Para éstas 3 técnicas ).</p> <p>1.- Iniciar una interacción. 2.- Pedir permiso. 3.- Negociar.</p> <p>( Descritas en 22 componentes conductuales ).</p>	<p>APLICACION DEL ENTRENAMIENTO APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.</p> <p>HABILIDADES SOCIALES ENTRENADAS:</p> <p>1.- Iniciar una interacción. 2.- Pedir permiso. 3.- Negociar.</p> <p>( Descritas en 22 componentes conductuales ).</p>	<p>TECNICAS DE EVALUACION:</p> <p>I. AUTO-REPORTE.</p> <p>- NO SE APLICO -</p> <p>II. REGISTRO DE OCURRENCIA EN UN AMBIENTE NATURAL.</p> <p>III. REGISTRO DE OCURRENCIA EN UN AMBIENTE ESTRUCTURADO.</p> <p>IV. JUEGO DE PAPELES</p> <p>HABILIDADES SOCIALES EVALUADAS: ( Para éstas 3 técnicas ).</p> <p>1.- Iniciar una interacción. 2.- Pedir permiso. 3.- Negociar.</p> <p>( Descritas en 22 componentes conductuales ).</p>

En la fase de PRE-EVALUACION al Aprendizaje - Estructurado y EVALUACION de la técnica de entrenamiento, se aplicaron cuatro diferentes instrumentos de evaluación de habilidades sociales: el auto-reporte, el registro de ocurrencia en un ambiente natural, el registro de ocurrencia en un ambiente estructurado y el juego de papeles. En las fases de PRE-EVALUACION y POST-EVALUACION ( y a la vez evaluación-re evaluación de los instrumentos ) se aplicaron los mismos instrumentos, a excepción del auto-reporte el cual se eliminó de la post-evaluación debido a que no permitió un análisis más detallado de los 22 componentes que integraron las 3 habilidades sociales consideradas: 1.- Iniciar una interacción, 2.- Pedir permiso, 3.- Negociar.

La segunda fase está comprendida por la aplicación del modelo Aprendizaje Estructurado y el entrenamiento de las habilidades sociales mencionadas y de sus componentes implicados.

Para el análisis de los datos obtenidos se procedió a clasificar los 22 componentes de las habilidades sociales dentro de 4 categorías correspondientes a las secuencias en que se presentan: deseada-deseada, deseada-indeseada, indeseada-deseada, e indeseada-indeseada.



Finalmente el análisis de los datos mostró que:

- 1°- La técnica de evaluación Registro de Ocurrencia en un Ambiente Estructurado es más apropiada que el -- juego de Papeles para evaluar los efectos de un entrenamiento de habilidades sociales en niños pre-escolares.
- 2°- El Aprendizaje Estructurado tal y como se modificó para su aplicación, es efectivo para entrenar habilidades sociales en niños pre-escolares.

PRIMERA PARTE.

LAS HABILIDADES SOCIALES, SU EVALUACION  
Y SU ENTRENAMIENTO. ( REVISIÓN TEÓRICA ).

## 1. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Existe actualmente una gran cantidad de estudios -- respecto a la evaluación y el entrenamiento de habilidades sociales en las áreas experimental, clínica y educativa. -- Tal auge se debe al reconocimiento de la relación existente entre la interacción interpersonal definitiva y la manifestación de desórdenes conductuales de los cuales podemos citar; en poblaciones de estudiantes adolescentes y de adultos: desórdenes conductuales correlacionados con deficiencias en habilidades sociales cuando eran niños ( matson- Esvelt-Dawson, Andrasik, Ollendick, Petti and Hersen, 1980; - Beverly and Kenneth, 1982 ). Entre los desórdenes estudiados se encuentran: esquizofrenia y autismo ( Conger and Keane, 1981 ), agresividad, conducta explosiva, ansiedad heterosexual, ansiedades no sexuales, desórdenes obsesivo compulsivos, desórdenes en salud mental, delincuencia, bajos logros académicos y de la vida diaria ( Deluty, 1979 ), beber en exceso o alcoholismo ( Roth, en prensa; Morrison and Bellack, 1981 ) entre otros.

Con base en lo anterior se ha propuesto un enfoque de la salud mental el cual considera que el tipo de relaciones interpersonales durante la niñez, es con frecuencia un predictor de los posibles resultados patológicos y de mala

adaptación social a largo plazo, situaciones que se manifiestan en la adolescencia y en la edad adulta. Tal propuesta - considera la intervención a dos niveles: el primer nivel; - como intervención para reparar una disfunción, acción co- - rrectiva o terapéutica ( Matson et al. 1980; Hersen, 1981; Strain and Timm, 1974; La Greca and Santogrossi, 1980; - - Weissberg, Gesten, Rapkin, Cowen, Davidson, Flores de Apoda ca and Mc Kim, 1981 ). Y el segundo nivel; como interven- - ción para evitar la disfunción o de acción preventiva ( Ro- th, nota 1; nota 2; Weissberg et al. 1981; Gesten, 1976 ).

Así se ha observado en las investigaciones sobre las habili- dades sociales en niños, que aquellos que presentan altera- ciones conductuales también carecen de un repertorio bien - establecido de respuestas sociales que les sirvan como base para adquirir y mantener conductas apropiadas y más comple- jas, que posibiliten una interacción social interpersonal - positiva ( Beverly and Kenneth, 1982; Strain and Timm, -- 1974 ). Las investigaciones citadas anteriormente permiten afirmar que para que el niño tenga un apropiado desarrollo conductual y ajuste psicosocial a corto o largo plazo ( ado- lescencia y edad adulta ), debe adquirir e incrementar un - repertorio de interacción social. De ahí la importancia de examinar las interacciones entre los niños y sus compañeros en contextos tales como el escolar ( Conger et al. 1981 ) . Debido a consideraciones tales como; la importancia de las

relaciones y la aceptación por parte de los compañeros de escuela. En estos años el niño emplea gran parte de su tiempo escolar en interactuar con otros niños de edad similar ( La Greca et al. 1980 ), de tal suerte que la escuela se constituye en una institución de máxima influencia socializadora. Otras consideraciones son: el ofrecer rápido acceso a muchos niños y permitir la creación de situaciones especiales para evaluación y entrenamiento ( Gesten, 1976 ). Y ser en última instancia, un acceso viable para intervenciones a nivel familiar y comunitario, ( Roth, nota 2; Kirschenbaum, 1979; Szykula, 1981 ).

## 2. LA DEFINICION DE HABILIDAD SOCIAL.

En la gran cantidad de literatura referente a las habilidades sociales, existen y persisten problemas conceptuales y desacuerdos en relación a su definición y métodos de evaluación ( Conger and Keane, 1981; Blacher, 1982 ). -- Así: " habilidades sociales apropiadas "; " relaciones positivas entre compañeros "; " conducta asertiva "; etc., son en la mayor parte de los reportes; términos inexplicitos utilizados para describir un amplio rango de conductas que varían en tipo y complejidad. Determinados en base a lo que es considerado necesario por el autor o autores para un funcionamiento social efectivo. De tal manera que la definición es construida con un conjunto de componentes de amplitud variable, seleccionados en función de: los objetivos e hipótesis, de la situación experimental, del procedimiento de evaluación utilizado ( sociométrico, de relaciones entre compañeros, observación conductual, etc. ), así como de los intereses de otras personas que intervienen en el estudio ( maestros, padres, terapeutas, etc. ). Lo anterior, permite reconocer algunas dificultades para la confección de una definición que sea generalmente aceptada.

A continuación se presentan algunas consideraciones generales en torno a la definición de habilidades sociales: " la capacidad de los niños para relacionarse de manera po-

sitiva a través de respuestas interpersonales apropiadas -- que le permitan una adecuada competencia social " ( Beverly and Kenneth, 1982; Kafer, 1982; Asher, Markell and Hymel, - 1981; Weissberg, Gesten, Rapkin, Davidson, Flores de Apodaca and Mc Kim, 1981 ). Esta tendencia en términos generales define la habilidad social como adecuada e inadecuada en -- función de la presencia de conductas aceptables de conductas perturbantes hacia otros. Definidas estas en base a los criterios del investigador y al problema estudiado tales como agresión, aislamiento, rechazo, etc. ( Matson, Esvelt-- Dawson, Andrasik, Ollendick, Petti and Hersen, 1980; Asher et al. 1981; Gesten, 1976; Van Hasselt, Hersen, Whitehill - and Bellack, 1979 ), la conducta asertiva es la expresión - no hostil de los pensamientos de uno sin violar los derechos de otros y la conducta no asertiva o acto hostil implica la auto-expresión violando los derechos de los demás ( De luty, 1979 ). ✓

### 3. LA EVALUACION Y SU IMPORTANCIA.

En este capítulo se hace referencia a los instrumentos empleados para la evaluación de las habilidades sociales.

La importancia de un instrumento de evaluación radica en el hecho de que si este es adecuado, además de la evaluación del repertorio permitirá también la evaluación de las estrategias de tratamiento empleadas y así poder determinar cual de ellas resulta más eficaz.

En terminos generales, los instrumentos de evaluación se han clasificado en: instrumentos de tipo directo y de tipo indirecto, dependiendo de la estrategia de observación utilizada durante la obtención de la información.

#### 3.1. ESTRATEGIAS DE OBSERVACION INDIRECTA.

Una estrategia de observación indirecta esta definida por el hecho de que para poder obtener información sobre la conducta de un sujeto, el investigador depende básicamente del auto-reporte del sujeto o del reporte proporcionado por terceras personas.

Las técnicas de observación indirecta se utilizan con mayor frecuencia para evaluar el estatus de un sujeto con respecto a su grupo y para evaluar conductas cognitivas



relacionadas con la ejecución de una habilidad social.

De las técnicas de observación indirecta que más comúnmente se utilizan con pre-escolares podemos citar: técnicas sociométricas, los inventarios de reporte del maestro, el auto-reporte, y la entrevista.

### 3.1.1. LA TECNICA SOCIOMETRICA.

Consiste en la aplicación de cuestionarios a personas que estan en contacto con el sujeto. El cuestionario se elabora con preguntas que indican el rechazo o aceptación de la persona hacia el sujeto. Esta técnica se usa como un método para identificar a niños socialmente aislados o con gran aceptación de parte de los compañeros. Así, sobre esta base se han desarrollado diferentes procedimientos sociométricos que se pueden aplicar en el salón de clases normal, por ejemplo:

a) Selección de los sujetos por medio de " nominación ": - aquí, a cada uno de los niños que se encuentran en el salón de clases se les pide que indiquen sus preferencias o rechazo con respecto a algunos de sus compañeros, es decir, que señale quienes son sus amigos, sus compañeros de juego, sus compañeros de mesa, etc.

b ) Selección de los sujetos por medio de " listado y evaluación ": dónde se presenta a cada uno de los niños una -- lista con los nombres de todos sus compañeros y se les pide que evalúen ( en una escala ) que tanto les gusta o gustaría jugar y trabajar con cada uno de los compañeros cuyos - nombres aparecen en la lista.

Obviamente, existen numerosos procedimientos y variaciones de aplicación de la técnica sociométrica, lo cual facilita su aplicación a niños pre-escolares, incluyéndose en ocasiones el uso de fotografías, dibujos, etc. ( Marwit, Marwit and Walker, 1978; Peery, 1979; Van Hasselt et al. 1979 ).

#### VENTAJAS:

- 1.- Al ser evaluado el sujeto por parte de todos sus compañeros se obtiene un índice de aceptación dentro del gru po.
- 2.- Las puntuaciones que se obtienen con las evaluaciones - sociométricas poseen una alta confiabilidad debido a que cada vez que se aplican estos cuestionarios, se ha obte nido que los niños responden muy similarmente.

#### DESVENTAJAS:

- 1.- No es fácil de aplicar de manera simultánea a varios ni ños pre-escolares, por lo cual se hace de manera indivi

dual con el consiguiente inconveniente del alto consumo de tiempo.

2.- Imposibilidad de utilizarlos para evaluaciones diarias.

3.- Estos instrumentos son incapaces de mostrar específicamente los déficits, excesos y las habilidades conductuales de los sujetos, ya que como dijimos anteriormente solo sirven para determinar el estatus del niño.

4.- Se observa escasa o nula correspondencia entre los datos obtenidos mediante evaluaciones conductuales y los datos obtenidos con estas evaluaciones sociométricas ( por -- ejemplo: la frecuencia de interacción del sujeto con los -- compañeros ).(Van Hasselt et al. 1979 ). Lo cual puede ser debido a que el cuestionario sociométrico sólo determina el estatus del niño y las evaluaciones conductuales evalúan -- conductas más específicas.

### 3.1.2. EVALUACIONES DEL MAESTRO.

Se proporciona al maestro de un grupo de niños, un inventario en el cual se le pide que identifique aquellos - niños que muestran comportamientos sociales apropiados o inapropiados, y sobre la base de su trato diario con ellos, - se le solicita que los evalúe de acuerdo a la escala pro--- puesta en este inventario.

#### VENTAJAS:

- 1.- Su aplicación es rápida y económica.
- 2.- Los datos recolectados son fácilmente cuantificables.
- 3.- Se puede evaluar un amplio rango de conductas.

#### DESVENTAJAS:

- 1.- El valor de la evaluación depende de las oportunidades que tienen los maestros para observar las conductas de interés.
- 2.- Para obtener datos que sean validos y confiables es necesario proporcionar al maestro un entrenamiento consistente en la identificación de conductas apropiadas e inapropiadas.

### 3.1.3. EL AUTOREPORTE.

Son inventarios que han sido diseñados para evaluar la esertividad ó la inasertividad ( conductas problemáticas, mal ajuste social, etc. ). Estos inventarios consisten en una serie de autoevaluaciones que debe hacer el sujeto a partir del monitoreo de su propio comportamiento.

#### VENTAJAS:

- 1.- Su aplicación resulta rápida y económica.
- 2.- Es aplicable de manera simultánea a varios sujetos.
- 3.- Los datos recolectados son fácilmente cuantificables.
- 4.- Se puede evaluar un amplio rango de conductas.

#### DESVENTAJAS:

- 1.- La falta de correspondencia entre las evaluaciones de auto-reporte y los datos obtenidos por medio de observaciones conductuales. Lo cual podría ser explicable si consideramos que el sujeto no es capaz de percibir o reportar objetivamente sus conductas ( Van Hasselt, et al, 1979 ).

### 3.1.4. LA ENTREVISTA.

La entrevista conductual es considerada entre las técnicas más útiles de evaluación, y existen indicaciones de su particular efectividad cuando se le utiliza conjuntamente con otras estrategias de evaluación que ayudan a completar la información que nos pueda interesar de un sujeto.

Sin embargo, su desventaja principal radica en el hecho de que no es posible aplicarla de manera simultánea a varios sujetos y además produce gran reactividad ( afecta -

el comportamiento " normal " de los sujetos entrevistados )  
principalmente al aplicarse a sujetos pre-escolares.

### CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS INDIRECTAS.

Al comparar entre si las técnicas de evaluación indirecta, se observa que las estrategias de evaluación auto-reporte y reporte del maestro presentan grandes ventajas de carácter práctico debido a su fácil aplicación, la posibilidad de aplicación simultánea, y su bajo costo de implementación. Sin embargo, estas ventajas se ven disminuidas a consecuencia de su principal desventaja metodológica, es decir debido a la falta de correspondencia ( validez ) encontrada entre los datos obtenidos con estas estrategias y los obtenidos con instrumentos de observación de tipo directo.

### 3.2 ESTRATEGIAS DE OBSERVACION DIRECTA.

Tal y como su nombre lo sugiere, en las observaciones directas el observador registra la conducta que está --  
siendo emitida por el sujeto.

Las técnicas directas se han utilizado con mayor --  
frecuencia para evaluar aspectos fisiológicos y motores relacionados con la ejecución de una habilidad social.

De entre las técnicas conductuales más comunmente -  
utilizadas se encuentran las siguientes:

### 3.2.1 EL MONITOREO DIRECTO DE LA CONDUCTA EN EL MEDIO AM- BIENTE NATURAL.

Dentro de las llamadas aproximaciones conductuales de evaluación se considera que el monitoreo directo de la conducta de los individuos en el medio ambiente natural es la alternativa más apropiada a la falta de validez que presentan las estrategias de observación del tipo indirecto. Sin embargo las estrategias de observación directa en el medio ambiente natural también presentan limitaciones:

1.- La posibilidad de que la presencia del observador contamine de alguna manera el medio ambiente cotidiano del sujeto bajo evaluación, lo cual es muy probable que ocurra si consideramos que el sujeto en la mayoría de las ocasiones tiene el conocimiento de estar bajo observación. Se afecta así su interacción típica.

2.- Otra limitación importante de la observación directa en el medio ambiente natural es que la mayoría de las veces resulta ser sumamente costosa. Por ejemplo, la mayor parte de las investigaciones que implican la observación directa, necesitan emplear un amplio equipo de observadores bien en

trenados para registrar la conducta de un sólo sujeto, equipo que la mayoría de las veces es difícil de obtener a un bajo costo, y el investigador no podría emplear varias horas a la semana conduciendo él mismo las observaciones.

3.- Por último, es necesario subrayar que en un salón de -- clases ordinario se restringe físicamente la conducta de -- los individuos y esto resulta ideal para la aplicación práctica de los procedimientos de observación directa ( Nay, 19 77 ).

### 3.2.2. EL MONITOREO DIRECTO DE LA CONDUCTA EN MEDIOS AMBIENTES ESTRUCTURADOS.

Como una alternativa a los problemas que se presentan en el monitoreo directo de la conducta en el medio ambiente natural se ha incrementado el uso de varios métodos de observación que implican la creación de situaciones " estructuradas en vivo " en las cuales se requiere que el sujeto responda de manera observable ante una serie de estímulos previamente programados, que reemplazan o simulan a aquellos que el sujeto encuentra cotidianamente en su medio ambiente natural:



### 3.2.2.1. LA ESTRATEGIA JUEGO DE PAPELES.

En general, la estrategia de observación " juego de papeles " consiste en reconstruir lo mas similar y realista que sea posible, una serie de situaciones y eventos que representan las actividades de la vida diaria del sujeto que se encuentra bajo evaluación. Para cada situación el sujeto debe " actuar " el papel que se le ha asignado.

La secuencia que se sigue para la construcción de una evaluación basada en el juego de papeles es la siguiente:

- 1.- Se obtiene información referente a la situación y evento en el cual el sujeto tiene problemas de interacción social.
- 2.- Tan vividamente como es posible se reconstruyen las escenas relacionadas a la interacción social del sujeto y a sus respuestas interpersonales. Por esto, es necesaria atención a los detalles relacionados con la interacción, a saber; el contexto, la situación, las personas que intervienen, contenidos fonéticos convencionales, gesturales, motores, etc.
- 3.- Una vez construida la escena dónde se producira la interacción, se pide al sujeto que ejecute su propio papel o el de alguna otra persona. Esto se hace como un medio

para observar la ejecución del sujeto bajo su propio papel y además para observar la manera como él concibe la ejecución de los demás. Para lograr esto, es necesario que el sujeto este proporcionando continuamente información a los observadores y a los actores con respecto al desarrollo de las interacciones, por ejemplo, debe indicar como "se siente " él y como cree que las otras personas se " sientan ".

- 4.- Variando las escenas se crean diversas situaciones, lo cual permite una muestra de varias situaciones sobre la interacción interpersonal y así obtener una amplia perspectiva sobre las habilidades o déficits de los individuos bajo evaluación.
- 5.- Por último, obviamente, existen varias maneras de organizar un juego de papeles, dependiendo de los objetivos de la evaluación. Algunas de estas son:
  - a ) Al sujeto se le pueden proporcionar instrucciones - concernientes a las actividades y representaciones que se realizarán durante el juego de papeles. Esto se hace para darle antes de la evaluación final, la oportunidad de practicar el papel con el fin de que durante la evaluación se comporte de manera más natural.
  - b ) El sujeto puede ser expuesto a dos o más conjuntos de instrucciones diferentes, en cuanto a como debe com-

portarse ante una escena " estándar ", por ejemplo: se le dice que se comporte como el lo hace cotidianamente; o bien, se le dice que se comporte como " a él le gustaría ".

Esto puede proporcionar información sobre las metas del sujeto y lo práctico de tales metas a la luz del repertorio de respuestas usuales del sujeto, ( Nay, 1977 ).

c ) Se pueden variar los roles de los co-actores para presentarle al sujeto " diferentes " personas que le son significativas.

d ) Se pueden preparar y estandarizar por adelantado -- las " réplicas " que el co-actor presenta al sujeto bajo evaluación, para que la ejecución de los participantes durante la línea de base no se vea afectada por cambios en la conducta de los co-actores.

Desafortunadamente la estandarización crea una atmósfera de artificialidad para la interacción, por lo que para intentar dar una mayor naturalidad se puede hacer -- que el co-actor intente responder anticipadamente al sujeto, es decir se deben " prever " las respuestas que daría ( Eisler, 1976; Nay, 1977 ).

e ) Otra alternativa para la organización del juego de papeles que busca disminuir la artificialidad de las situaciones es incluir en las escenas, la participación --

de las personas significativas provenientes del medio - ambiente natural. En cuyo caso, se instruye al sujeto y al compañero para que interactúen durante largos periodos de tiempo con respecto a tópicos de su elección. Aquí, se busca aumentar las ventajas de la estrategia - juego de papeles e inclusive obviarlo y reemplazarlo. - Tal procedimiento es también empleado cuando se espera obtener además de la evaluación, la modificación en el patrón de interacción social de ambos sujetos ( Eisler, 1976; Hersen and Bellack, 1977 ).

#### VENTAJAS.

- 1.- El juego de papeles representa una mejora práctica con respecto a las desventajas que presenta la observación directa en el medio ambiente natural, gracias a que el sujeto es expuesto a una reconstrucción de las situaciones que ocurren naturalmente y a que se realiza una ejecución que es fácilmente observable en un medio ambiente controlado.
- 2.- Cuando no es práctico o posible presentar en las escenas del juego de papeles un estímulo relevante, entonces a través de instrucciones específicas se le puede pedir al sujeto que lo visualice, es decir recuerda y -

ensaya cognitivamente los estímulos reales. Con esto se tiene la posibilidad de presentar casi cualquier situación del medio ambiente natural.

- 3.- La situación juego de papeles puede estandarizarse y -- así las instrucciones que se dan al sujeto pueden ser -- pre-registradas. Esto permite que se realicen gran número de evaluaciones bajo condiciones similares.
- 4.- Permite determinar con exactitud los excesos, déficits ó habilidades conductuales que posee el sujeto.
- 5.- Por último, el juego de papeles además de servir como una técnica de evaluación, puede ser utilizada también como una técnica de entrenamiento de habilidades sociales ( Nay, 1977 ).

#### DESVENTAJAS.

- 1.- Existe la restricción práctica consistente en que el juego de papeles depende en gran medida de la habilidad -- del asesor para construirlo y para presentar las situaciones e interacciones relevantes.
- 2.- La efectividad del juego de papeles como instrumento de evaluación se ve afectada por la habilidad del sujeto -- para realizar las actividades asignadas, tanto cubiertas como observables.

3.- Por último, la principal restricción, al igual que para las estrategias de observación del tipo indirecto, se encuentra en la artificialidad de la situación y el conocimiento de los sujetos de estar bajo observación. ( Nay, 1977 ).

### 3.2.2.2. LA ESTRATEGIA EVOCACION DE INTERACCIONES EN EL MEDIO AMBIENTE NATURAL.

Hasta aquí, hemos visto que aún cuándo la estrategia de juego de papeles se asemeja a las otras formas de evaluación del tipo indirecto, al suponer que las respuestas que son emitidas en las escenas son similares a las respuestas que se emiten en el medio ambiente natural. La estrategia - juego de papeles es una solución alternativa práctica, que permite observar directamente y en su totalidad la ejecución de un sujeto.

Sin embargo, esta alternativa provoca en los sujetos -- que se encuentran bajo observación, cierta reactividad provocada por su artificialidad. Esto a su vez es causa de problemas de validez. Así que al intentar solucionar estos problemas, la estrategia de evaluación que consiste en evocar interacciones en el medio ambiente natural se presenta como la mejor alternativa ( Nay, 1977 ).

La suposición subyacente a esta estrategia es que las demandas o características del contexto social afectan la cantidad y el tipo de conducta social que ocurre. Por ejemplo: en un contexto social dado, los niños presumiblemente interactúan a tasas altas, y para aumentar la probabilidad de esta interacción, la actividad es programada en base a la manipulación de los materiales de juego ( cantidad y tipo ), características de los compañeros de juego, etc. Todo esto en conjunto hace que la actividad sea " estructurada " para que evoque las respuestas que nos interesa observar. ( v.g. Barton and Bevirt, 1981; Scarlett, 1980 ).

La secuencia que se sigue para la construcción de situaciones evocadoras de interacciones en el medio ambiente natural, es la siguiente: en primer lugar, se realiza un análisis situacional de las interacciones cotidianas relevantes. Este análisis permite garantizar que la situación posibilite la ejecución de las respuestas específicas que el sujeto emite o debe emitir cada vez que es enfrentado a la situación que se esta evaluando. Enseguida, para obtener una medición sistemática se realiza la selección de varias situaciones mismas que son programadas en una secuencia de " items " que describen la forma en que se pondran " a prueba " en el medio ambiente natural las habilidades del -

sujeto. Bajo tales circunstancias el sujeto desconoce que está siendo evaluado. ( Mc Clure, Chinsky and Larcen, 1978; Urbain and Kendall, 1980; Combs and Lahey, 1981 ).

Así, por ejemplo Barton y Bevirt ( 1981 ) crean, para aplicar en el salón de clases una situación de observación en la cual evalúan el ítem " conducta de compartir " - de acuerdo al siguiente procedimiento:

El estudio se realizó diariamente de lunes a jueves entre las 9:00 a.m. y las 10:45 a.m. Se formaron dos grupos de pre-escolares, un grupo control y un grupo experimental. Al grupo experimental se le dió entrenamiento en la habilidad social de compartir. Durante la fase de evaluación se manipuló el medio ambiente para que facilitara la conducta que se deseaba observar, a los niños se les dejó jugar en una área libre de objetos y posteriormente se les proporcionaron juguetes, pero en un número menor al de los niños presentes. De esta manera se buscó propiciar un problema social que los sujetos debían resolver de acuerdo a sus respectivos repertorios conductuales.

#### VENTAJAS.

- 1.- Minimiza las desventajas de otras estrategias de evaluación tales como la falta de naturalidad y el conocimiento que tienen los sujetos de estar bajo observación.



- 2.- Se pueden crear un gran número de situaciones que permiten evaluar diversas habilidades sociales.
- 3.- No es necesario esperar hasta que ocurra casualmente la conducta de interés.
- 4.- Por último, esta estrategia es de gran utilidad tanto para validar " extra-clínicamente " los datos que se obtienen con cualquiera de las otras técnicas de medición y evaluación, así como para determinar los efectos que ha tenido una intervención sobre la conducta del sujeto.

#### DESVENTAJAS.

- 1.- En ocasiones su aplicación puede resultar de alto costo por ejemplo: al requerir el uso de ayudantes y observadores; impráctica, por ejemplo: no siempre se tiene acceso a los ambientes apropiados donde ocurre naturalmente la interacción; ó imposible, por ejemplo, al no tener el experimentador un absoluto control sobre las variables del ambiente natural ( Nay, 1977; Van Hasselt, Hersen and Bellack, 1981 ).

No obstante esto, estas desventajas pueden disminuirse cuando se utilizan contextos institucionales, -- dentro de los cuales hay una mayor probabilidad de controlar la presentación de los estímulos relevantes por

ejemplo en un contexto escolar ( Van Hasselt, et al, 1981 ).

## CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIRECTAS E INDIRECTAS.

Las observaciones indirectas poseen principalmente problemas metodológicos de validez, por lo cual se prefiere la utilización de estrategias de observación directa en el ambiente natural. Sin embargo, como no siempre es posible utilizar la observación directa en el ambiente natural, han sido desarrolladas estrategias consistentes en diseñar situaciones controladas en las cuales se intenta reproducir las interacciones que ocurren en el ambiente natural. Siendo -- una de tales estrategias la denominada juego de papeles, -- misma que, sin embargo, no ha eliminado la gran desventaja y fuente de invalidez que representa el hecho de que resulta demasiado artificial para los sujetos que están bajo observación. Debido a que provoca en ellos cierta reactividad.

Otra estrategia que busca utilizar de modo práctico la observación directa en el medio ambiente natural, es la denominada " evocación de respuestas en el medio ambiente natural ". Misma que consiste en crear situaciones de observación en las cuales se controlan los estímulos relevantes de la interacción social y que ocurren en el medio ambiente natural del sujeto. Con esto se pretende facilitar la emisión

de las conductas que interesa evaluar.

Con la utilización de esta estrategia se elimina la artificialidad y la reactividad. Inconvenientes que impiden la efectiva evaluación de las habilidades sociales.

Por último, si bien ambas estrategias permiten recolectar con mayor efectividad y bajo condiciones más controladas la información relevante sobre las conductas de interés

Es importante subrayar que la estrategia " evocación de respuestas en el medio ambiente natural sirve únicamente como un instrumento de evaluación; mientras que la estrategia " juego de papeles " además de ser un instrumento de obtención de información es también un instrumento de entrenamiento, lo cual hace que sea ampliamente utilizada en programas de enseñanza de habilidades sociales.

#### 4. APROXIMACIONES METODOLOGICAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.

✓ Las investigaciones sobre habilidades sociales han sido realizadas tanto con niños considerados como normales- como con niños considerados socialmente deficientes e incluye con niños mentalmente retardados ( Blacher, 1982 ). Tales investigaciones se pueden agrupar de acuerdo a las técnicas de entrenamiento empleadas, así como las combinaciones de estas. Así, tenemos la existencia de dos formas de intervención para el entrenamiento. La primera forma la podemos denominar como elemental, ya que en ella son empleadas técnicas aisladas de cambio conductual, por ejemplo: reforzamiento diferencial de conducta social positiva. O existe una combinación implícita de técnicas individuales, pero sin poseer una adecuada valoración de los efectos de cada una de estas, por ejemplo: el modelamiento que implica técnicas instruccionales y de asesoría. La segunda forma comprende una combinación explícita de técnicas individuales en un paquete de entrenamiento, en el que se consideran los efectos individuales de cada componente ( por ejemplo: un paquete de entrenamiento podría ser: modelamiento, asesoría y juego de papeles ). Con estas combinaciones se busca optimizar el entrenamiento en habilidades sociales.

A continuación se presenta una revisión y evaluación de estas dos formas de entrenamiento.

#### 4.1. TECNICAS INDIVIDUALES.

##### 4.1.1. EL MANEJO DE CONTINGENCIAS.

Conger and Keane ( 1981 ) reportan un estudio con pre-escolares en el cual se buscó determinar los efectos de reforzar diferencialmente cuatro componentes topográficos de interacción social:

- 1.- Iniciar una interacción positiva.
- 2.- Iniciar y responder a una interacción positiva.
- 3.- Continuar una interacción positiva a través del tiempo.
- 4.- Iniciar, responder y continuar una interacción positiva.

Los investigadores encontraron que:

- 1°- Al reforzar diferencialmente el iniciar una interacción positiva y también al reforzar el iniciar y responder a una interacción positiva, se obtenían incrementos en las tasas de estas conductas, pero sólo a expensas de la conducta interactiva total.
- 2°- Al reforzar a los sujetos de acuerdo a la condición tres ( continuar con la interacción positiva a través -

del tiempo) se encontró que aumentó el tiempo que los sujetos dedicaban a la actividad, lo cual tuvo como efecto que mostraran conducta más natural.

3°- Por último, al reforzar cualquiera de las respuestas topográficamente indicadas: iniciar, responder y continuar una interacción positiva, se obtiene un incremento en la cantidad y la calidad de las interacciones sociales de los niños. Strain y Timm ( 1974 ) evaluaron la efectividad de la atención contingente de un adulto ( el maestro ) para modificar la interacción social deficiente en niños pre-escolares. La atención diferencial del adulto se proporcionó a los niños bajo dos condiciones: la primera; implicó reforzar al sujeto detectado como socialmente deficiente, mediante alabanza verbal y contacto físico. La segunda implicó reforzar a los compañeros del sujeto mediante alabanza verbal y contacto físico. En sus resultados observaron: " la existencia de tasas altas y consistentes en aquellos componentes que fueron reforzados diferencialmente ".

En ambos reportes se demuestra experimentalmente la posibilidad de poner bajo control algunos componentes topográficos de la conducta social. No obstante, queda aún por determinar la capacidad del reforzamiento social diferencial

para lograr el mantenimiento y la generalización de las tasas altas. Esto es; ante el desvanecimiento eventual de las contingencias impuestas experimentalmente, es probable que las tasas decrezcan significativamente.

Una alternativa para superar las limitaciones antes mencionadas es propuesta por Strain y Timm ( 1974 ), quienes reforzaron a los compañeros del sujeto socialmente deficiente por interactuar positivamente con él; de esta manera se adecúa el ambiente natural y posibilita la generalización del entrenamiento.

#### 4.1.2. MODELAMIENTO.

Matson , Esvelt-Dawson, Andrasik, Ollendick, Petti and Hersen ( 1980 ), buscaron determinar en niños:

- 1.- Los efectos del entrenamiento en habilidades sociales - utilizando la técnica de modelamiento ó aprendizaje vicario, y
- 2.- Los efectos de generalización producidos por ésta misma técnica.

Para ello se comparó el entrenamiento de modelamiento con un paquete de técnicas que comprendía: instrucciones, retroalimentación, modelamiento en vivo, juego de papeles, y reforzamiento social. Encontrándose que:



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

1º - El efecto del paquete de entrenamiento fue inmediato - para los sujetos que lo recibieron. No así para los sujetos bajo la condición de modelamiento cuya mejoría -- fue mínima.

2º- El entrenamiento por paquete fortaleció componentes fonéticos convencionales y gesturales motores, definidos por los autores de la siguiente manera:

A . Respuesta con contenido verbal apropiado:

- Ofrecer cumplidos.- Realizar un comentario " reforzante " hacia otros, al expresar admiración ó aprobación.

- Ofrecer ayuda.- Expresar " buena voluntad " por realizar un servicio, en respuesta a la súplica adecuada.

- Realizar preguntas adecuadas.- Pedir algo en términos " socialmente adecuados " .

**IZT. 1000442**

B. Respuesta afirmativa apropiada:

- El tono, volumen de voz y expresiones faciales, " socialmente aceptados ".

C. Contacto visual apropiado y postura:

- ,El sujeto debe aproximarse y dar la cara al modelo, - no debe mover sus brazos ni piernas o girar el torso.

Por último se observo con respecto al entrenamiento por paquete, que propició la generalización de las habilida



des enseñadas en escenas no entrenadas similares a la situación experimental y aún en el ambiente natural.

En conclusión, el modelamiento por sí sólo como técnica de entrenamiento implica la pasividad del sujeto al -- ser entrenado. Además de producir sólo incrementos pequeños de poca duración y difícil generalización. En comparación a los efectos producidos por la utilización de un paquete de entrenamiento.

#### 4.2 PAQUETES DE ENTRENAMIENTO.

Aquí se incluyen todos aquellos procedimientos que utilizan varios componentes ó técnicas que han sido vinculadas. Las técnicas individuales son adecuadas para entrenar habilidades específicas que por regla general son parte de una habilidad más amplia. Las combinaciones que se realizan con técnicas individuales han resultado ser de lo más variado, dependiendo de las características de las habilidades que el investigador considera como relevantes para el entrenamiento.

A continuación, se presentan algunas de las combinaciones relacionadas con el entrenamiento de las habilidades sociales en niños.

#### 4.2.1. TECNICAS DE AUTO-CONTROL O AUTO-INSTRUCCION.

Algunas investigaciones sugieren que las conductas modeladas se recuerdan mejor cuando el niño procesa verbalmente las acciones del modelo ( La Greca and Santogrossi, - 1980 ) y que resultan ser una solución alternativa a la falta de mantenimiento y generalización cuando se retiran las contingencias del tratamiento. La hipótesis subyacente a - tales afirmaciones es que, cuando a través del modelamiento se le presentan al observador señales de estímulo externas estas señales pueden ser codificadas simbólicamente. Por medio de procesos tales como la imaginación ó a través del -- lenguaje. Los cuales pueden entonces, guiar la ejecución -- del observador ( Combs and Lahey, 1981 ). Quienes también - desarrollaron un procedimiento para evaluar la eficacia de la auto-instrucción en la modificación de la conducta so- - cial en niños pre-escolares. Utilizaron una secuencia en la cual se desvanecía el modelamiento y cuatro tipos de verbalizaciones que lo acompañaban. Referentes a la descripción de las razones por las que es necesario actuar como se les indicó durante el entrenamiento, estas son:

- 1.- Preguntarse acerca de la naturaleza y demandas de la ta rea.
- 2.- Responder a estas preguntas en forma de ensayo conduc-

tual cognitivo, y planear las posibles conductas para concluir la tarea.

- 3.- Proporcionarse las auto-instrucciones que lo guíen a través de la tarea, rotulando cada paso conductual.

El procedimiento de entrenamiento y desvanecimiento fue el siguiente:

- 1.- El experimentador modelaba una tarea de interacción social, hablando en voz alta para sí mismo ( auto-instrucción ).
- 2.- El niño realizaba la misma tarea modelada ( juego de papeles ) mientras que el experimentador lo instruye en voz alta ( asesoría ) en lo que debe decirse a sí mismo.
- 3.- El niño ejecuta nuevamente la tarea hablando al mismo tiempo para sí en voz alta, igual que el experimentador lo había hecho.
- 4.- El niño realiza la tarea nuevamente, mientras al mismo tiempo, el experimentador realiza movimientos de labios pero sin emitir sonidos.
- 5.- El niño es instruido para realizar la tarea con auto-instrucciones propias.

Se evaluaron habilidades fonéticas convencionales y gesturales motoras. Encontrándose que: su modelo de entrenamiento, y el uso de auto-instrucciones. Provocó

solamente incrementos ligeros, lo cual sugiere que el entrenamiento como se uso aquí no es efectivo para producir incrementos en la interacción social de los niños con diversos déficits sociales.

Concluyen los autores que aquellos niños que poseen conocimientos acerca de como realizar las interacciones, -- probablemente se beneficiarían más con el uso de procedimientos operantes solos. Mientras que los niños no esten aislados a causa de una falta de conocimientos acerca de las habilidades sociales, deben necesariamente iniciar su entrenamiento con una aproximación orientada cognitivamente seguida por un procedimiento operante.

#### 4.2.2. LA RE-ESTRUCTURACION COGNITIVA.

La técnica de la re-estructuración cognitiva o de los pensamientos, se basa en el supuesto de que nuestra forma de pensar acerca de las personas o cosas influye en nuestro comportamiento hacia éstas.

La modificación de los pensamientos se ha venido utilizando en los niños principalmente como una aproximación de tratamiento a la conducta agresiva. Tales programas de tratamiento son utilizados para modificar las emociones y pensamientos de manera que sean apropiados y guien la conducta

del individuo constructivamente ( Forman, 1980 ),

En su procedimiento, Forman ( 1980 ) tomó como sujetos a 18 niños agresivos e implemento para ellos un procedimiento de re-estructuración cognitiva de la manera siguiente: dos veces a la semana, ( treinta minutos cada vez ) y durante seis semanas, el grupo se reunía con dos terapeutas. Durante la primera sesión se explicó y discutió tanto el propósito del grupo como la idea de que la gente controla sus sentimientos y conducta a través de sus pensamientos. Se les pidió describir que es lo que estaban pensando durante una interacción agresiva, que es lo que podía haberles causado enojo. Entonces el grupo desarrollaba un guión en base a los pensamientos que podían utilizar para no estar enojados. El guión incluía: instrucciones para hacer una descripción objetiva de la situación sin exageraciones o distorsiones, la consideración acerca de las razones posibles que tenían otras personas para comportarse hacia ellos de esa forma, la consideración acerca de las posibles consecuencias negativas de una agresión, establecimiento del supuesto de que cada persona controla su o sus propias emociones y conducta, intentar conducirse apropiadamente, considerar las consecuencias positivas de no enojarse, y por último cómo reforzarse verbalmente.

Una vez construido el guión se pedía a los niños, -

cerrar los ojos, relajarse e imaginarse por sí mismos la si  
tuación, - pero ahora de acuerdo a los nuevos pensamientos-  
Al finalizar cada sesión se motivaba a los niños para que i  
maginaran estas situaciones y pensamientos en su casa y para  
utilizarlos en cualquier situación en la cual pudieran eno-  
jarse.

Los resultados muestran evidencia ligeramente favo-  
rable para el procedimiento de re-estructuración cognitiva.

#### RESUMEN.

Varias conclusiones se han obtenido con respecto a  
las técnicas y procedimientos de entrenamiento que han sido  
revisadas hasta aquí.

La utilización de técnicas individuales para el en-  
trenamiento de habilidades sociales ( reforzamiento diferen-  
cial y modelamiento ) presenta ciertas desventajas importan-  
tes en comparación de las técnicas por paquete:

1.- En las técnicas individuales no se garantiza el manteni-  
miento y la generalización de las habilidades entrena-  
das ( Conger and Keane, 1981; Strain and Timm, 1974 ).-  
Mientras que las técnicas por paquete resultan ser una solu-  
ción alternativa ( La Greca et al., 1980 ). Ya que propician  
la generalización de las habilidades sociales que se han en-

trenado hacia escenas similares a las que se presentaron durante la situación experimental y que no han sido parte del entrenamiento, y aún hacia el ambiente natural ( Matson et al. 1980 ).

2.- En comparación con la utilización de un paquete de entrenamiento las técnicas aisladas producen solamente incrementos ligeros ( Matson et al. 1980 ).

3.- La superioridad de un paquete de entrenamiento en comparación con el uso de técnicas aisladas ( reforzamiento diferencial y modelamiento ) está relacionada con el hecho de que en éstas últimas el sujeto permanece pasivo, como simple receptor de las contingencias programadas ó como expectador ante la demostración de ciertas habilidades ( Matson et al. 1980 ).

No obstante estas conclusiones no pretenden indicar que todo el paquete de entrenamiento es efectivo, puesto -- que su menor o mayor efectividad depende en terminos generales de las técnicas que son incluidas y de la secuencia de la presentación de las mismas, lo cual es determinado a su vez por las características de los elementos que integran a la habilidad que se desea entrenar y al peso ó importancia que se otorge a cada uno de ellos. Por ejemplo, el uso de -

las técnicas de auto-instrucción y de re-estructuración cognitiva está determinada por el hecho de que los investigadores ( Forman, 1980 ) sugieren que la efectividad de la totalidad del paquete de entrenamiento depende de que el sujeto adquiera, en primer lugar la información sobre las habilidades sociales que le interesan y de que sean procesadas cognitivamente.

#### 4.2.3. PAQUETES DE ENTRENAMIENTO QUE SON SIMILARES AL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

A continuación, se describen algunos de los paquetes de entrenamiento que han demostrado una mayor efectividad para enseñar habilidades sociales. Esta descripción obedece a una doble consideración:

- 1º- Su efectividad es atribuible a las características de conceptualización de las habilidades sociales y a la secuenciación de las técnicas que integran el paquete.
- 2º- La descripción de las técnicas nos permite tener una perspectiva más amplia con respecto a las ventajas y limitaciones que puede presentar el modelo de entrenamiento: Aprendizaje Estructurado.



#### 4.2.3.1. APROXIMACION SOLUCION DE PROBLEMAS.

La característica relevante de estos programas de entrenamiento, es que involucran directamente diferentes habilidades individuales de tipo inobservable o cognitivo. Consideran que para entrenar a un individuo en la generación de soluciones efectivas, cuando está ante una interacción social problemática, debe observarse en primer lugar, la relación existente entre los procesos perceptuales, cognitivos y motores. Es decir; independientemente de la magnitud de la respuesta observada no podrá considerarse la existencia de una ejecución efectiva, si el individuo previamente no ha recibido y procesado los estímulos interpersonales y contextuales relevantes ( características, cualidades, estados internos, etc. ). Esta habilidad se conoce bajo la rúbrica de percepción o sensibilidad social. En ella se establece que el individuo que posee un alto nivel de percepción social, ha aprendido cómo interpretar con exactitud las señales o mensajes provenientes de los compañeros interpersonales, cómo u cuándo se deben ejecutar estas respuestas ( Mc Clure, Chinsky and Larsen, 1978; Morrison and Bellack, 19 - 81 ).

Ahora bien, además del componente crítico referido como sensibilidad social, existen otros que le siguen en or-

den, aunque no son de menor importancia ya que si se varía cualquiera de estos componentes el individuo varía también el nivel global de sus habilidades sociales. Así, dentro de la aproximación solución de problemas se considera que para que los niños emitan conducta social efectiva deben, en términos generales, realizar una serie de pasos secuenciados e integrados:

- 1.- Percibir e interpretar con exactitud las señales disponibles en el medio ambiente, discriminando los elementos relevantes e identificar así el problema.
- 2.- Se realiza un proceso que genere soluciones de respuestas alternativas a las señales, y planearlas paso a paso proponiendo metas a corto y largo plazo.
- 3.- Debe evaluar las consecuencias potenciales de cada una de estas soluciones, prever obstáculos y oportunidades, seleccionar una solución y ejecutarla.
- 4.- Por último, el niño debe entonces atender a las consecuencias de su conducta y percibir las respuestas del compañero ó compañeros a su solución. Evaluar las consecuencias y entonces, alternar ó cambiar a otra solución si la emitida previamente no resultó eficaz ( Blacher, 1982; Beverly and Kenneth, 1982 ). De acuerdo con McClure et al. ( 1978 ). Esta compleja interacción de variables individuales interpersonales y situacionales es

- la que diferencia la solución de problemas eficaz en tareas sociales, de la soluciones de problemas eficaz - en tareas no sociales.

Weissberg, Gesten, Rapkin, Cowen, Davidson, Flores de Apodaca y Mc Kim ( 1981 ) proporcionan un excelente ejemplo de como se realiza un entrenamiento en solución de problemas para un grupo de niños. Su programa se desarrolló para usarse en el salón de clases, en grupos pequeños de sujetos y con la participación de padres y maestros. Consistió en la implementación de un curriculum de 52 lecciones estructuradas para presentarse cuatro veces a la semana, agrupadas en cinco unidades:

- I. Reconocer los sentimientos de sí mismos y de otros.
- II. Identificar el problema.
- III. Generar soluciones alternativas.
- IV. Considerar las consecuencias.
- V. Integrar la totalidad de la conducta de solución de problemas.

Estas cinco unidades comprendían a su vez los siguientes temas de entrenamiento en solución de problemas:

- 1.- Habilidades para ofrecer soluciones alternativas de acuerdo a su edad y contexto del problema ( entre compañeros, con los papás, en la escuela, etc. ),

- 2.- Habilidades para planear paso a paso la resolución de un conflicto.
- 3.- Habilidad para asumir un papel, donde el niño debe examinar la conducta emocional de otros, y debe describirlos eventos desde un punto de vista no egocéntrico.
- 4.- Habilidades para identificar y hacer referencia a un problema interpersonal en términos de conflictos, sentimientos y metas .
- 5.- Habilidades de anticipación de las consecuencias a las alternativas de solución propuestas ante una situación-problema.
- 6.- Habilidades de integración de la conducta de solución de problemas, incluyendo factores necesarios tales como el volúmen de voz, las latencias, los obstáculos, etc.

En general se proporciona como, parte del entrenamiento, oportunidad de realizar en juego de papeles la secuencia total de la solución de un problema. Los problemas se estructuraron en base a una gran variedad de situaciones de salón de clases , de patio de juegos y de problemas familiares en el hogar, tomados de experiencias reales de los niños.

Para desarrollar las sesiones se colocaban a los sujetos en grupos pequeños, se les modelaba (en video cinta)-

y se apoyaba el modelado mediante el uso de libros de trabajo ilustrados, juegos y discusión. A continuación, los sujetos realizaban un juego de papeles en compañía de los maestros y asistentes, se discutían las ejecuciones buscando caminar los siguientes principios secuenciados:

- 1.- Identificar los sentimientos propios y de los compañeros.
- 2.- Identificar con exactitud el problema.
- 3.- Definir la meta.
- 4.- Esperar y pensar antes de actuar.
- 5.- Pensar las diferentes soluciones que ha generado.
- 6.- Pensar por anticipado que es lo que se puede y debe solucionar.
- 7.- Al tener una buena solución intentarla.
- 8.- Si no funciona intentar otra.

Se observó lo siguiente:

- 1°- Los niños bajo este programa de entrenamiento mejoran en sus habilidades para solucionar problemas sociales.
- 2°- El dar a los niños entrenamiento en solución de problemas sociales incrementa la frecuencia de alternativas de solución a problemas sociales.
- 3°- Se incrementa su expectativa de adquirir reforzamientos del medio ambiente.

- 4º- La frecuencia de soluciones alternativas que genera un sujeto sirve para determinar la sensibilidad que posee para determinar la sensibilidad que posee para evaluar un problema y la persistencia que mostrará para resolverlo.
- 5º- Se considera el entrenamiento en solución de problemas sociales como una aproximación que es prometedora para mejorar la competencia social en los niños y para realizar una prevención primaria. ( Mc Clure et al. 1978; -- Weissberg et al. 1981 ).

#### 4.2.3.2. LA APROXIMACION PROPUESTA POR LA GRECA.

El procedimiento seguido por La Greca y Santogrossi ( 1980 ) merece ser descrito con detalle por sus importantes características. Estos autores utilizaron como técnicas de entrenamiento:

- a ) El modelamiento simbólico.
- b ) La asesoría.
- c ) El ensayo conductual.
- d ) Tareas extra-sesiones.

Implementaron el programa durante cuatro semanas y entrenaron las conductas siguientes: el sonreír, saludar, reunir compañeros, invitar, conversar, compartir, dar hala-

gos, y cuidar de otros.

Este estudio incluyó en sus sesiones de entrenamiento el siguiente procedimiento:

- 1°.- Diez niños fueron colocados en un grupo.
- 2°.- Se les presentó una grabación en video cinta, en la cual miraron algunos de sus compañeros ejecutando alguna de las habilidades.
- 3°.- Se realiza una ejecución y discusión sobre la mejor manera de utilizar la habilidad modelada y la ejecución correcta de la misma en las actividades diarias.
- 4°.- Ensayan en un juego de papeles las habilidades modeladas y discutidas. Se proporciona asesoría para lograr la ejecución correctamente.
- 5°.- Para promover la generalización del entrenamiento. Las situaciones y ejecuciones modeladas, discutidas y realizadas en juego de papeles, se tomaron de las mismas experiencias reportadas por los niños. Se grabó una video cinta del juego de papeles que realizaron los sujetos durante el entrenamiento para presentárselos posteriormente. Como esto se realizó enseguida se proporcionó a los niños una retroalimentación inmediata acerca de sus propias ejecuciones, propiciando el que realizaran críticas que subrayaran las conductas bien ejecutadas y aquellas que deberían ser mejoradas.

6º- Finalmente, se pidió a los niños que utilizaran las habilidades aprendidas por medio de la asignación de tareas, mismas que consistieron en practicar las habilidades sociales independientemente de los encuentros grupales.

Para evaluar los resultados se aplicaron varios procedimientos:

- 1.- Independientemente de las sesiones de entrenamiento, se realizaron varios ensayos durante los cuales los sujetos y sus compañeros asumían los papeles y los actuaban ( juego de papeles ).
- 2.- Se realizaron observaciones conductuales de los sujetos durante sus interacciones naturales en el salón de clases.
- 3.- Se determinó si los sujetos conocían las habilidades en que habían estado recibiendo entrenamiento. Para lo cual se desarrolló el siguiente procedimiento: los sujetos observaban varias escenas presentadas en video-cinta, en las cuales un modelo era enfrentado a un problema social. Después de lo cual los sujetos debían: a) describir aquello que hacía el modelo y b) describir que es lo que él podría hacer de estar en la misma situación.
- 4.- Además, se aplicó una prueba sociométrica en una secuencia pre-tratamiento post-tratamiento para determinar --



los efectos del entrenamiento sobre los compañeros de - clases de los sujetos participantes.

Los resultados muestran que el grupo de sujetos que recibieron el entrenamiento mejoró notablemente con respecto a:

- 1°- La frecuencia con la cual iniciaban interacciones sociales.
- 2°- Las habilidades aprendidas se generalizaron al salón de clases.
- 3°- Conocimiento acerca de las habilidades sociales, y
- 4°- La evaluación sociométrica no mostró diferencias significativas.

#### RESUMEN.

- 1°- La aproximación solución de problemas, considera que para que un niño logre ejecutar efectivamente una habilidad social éste debe poseer como requisito un entrenamiento en la habilidad denominada "percepción social".
- 2°- Antes de realizar una acción motora, el niño debe identificar, contextualizar e interpretar diferentes situaciones interpersonales y debe detectar el problema que impide una adecuada interacción social. ( cuando éste exista ).

- 3°- Si un niño es capaz de elegir entre las alternativas de solución que posee y además es capaz de reportar las alternativas de solución más adecuadas, entonces se considera que posee un dominio cognitivo de la situación. Y al ser entrenado también en las características motoras de las respuestas sociales se abarcan los dos niveles - de ejecución: el cognitivo y el motor.
- 4°- En suma, de acuerdo a los autores que sustentan el punto de vista de la aproximación solución de problemas, - el entrenamiento cognitivo-motor hace que este modelo - sea efectivo y recomendable para aumentar la probabilidad de mantenimiento de las habilidades sociales en niños pre-escolares.
- 5°- La aproximación de La Greca et al. ( 1980 ) también considera importante el dar a los sujetos entrenamiento de tipo cognitivo y subraya la necesidad de evaluar el conocimiento que poseen los niños sobre el uso de las habilidades sociales.

#### CONCLUSIONES.

- 1 °- Tanto la aproximación Solución de Problemas como la aproximación propuesta por La Greca muestran ciertas ventajas prácticas: entrenamiento simultáneo a varios suje

tos, uso de procedimientos simples y de fácil aplicación por parte de casi cualquier persona. Y también --- ciertas ventajas de tipo didáctico. Por ejemplo: el uso de varios materiales de apoyo al entrenamiento tales como los juguetes, los libros con ilustraciones, el uso de videgrabaciones, etc.

- 2°- En ambas aproximaciones los autores subrayan la importancia de mejorar estos modelos. Sugieren investigar sobre la posibilidad de programar los ambientes extra-entrenamiento y los efectos del nivel de aceptación de -- parte de los compañeros que se encuentran en el ambiente "natural".

Por su parte, La Greca ( 1980 ) señala que queda aún por determinar teóricamente las circunstancias que favorecen la efectividad que presenta un modelo en particular de entrenamiento de habilidades sociales.

- 3°- Finalmente al ser comparados los paquetes de entrenamiento que no son similares al Aprendizaje Estructurado ( en cuanto a las técnicas empleadas y su secuencia de presentación ), tales como aquellas de: Conger et al. ( 1981 ); Matson et al. ( 1980 ); Combs et al. ( 1981 ) Forman ( 1980 ) con los paquetes de entrenamiento que si presentan semejanzas con el Aprendizaje Estructurado, tales como aquellas de Weissberg et al. ( 1981 ); La --

Greca et al. ( 1980 ). Se observa en los resultados obtenidos por los autores mencionados anteriormente, estos últimos presentan un mayor número de ventajas con respecto a los primeros. Estas ventajas son atribuibles a que los autores que utilizan modelos similares al Aprendizaje Estructurado han realizado previamente una serie de investigaciones y evaluaciones con respecto a: los componentes conductuales que deben ser entrenados, la influencia que tiene el medio ambiente en el desarrollo y mantenimiento de las habilidades, y las técnicas. Más eficaces para el entrenamiento de habilidades sociales. Así partiendo de los resultados obtenidos de sus investigaciones, los autores mencionados han estructurado sistemática y específicamente sus modelos de entrenamiento constituidos estos por un paquete de técnicas a emplear. la secuencia en que deben utilizarse ( modelamiento, juego de papeles, asesoría y uso de tareas ) y cuales deben ser los materiales de apoyo.

#### 4.2.4. LA APROXIMACION APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

También dentro de la línea de investigación y de en  
trenamiento en la cual se utilizan técnicas por paquete, --  
Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein ( 1980 ) han creado un  
paradigma de entrenamiento de habilidades sociales denomina  
do Aprendizaje Estructurado, el cual puede ser aplicado por  
entrenadores, profesores; u otro personal que trabaje en --  
ambientes escolares.

El Aprendizaje Estructurado consta de cuatro compo-  
nentes: el modelamiento, el juego de papeles, la retroali-  
mentación, y la transferencia. En conjunto y en esta secuen-  
cia de presentación constituyen los elementos básicos del -  
proceso de entrenamiento.

##### 4.2.4.1. DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO DE ENTRENAMIENTO -- APRENDIZAJE ESTRUCTURADO DESARROLLADO POR GOLDS- - TEIN Y COLABORADORES.

###### I. Selección de los participantes.

Los autores mencionados proponen varias habilidades  
sociales que es recomendable posean los individuos ( para -  
mayor información al respecto, consultar las referencias ),  
Así, con base a este conjunto de habilidades realizan una e

valuación inicial dentro de una población de estudiantes y eligen a aquellos que son deficientes en alguna(s) de estas. Estos sujetos son agrupados de acuerdo al tipo y al grado de deficiencia que poseen, ó bien se agrupan de acuerdo a circunstancias naturales ( por ejemplo: que sean del mismo grado académico ) buscando con esto que existan similitudes entre los sujetos. A continuación se determinan las habilidades sociales que son del interés común al grupo para poder empezar el entrenamiento.

Para una sesión de entrenamiento los grupos están constituidos de 5 a 8 estudiantes y 2 entrenadores encargados del desarrollo de las sesiones.

## II. La sesión típica de Aprendizaje Estructurado:

- 1.- Una vez que se ha determinado una habilidad común se desglosa en una secuencia de pasos conductuales. Los entrenadores explican al grupo la finalidad de la segmentación de la habilidad, escriben los pasos conductuales en un pizarrón y dan inicio al entrenamiento.
- 2.- El modelado, proporciona a los estudiantes una demonstración ó ejemplo de las habilidades que se desea que aprendan. Así, una vez determinada la habilidad y los pasos conductuales, la primer parte del entrenamiento consiste en mostrar una película en la cual los sujetos ob

servan varias escenas. Después de observar una escena, los sujetos deben describirla cuidadosamente y verificar el cumplimiento de los pasos conductuales establecidos para la habilidad que se está presentando.

Un entrenador realiza la introducción, el seguimiento de los pasos conductuales, y las observaciones pertinentes.

- 3.- El juego de papeles. Una vez que uno de los sujetos participantes ha descrito una situación de su propia experiencia en la que el empleo de la habilidad le puede ser útil, se estructura el juego de papeles.

El sujeto que proporciona la situación es designado como actor principal. Se elige un co-actor para que juegue el papel de la otra persona significativa al actor, es decir el papel de aquella persona designada por su relación con la situación propuesta.

Uno de los entrenadores se encarga de realizar la introducción, de proporcionar la información adicional respecto a la interacción, del seguimiento de los pasos conductuales, y de las observaciones pertinentes.

Antes de dar inicio al juego de papeles se recuerda a cada sujeto cual es su participación:

- 1º.- El actor principal deberá seguir los pasos conductuales para poder cumplir con la habilidad.

- 2º- El co-actor jugará el papel de la otra persona relacionada con la situación.
- 3º- Los observadores revisan junto con el entrenador el cumplimiento de los pasos conductuales.
- 4º- Los entrenadores se encargan de dirigir el juego de papeles deteniendo y corrigiendo a los participantes cuando se alejan de los pasos conductuales.

Se realizan varios juegos de papeles durante los cuales se intercambian actividades, siendo esto para que todos participen y para que se facilite -- que sea percibido el punto de vista de los demás ( role taking ).

- 4.- La retroalimentación. Permite a los sujetos participantes realizar una evaluación de los ensayos conductuales que se efectúan. Los miembros del grupo y los entrenadores proporcionan cierta aprobación a cada participante que concluye su juego ( y a veces incentivos materiales) cada vez que su comportamiento se acerca al modelo.

Las actividades específicas para la retroalimentación son:

- 1º- El co-actor y los demás participantes comentan sus reacciones.
- 2º- El entrenador hace un resumen de las aproximaciones y proporciona reforzamiento social.



3°- Por último, el actor principal realiza comentarios respecto a su actuación y a la retroalimentación -- que ha recibido.

terminada la retroalimentación se asignan tareas que deben ser realizadas fuera de la sesión. - Esto constituye parte de la programación para lograr la transferencia hacia otros ambientes de las habilidades que están siendo aprendidas.

5.- La Transferencia. Son varios los procedimientos utilizados para facilitar la transferencia de las conductas aprendidas, esto es, de un ambiente de entrenamiento hacia situaciones de la vida diaria.

Los procedimientos facilitadores utilizados en el Aprendizaje Estructurado son:

- 1°- La asignación de tareas extra-sesiones. Aquí se invita a los sujetos para que, en los ambientes de la vida real practiquen abiertamente las conductas que aprendieron durante las sesiones.
- 2°- Escoger para el juego de papeles a las personas que poseen mayor número de semejanzas ( con respecto a la situación real ) de acuerdo a la descripción realizada por el actor.
- 3°- El uso de utilería real o imaginaria para hacer del juego de papeles algo más real.
- 4°- Representar durante el juego de papeles situaciones

ocurridas realmente.

5°- La constante repetición de las habilidades que ya -  
han sido aprendidas ( sobre-aprendizaje ).

6.- Soporte externo y autoreforzamiento. Goldstein y sus co-  
laboradores ( 1980 ) consideran que al margen del entre-  
namiento Aprendizaje Estructurado deben ser implementa-  
dos varios programas suplementarios que sean capaces de  
proporcionar el reforzamiento que los estudiantes re- -  
quieran como garantía del mantenimiento de sus nuevas  
habilidades. Y se propone para tal fin:

1°- El uso de programas de reforzamiento social externo  
en los cuales se involucre la participación de aque-  
llas instituciones con las cuales entra en contacto  
el individuo ( por ejemplo: la escuela, la familia,  
la comunidad ).

2°- Entrenar al sujeto en el uso de técnicas de auto-re-  
forzamiento. Sugieren esto al tomar en cuenta que -  
en ocasiones el apoyo ambiental puede resultar insu-  
ficiente para mantener las habilidades recientemente  
adquiridas.

7.- Problemas de conducta. Por último, sugieren los autores  
mencionados que para el caso de los sujetos que presen-  
tan problemas conductuales se deben destinar sesiones -  
especiales, excluyendolos de las sesiones Aprendizaje -

## Estructurado.

### III. Procedimiento de evaluación.

Goldtein y sus colaboradores ( 1980 ) utilizan durante el desarrollo del Aprendizaje Estructurado los procedimientos e instrumentos de evaluación, mismos que se describen a continuación:

- 1°- Para seleccionar a los estudiantes que van a participar se les proporciona una lista de las habilidades que los autores consideran que ellos deben poseer ( inventario de autoreporte ).
- 2°- Para determinar el progreso individual de los estudiantes se registra durante el juego de papeles el logro alcanzado de los pasos y objetivos conductuales ( observación directa ).
- 3°- Por último, para determinar el grado de transferencia, se proporciona un inventario de auto-reporte en el cual los sujetos deben describir todo lo referente a la ejecución de sus tareas.

#### 4.2.4.2. DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO DE ENTRENAMIENTO -- APRENDIZAJE ESTRUCTURADO DESARROLLADO POR ROTH.

Roth ( 1980;1983 ) ha realizado una serie de inves-

tigaciones con respecto al Aprendizaje Estructurado. Este autor utiliza en general las mismas técnicas y secuencias de presentaciones descritas por Goldstein et al. ( 1980 ), pero también realiza algunas modificaciones con respecto a ciertos elementos que participan en el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, buscando que este modelo sea aplicable a la realidad del contexto socioeconómico latinoamericano ( Roth y Borth, 1980 ) y más específicamente para beneficio de jóvenes mexicanos provenientes de familias cuyos ingresos económicos son del tipo medio ( Roth, 1983 ).

#### I. Selección de los participantes.

Roth propone las mismas habilidades sociales descritas por Goldstein et al. ( 1980 ). Aquellas habilidades que por su importancia debe poseer todo individuo, pero a diferencia de estos autores, Roth realiza la selección de los sujetos participantes al azar solicitando voluntarios en las escuelas secundarias sin importar las características de sus deficiencias en las habilidades sociales.

Una vez seleccionados los sujetos participantes se agrupan solamente de acuerdo a circunstancias naturales ( - por ejemplo su grado académico ), se determinan las habilidades sociales que son de interés al grupo de estudiantes para poder así comenzar con el entrenamiento.

A diferencia de Goldstein quien propone de 5 a 8 --  
participantes Roth, ( 1983 ) propone que los grupos deben --  
contener 10 estudiantes y 2 entrenadores encargados de las  
sesiones. E incluye un grupo control de 10 estudiantes.

## II. La sesión típica de Aprendizaje Estructurado.

1.- Al igual que Goldstein una vez que se ha determinado --  
una habilidad común, esta se desglosa en una secuencia  
de pasos conductuales. Los entrenadores describen al --  
grupo la finalidad de la segmentación de la habilidad, --  
escriben los pasos conductuales en un pizarrón y dan i-  
nicio al entrenamiento.

2.- El modelado. Una vez determinada la habilidad y los pa-  
sos conductuales, la primera parte del entrenamiento --  
consiste en: el modelado. Pero a diferencia de Golds- --  
tein sólo se emplean modelamientos en vivo y se exclu-  
yen en su totalidad las video-cintas.

Después de observar cada escena, los sujetos la des-  
criben cuidadosamente y verifican el cumplimiento de --  
los pasos conductuales establecidos previamente para la  
habilidad presentada. Además del modelado, los entrena-  
dores realizan la introducción, el seguimiento de los -  
pasos conductuales y las observaciones pertinentes.

3.- Los siguientes tres componentes del Aprendizaje Estruc-

turado: el juego de papeles, la retroalimentación y la transferencia se implementan de acuerdo a los mismos procedimientos sugeridos por Goldstein y colaboradores.

- 4.- Soporte externo y auto-reforzamiento. La implementación del Aprendizaje Estructurado desarrollado por Roth, carece aún de la programación de procedimientos que ayuden a fortalecer el mantenimiento, tales como aquellos que son sugeridos por Goldstein ( programación de soporte externo y auto reforzamiento )., debido a que las investigaciones de Roth se encuentran en una fase de adquisición de información que permita documentar la eficacia del Aprendizaje Estructurado.

### III. Procedimientos de evaluación.

A continuación se describen los procedimientos de evaluación que se aplican durante el desarrollo del entrenamiento:

- 1°- Roth ( 1983 ) a diferencia de Goldstein ( 1980 ) realiza la selección de los estudiantes participantes, solicitándose en la escuela secundaria " alumnos voluntarios " sin importar las características de sus habilidades sociales.
- 2°- Durante las primeras sesiones correspondientes a la enseñanza de cada nueva habilidad realiza una pre-prueba,

la cual se implementa de la siguiente manera: una vez - establecida la habilidad y los componentes que se van a enseñar, se presenta al sujeto en evaluación una consigna \* ó instrucción relacionada con la habilidad de interés. A partir de esta consigna, el sujeto con ayuda de un entrenador debe simular la situación descrita y ejecutar la habilidad solicitada. El episodio sugerido por la consigna rara vez dura más allá de 2 minutos y constituye un ensayo único.

Para obtener la post-evaluación se implementa el mismo procedimiento descrito para la pre-prueba. Y por otra parte, para determinar el progreso individual de los estudiantes durante las sesiones que transcurren entre una y otra ( el logro que han alcanzado en los pasos y objetivos conductuales ) se emplea un registro de observación directa durante el desarrollo del componente juego de papeles.

3°- Por último, Roth ( 1983 ) a diferencia de Goldstein ( 1980 ), no utiliza ningún tipo de evaluación auto-reporte para la transferencia, aunque si considera un período de revisión y análisis de la tareas llevadas a cabo en

---

\* La consigna supone presentar al sujeto un problema interperso-

el ambiente natural.

En todas las habilidades sociales que se observan -  
incluían en su definición componentes fonético-conven-  
cionales y gesturales, otorgándoles a ambos el mismo pe-  
so.

---

nal y la instrucción de resolverlo. Ahora bien, se considera que el sujeto lo ha resuelto cuando aplica la habilidad social pertinente ( Roth, 1983 ).



## CONCLUSIONES SOBRE EL MODELO DE ENTRENAMIENTO PROPUESTO POR ROTH.

La descripción de los objetivos que persigue Roth - ( 1983 ) nos proporciona una guía para mostrar las razones que han llevado a elegir el Aprendizaje Estructurado como - el modelo más adecuado para el entrenamiento de habilidades sociales. Este autor busca lograr principalmente dos metas:

- 1°- Desarrollar un procedimiento de entrenamiento en ha bilidades sociales que posea como características principales ser práctico, económico y eficaz.
- 2°- Una vez determinado un procedimiento de entrenamien to que muestre las características antes mencionadas, - entonces se debe documentar sobre la eficacia que tiene el modelo y procedimiento de entrenamiento. Esto con la finalidad de evaluar los alcances y las limitaciones de las elecciones que se realizan.

Para lograr el primer objetivo Roth ,(1983 ) ha realizado las siguientes modificaciones principales al mode lo y procedimiento de entrenamiento desarrollado por Golds- tein et al. ( 1980 ) - y descritos previamente en este mis- mo capítulo.-

- 1.- Un entrenamiento simultáneo al mayor número posible de

sujetos.

- 2.- Disminuir el tiempo profesional utilizado para conducir las sesiones, gracias al entrenamiento de para-profesionales que sean capaces de aplicarlo sin una supervisión directa.
- 3.- Utilizar cualquier ambiente disponible y que cuente con los elementos materiales mínimos necesarios ( mobiliario ) para poder realizar el entrenamiento.
- 4.- Utilizar materiales didácticos de apoyo en la conducción del entrenamiento que sean de fácil adquisición y de bajo costo ( por ejemplo, se excluye el uso de video cintas ).
- 5.- En conjunto, las características descritas hacen que el procedimiento de entrenamiento sea más práctico y adaptable a las posibilidades y necesidades de la población.

Para cumplir con el segundo objetivo, Roth ( 1983 ) durante el desarrollo de sus investigaciones ha cuidado de incluir los aspectos metodológicos que le permitan documentar sobre la eficacia del modelo de entrenamiento, aspectos tales como incluir grupos control.

Por último, Roth ( 1983 ) ha intentado justificar -  
teóricamente el Aprendizaje Estructurado, describiendo cada

paso y analizando la efectividad en términos de los supuestos teóricos que subyacen en cada uno de ellos.

Así, Roth y Borth, ( 1980 ) consideran que el éxito atribuido al Aprendizaje Estructurado como modelo de entrenamiento en habilidades sociales estriba sólo en parte en la combinación aleatoria de las técnicas, los procedimientos y las secuencias de presentación que se realiza durante las sesiones de entrenamiento. Las cuales componen la triple relación de contingencia considerada por Skinner como fundamental para el aprendizaje. Al respecto, Skinner ( citado en Roth et al. 1980 ) hizo notar que el aprendizaje no constituye una función de la experiencia, del ejercicio, ni del ensayo y error por separado, sino que este resulta como producto de la interacción de tales elementos en lo que denominó " contingencias de reforzamiento ".

Así, partiendo de este punto de vista, Roth argumenta a favor de la selección del Aprendizaje Estructurado como técnica de entrenamiento diciendo que:

- 1.- El modelamiento por sí sólo no genera efectos de largo alcance, pues tal parece que la respuesta adquirida o facilitada por el modelamiento requiere ser practicada. Así, dentro del modelo Aprendizaje Estructurado la técnica del modelamiento adquiere una mayor relevancia en la medida en que sirve como estímulo previo a la reali-

zación de una acción.

- 2.- El juego de papeles implica la realización de un ejercicio sistemático que parte de lo que se observa en la situación de modelamiento. El juego de papeles dinamiza un proceso que había sido esencialmente pasivo hasta -- ese momento.
- 3.- La retroalimentación constituye la tercera instancia implicada en el procedimiento Aprendizaje Estructurado. - Esta instancia representa el sistema natural de mantenimiento conductual, lo cual le da " gran alcance y potencia ". Asimismo, con este procedimiento el Aprendizaje Estructurado contempla la transferencia ó generalización de lo aprendido hacia situaciones de la vida diaria.
- 4.- Por último, con la implementación de tareas extra sesiones se recalca la necesidad de que la conducta aprendida sea practicada en los contextos sociales apropiados y reales.

Así, una sesión de Aprendizaje Estructurado está --  
constituida por un conjunto de actividades para la ense  
ñanza. Actividades orientadas por la utilización especí  
fica de una serie de procedimientos secuenciados lógica  
mente.

En resumen: Roth aporta al modelo de entrenamiento

### Aprendizaje Estructurado:

- 1°- El desarrollo de un procedimiento de entrenamiento efectivo para beneficiar poblaciones pertenecientes a un grupo socioeconómico de escasos recursos.
- 2°- La investigación experimental que permite documentar sobre la eficacia del modelo de entrenamiento en habilidades sociales.
- 3°- La especificación teórica de las circunstancias que favorecen la adquisición de las habilidades sociales -- cuando son enseñadas con el modelo Aprendizaje Estructurado.

### 5. LAS CONDUCTAS INADECUADAS QUE SON TÍPICAS DE LOS NIÑOS - EN EDAD PRE-ESCOLAR. ▸

Diversos autores ( Beverly and Kenneth, 1982; Strain and Timm, 1974. ) señalan que la teoría del aprendizaje social sugiere que los patrones de conducta inapropiada que presenta un niño, pueden deberse al hecho de que carece de las habilidades apropiadas, o bien al hecho de haber aprendido las inapropiadas al ser expuesto a situaciones sociales problemáticas. Ante las cuales han fracasado continuamente sus intentos por tratar de solucionarlas de manera socialmente adecuada. Es decir el niño puede aprender a reac

cionar inadecuadamente como una alternativa de solución a la situación problemática, observándose que se presentan -- con una mayor frecuencia comportamientos tales como: poca i niciativa e indecisión, evitación de los contactos sociales, rebeldía, agresividad, ( Rotter, Chance and Phares; citados en Kafer, 1982 ) y conductas de sumisión ( Deluty, 1979 ). Este último autor considera que la inasertividad puede tomar una de dos formas: agresión ó sumisión. Define la respuesta agresiva como: un acto hostil, de auto-expresión a expensas y afectación de los derechos de los demás; y define la respuesta sumisa como: un acto no hostil en el cual se implica que el niño considere las conductas de poder ó autoridad de otros niños a expensas y afectación de los derechos propios. ♥

Por otras parte, Peery ( 1979 ) modificó la técnica sociométrica tradicional ( método de evaluación ) y la aplicó a poblaciones de pre-escolares obteniendo como resultado 4 categorías de clasificación para las conductas sociales apropiadas e inapropiadas de los niños. Este autor procedió de la siguiente manera:

1°- Calculó para cada niño bajo evaluación el número total de votos positivos " P " y el número total de votos negativos " N " que recibieron de los niños compañeros -- ( sumando votos P + N ).

2°- Con los totales obtiene:

a ) " El impacto social del niño " : Número absoluto de votos positivos más el número absoluto de votos negativos ( sumando votos  $P + N$  ). Con esta manipulación de los votos se determinó en términos globales la medida en que el sujeto bajo evaluación está afectando a los demás niños ó que " tan conocido es " -- por los demás.

b ) " La preferencia social hacia el niño ": Número absoluto de votos positivos menos el número absoluto de votos negativos ( restando votos  $P - N$  ). La conducta social del sujeto podía ser evaluada como adecuada si resultaban más votos positivos que negativos y se consideraba como inadecuada si resultaban más votos negativos que positivos. Con esta manipulación de los votos se señala la " característica " del comportamiento social del sujeto. Si su comportamiento es adecuado, entonces es aceptado por los compañeros y es señalado con votos positivos, mientras que por el contrario, si su comportamiento es inadecuado, entonces hay poca aceptación y es señalado con votos negativos.

3°- Por último combinando preferencia e impacto social el autor obtiene las cuatro categorías de clasificación -



para el comportamiento social de los niños bajo evaluación:

- ( 1 ) Niños " populares " .- Poseen un alto impacto social, y reciben preferencia social positiva: son los niños ampliamente conocidos gracias a su comportamiento social adecuado.
- ( 2 ) Niños " rechazados " .- Poseen un alto impacto social, pero reciben preferencia social negativa: son los niños conocidos ampliamente debido a su comportamiento social inadecuado por lo general agresivo o perturbador. **IZT. 1000442**
- ( 3 ) Niños " amigables " .- Poseen un bajo impacto social y la preferencia social que reciben es positiva: son niños que reciben poco reconocimiento de parte de los compañeros, pero que son poseedores de comportamiento social adecuado.
- ( 4 ) Niños " aislados " .- Poseen un bajo impacto social y reciben preferencia social negativa: son niños cuyo reconocimiento social por parte de los compañeros es prácticamente nulo debido a que poseen un comportamiento social inadecuado que se caracteriza por su pasividad e indiferencia hacia los compañeros, lo cual hace que pasen desapercibidos ante los demás.



En conclusión, en esta breve revisión se puede observar que las conductas inadecuadas que con mayor frecuencia presentan los niños pre-escolares pueden incluirse dentro de un continuo cuyos extremos van de la pasividad inasertiva: poca iniciativa, indecisión, sumisión, evitación de los contactos sociales, aislamiento, etc., a la actividad inasertiva: conducta perturbadora, rebeldía, agresividad, etc. Mientras que la pasividad inasertiva conduce a los niños al aislamiento social debido principalmente a la indiferencia de parte de los compañeros, la actividad inasertiva que presentan algunos niños los conduce a que sean rechazados activamente por parte de sus compañeros y posiblemente también a un eventual aislamiento social. De cualquier manera, en ambos casos la inasertividad aumenta la probabilidad de que el actor vea reforzada negativamente la emisión de sus comportamientos inadecuados.●

## 5.1 . LA CARACTERIZACION DEL AISLAMIENTO SOCIAL EN NIÑOS - DE EDAD PRE-ESCOLAR.

Para los niños de edad pre-escolar el "aislamiento social " a sido definido de diversas maneras. Uno de los criterios frecuentemente adoptados ha sido el uso de la ta sa de interacción global, el cual se basa en la suposición

de que sin importar las causas o los efectos, el niño que esta interactuando a una baja tasa, esta perdiendo importantes experiencias para su desarrollo socializador ( Asher, Markell and Hymel, 1981 ). A lo cual otros autores añaden que además de la baja tasa de interacción, el aislamiento social debe definirse también en cuanto a las cualidades y las consecuencias que muestra el comportamiento -- que está emitiendo el niño ( Conger and Keane, 1981; Deluty, 1979; Tremblay et al. 1981 ). Así, de acuerdo al tipo de cualidades que presenta la conducta de aislamiento social que emiten los niños, esta puede ser incluida en diversas categorías de perturbaciones: en el extremo más severo se encuentran comportamientos para los niños diagnosticados como " anormales " : aquellos niños que practicamente no se involucran en ningún tipo de interacción social - ( niños denominados como autistas, esquizofrénicos, depresivos, etc.) en tanto que en las perturbaciones menos severas encontramos una gran variedad de denominaciones y categorías para el comportamiento ( niños que presentan: poca iniciativa, indecisión, sumisión, evitación de los contactos sociales, aislamiento, timidez, poca resistencia al -- fracaso, etc., Asher, et al. 1981; Ragland, Keer and Strain, 1978; Wanlass and Prinz, 1982 ). Ahora bien, como lo hace notar Scarlett ( 1980 ), si bien todos estos términos

pueden aplicarse para caracterizar el aislamiento social, también implican una amplia variedad de patrones conductuales que deben ser especificados con más claridad y objetividad.

Scarlett ( 1980 ) aporta un intento por corregir - lo abstracto de la caracterización del aislamiento social- y propone como alternativa especificar con mayor detalle - los referentes conductuales y los referentes ambientales.- En su estudio compara varios grupos de niños aislados con grupos de niños no aislados , observando las reacciones de los integrantes de los grupos ante cambios contextuales -- que se sabe son facilitadores de las interacciones sociales interpersonales y obtiene como resultados:

1°- Los sujetos aislados contribuyen a su propio aislamiento social debido a que emplean muy poco tiempo participando en las actividades sociales, esto puede atribuirse a que por otro lado lo consumen únicamente mirando a los compañeros, es decir, en el contexto escolar existen varias actividades que son comunes y en las cuales los niños pueden ver reforzado el contacto interpersonal de unos con otros. Pero de acuerdo con el autor, sólo una es significativa para alentar las primeras relaciones sociales, específicamente: el juego en grupo. Cuando los niños socialmente aislados juegan so

los , ellos mismos se hacen menos atractivos y menos -  
asequibles a sus compañeros, puesto que las interaccio-  
nes de un niño con otro son casi siempre apoyadas por  
algún juguete, un juego, ó una actividad de jugar por  
medio de las cuales se está facilitando que se propor-  
cionen las señales apropiadas para iniciar y mantener  
la interacción.

2°- Los sujetos aislados también contribuyen a su propio -  
aislamiento social debido a que solicitan una mayor --  
guía de parte de los compañeros que la que éstos les -  
dan o pueden dar. Se observa en los resultados de su -  
estudio que los sujetos " no aislados " cuando interac-  
túan entre sí buscan frecuentemente guiarse unos con o  
tros, de lo cual resulta que sus relaciones son muy ra  
ra vez del tipo lider- seguidor. Mientras que por el -  
contrario al interactuar los sujetos aislados, éstos -  
con una probabilidad mayor buscarán jugar con compañe-  
ros dominantes.

3°- Cuando los niños aislados juegan, rara vez interactúan  
con otros niños debido a que carecen de las habilida--  
des necesarias.

4°- También se observa que la sociabilidad de los sujetos  
aislados está más determinada por la situación, ya que  
se ha establecido que la probabilidad de que interac-

tuen con los demás compañeros aumenta al encontrarse dentro de grupos más pequeños ( menor número de integrantes ).

5º- Por último, los niños no aislados encuentran menos satisfacción cuando tienen como compañeros de juego a -- los sujetos aislados. De lo cual resulta que cualquier actividad ofrecida por los sujetos aislados ve sumamente reducida su probabilidad de reforzamiento.

## ● 5.2. LA CARACTERIZACION DE LA AGRESIVIDAD SOCIAL EN LOS NIÑOS DE EDAD PRE-ESCOLAR. ●

● Los actos agresivos son definidos como aquellos dirigidos hacia el logro de la auto-expresión individual a expensas de los otros, es decir; sin considerar sus pensamientos, sentimientos y derechos. Mientras que la asertividad aún cuando implica también un auto-mejoramiento, no es hostil y no viola los pensamientos, sentimientos, y derechos de los demás ( De Giovanni and Epstein, 1978; Deluty, 1979 ). Esta aproximación evalúa la agresividad en términos de las consecuencias hacia los compañeros. Una segunda tentativa para conceptualizar la agresividad busca diferenciar la agresión asertiva de la agresión inasertiva. -- Llamando la agresión asertiva como agresión defensiva y --

considerandola como una respuesta hostil pero asertiva -- siempre y cuando el niño, previamente a la emisión de su respuesta agresiva, ha percibido cierta amenaza o frustración intencionales provenientes de los compañeros. La agresión inasertiva es llamada agresión instrumental y es considerada netamente como conducta dañina que busca ganar -- una recompensa sin importar los medios para lograrlo. Por otra parte se considera que la agresión instrumental puede ser alterada por la apropiada y simple manipulación de recompensas y castigos. Mientras que la agresión defensiva subraya la necesidad del desarrollo previo de la cognición social, la cual implica manejar las " habilidades para diferenciar las intenciones de otros " gracias a una previa integración de la información que al respecto posee en su repertorio conductual ( Dodge, 1980 ) . Esta segunda aproximación evalúa la agresividad en terminos de intenciones.

Pero además de estos dos intentos, mencionados, -- los cuales buscan diferenciar la asertividad de la agresividad; uno en términos de evaluación de consecuencias -- y el otro en términos de la evaluación de las intenciones y las consecuencias. Surge una tercera aproximación que -- puede ser considerada como alternativa y complementaria, -- ya que busca minimizar los juicios de valor y la subjetividad a que se ven forzados los observadores y facilitar a --

la vez la operacionalización de las respuestas asertivas y agresivas para los propósitos de observación, de evaluación y de tratamiento. Esta tercera aproximación se enfoca sobre la topografía de respuesta de la agresión; así, la agresión se considera como el hecho de que un sujeto ejerza un poder coercitivo sobre otro. Conducta mediante la cual se propicia estimulación nociva ( por ejemplo amenazas y castigos ) para forzar a la obediencia, la sumisión, etc. La cual es una falla del sujeto para establecer sus preferencias dejándolas de lado para cumplir con las de otros. En contraparte, la asertividad es todo intento por influir en otros a través del uso de un poder legítimo tal y como lo es la lógica, incluyendo la opción de decidir no actuar sobre una preferencia específica. Por otra parte, el enojo es diferente de la agresión cuando la expresión proporciona únicamente información acerca de los sentimientos del sujeto y sin demandar el cambio conductual a los otros - - ( Tedeschi, Smith, and Brown, 1974 ).

### • 5.3. EL PROBLEMA DE LA DEFINICION Y LA CARACTERIZACION DEL AISLAMIENTO Y DE LA AGRESIVIDAD.✶

• Obviamente, la interacción social humana es un proceso de gran complejidad conductual. Las habilidades socia

les implican que el individuo posea componentes cognitivos y conductuales. En consecuencia se presentan problemas de evaluación de gran complejidad.

Las conductas socialmente importantes poseen infinidad de componentes verbales fonético-convencionales y -- gesturales de diferente relevancia en diferentes situaciones sociales. Existen normas relativas que gobiernan aquello que es considerado como conducta social apropiada por parte de cada uno de los individuos ( Nucci and Turiel, -- 1978; Eisler and Miller, 1975 ).

No hay acuerdo sobre una definición de habilidad social que se aplique a todas las situaciones interpersonales. La mayoría de los investigadores de la conducta han creído que es más conveniente el uso de definiciones apropiadas a sus objetivos específicos ( Eisler, 1976 ).

Eisler, ( 1976 ) establece la existencia de dos tipos de definiciones que nos pueden permitir realizar mediciones y evaluaciones: la subjetiva y la objetiva, perteneciendo ambas a un mismo continuo. La definición objetiva está relacionada a los componentes de las conductas sociales y pueden ser especificadas con toda precisión, por -- ejemplo: duración del silencio y del habla, número de interrupciones, preguntas, contactos físicos, etc. Aquí la especificación de los componentes se acompaña siempre de una



medición del tiempo o de la frecuencia de ocurrencia, que se realizan durante intervalos de interacción claramente especificados en los cuales los observadores y evaluadores no intervienen con sus juicios sobre las definiciones previamente realizadas. Por otra parte la definición subjetiva se relaciona con aspectos más globales de la conducta social, los cuales no pueden ser especificados con precisión, por ejemplo: la " asertividad masculina ". Estas definiciones poseen un alto grado de subjetividad que obliga a los observadores a emitir juicios propios. Eisler ( 1976 ) opina que aún cuando es posible incrementar la objetividad de una definición al ser especificadas las clases y componentes conductuales, es mejor utilizar una combinación de evaluaciones objetivas y subjetivas en vez de utilizar un sólo tipo . Este autor justifica esto diciendo, que mientras en general es más difícil obtener acuerdo, entre observadores interjueces cuando son utilizadas las evaluaciones subjetivas, estas parecen poseer mayor validez social en comparación a cualquier evaluación individual objetiva **de habilidad social. Probablemente debido al hecho de que** los evaluadores responden a subseñales conductuales y variables sociales contextuales las cuales usualmente no pueden ser especificadas con evaluaciones objetivas. Por último, sugiere que para mejorar la confiabilidad de las eva-

luaciones subjetivas es deseable mostrar a los observado-- res antes de que realicen la evaluación formal, numerosos- ejemplos de las habilidades sociales que han sido definidas objetiva y subjetivamente.

#### 5.4. LA IMPORTANCIA DE QUE LOS PRE-ESCOLARES ADQUIERAN Y PRACTIQUEN HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS AL AISLAMIENTO Y A LA AGRESIVIDAD SOCIAL.

##### ANTECEDENTES.

● Recientemente, el entrenamiento en asertividad ha adquirido gran importancia para investigadores y psicólogos clínicos, debido a la estrecha relación entre los niveles de funcionamiento social y el ajuste emocional a corto y largo plazo: en la adolescencia y en la edad adulta ( Deluty, 1979 ). Entre los principales descubrimientos obtenidos por estas investigaciones encontramos:

1º- El aislamiento social durante la niñez ha sido asociado con una alta tasa de problemas de delincuencia juvenil, deserción escolar, explosiones de conducta emocional inadecuada, alcoholismo, farmacodependencia y otros problemas. ( Deluty, 1979; Roth en prensa; Matson et al 1980; Beverly et al, 1982 ). Inversamente cuando se en

- cuentra que los niños poseen un estatus social alto, - entonces éste se relaciona con el buen desempeño académico, y un adecuado ajuste emocional e interpersonal - en su desarrollo posterior ( Van Hasselt, et al. 1981).
- 2º Se han identificado poblaciones de niños agresivos, de manera que también se ha dirigido la atención al análisis de la conducta agresiva en los niños y a sus efectos en el funcionamiento social ( Ross et al. 1965; citado en Van Hasselt et al. 1981 ) Quay ( citado en Van Hasselt et al. 1981 ) encontró en este tipo de niños - varios rasgos conductuales que son citados comunmente: Hacer berrinches, mal humor cuando se les frustra, bellicosidad, ignorar los derechos de los otros, asalto físico y pelear para arreglar sus conflictos, demandar - el cumplimiento inmediato de sus deseos, molestar, tono de voz negativo, etc. Comportamientos que tienden a evocar respuestas agresivas de parte de los compañeros.
- 3º- También se ha demostrado que los niños socialmente aislados y los niños socialmente agresivos son con bastante frecuencia impopulares ( Winder and Rau, 1963; citado en Van Hasselt et al. 1981 ).

#### 5.4.1. EL ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN LOS AMBIENTES ESCOLARES.

Los descubrimientos previamente mencionados indican con claridad la importancia de elaborar toda una serie de intervenciones conductuales que sean eficaces para entrenar a todos aquellos niños que muestren tempranamente incompetencia social, en particular para quienes muestran conductas de aislamiento y agresión.

Por otra parte, con respecto a los ambientes escolares se ha establecido que:

- 1.- Si el factor significativo que contribuye a un eventual ajuste psicosocial de los niños es la calidad de las relaciones que entablan. Entonces es válido pensar que el tipo de relación que se establece durante los años de escuela elemental, es de importancia muy particular, ya que es en este ambiente en donde el niño emplea gran parte de su tiempo interactuando con otros niños de edad similar ( Strain and Timm, 1974; La Greca et al. 1980 ).
- 2.- De hecho, la aceptación que un niño recibe de parte de sus compañeros, la adquisición y el mantenimiento de relaciones positivas durante los años pre-escolares son fuertes predictores del posterior ajuste emocional y conductual que presenten los niños ( Beverly and Ke-

neth, 1982 ).

- 3.- Por último, se considera que existen tres instancias - capaces de desarrollar repertorios conductuales sociales en los individuos: la familia, la escuela y la comunidad. La familia en nuestra cultura es una fuente - primaria que sirve para desarrollar comportamientos so ciales. Pero ésta se ha visto crecientemente afectada por un sin número de condiciones, algunas de ellas adversas y que le impiden el ejercicio de esta función - lo cual redundo en el abandono de las prácticas tradicionales de cuidado y formación de los hijos. Responsa bilidad que es traspasada a la guardería, al jardín de infantes y a las escuelas en general, a lo largo de to dos sus grados. La escuela no obstante se ha abocado - con exclusividad a la formación de repertorios académi cos desatendiendo la preparación social y emocional -- del niño ó joven. La comunidad al igual que la escuela, no compensa aquellas deficiencias familiares ( Roth, nota 1 ) y sí por el contrario la escuela forma -- parte de una cadena causal que mantiene en ciertos niños la carencia de las habilidades de interacción social básica ( Conger and Keane, 1981 ) debido al he - cho de que si no se ayuda a éstos niños a supe - rar prontamente la carencia de habilidades, éstos al

verse continuamente e inevitablemente enfrentados durante el curso de su desarrollo social a situaciones sociales cada vez más complejas ( por ejemplo: su casi inmediata adhesión a un ambiente escolar ). Las cuales no solamente son fuente de experiencias benéficas, sino también de situaciones conflictivas, entonces pueden verse ampliadas sus posibilidades de fracasar continuamente y de adquirir un desarrollo conductual inapropiado ( Kafer, 1982 ). ●

#### 5.4.2. LA INTERVENCION PREVENTIVA.

Al implementarse un programa preventivo, debe tomarse en consideración la existencia de la limitación que representa para la interpretación de los resultados, el hecho de que: se puede concluir que el programa preventivo tuvo éxito. Pero no se sabrá si se presentaron las conductas inadecuadas porque lo previmos, o bien porque realmente nunca hubo riesgo alguno de que se presentaran pese a que así lo revelaban los indicadores del problema.

Ahora bien , no obstante lo señalado líneas arriba y debido principalmente a que los niños pre-escolares son el blanco de intervenciones, están orientadas como acciones de carácter preventivo, es decir, partimos del hecho de la existencia de ciertos supuestos circunstanciales -

la calidad y la cantidad de las interacciones sociales en las cuales participa el niño ) las cuales están en relación causal con el posterior ajuste psicosocial del niño - ( comportamientos considerados como socialmente adecuados o inadecuados ). Esta relación causal nos permite predecir cuales son los niños que pueden ser considerados como de " alto riesgo " y así tratar de evitar el involucramiento en interacciones defectuosas optimizando las relaciones interpersonales adecuadas entre los niños.

## SEGUNDA PARTE.

EVALUACION PILOTO EN EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO  
Y EL ENTRENAMIENTO DE ALGUNAS CONDUCTAS.  
( PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES ).



## 6. EVALUACION EXPERIMENTAL DEL JUEGO DE PAPELES Y DEL --- APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

A partir del presente capítulo describimos la investigación y evaluación experimental de dos cuestiones relacionadas con el modelo de entrenamiento Aprendizaje Estructurado: su efectividad como modelo de entrenamiento para ser utilizado con poblaciones de pre-escolares y la confiabilidad de uno de sus componentes ( el juego de papeles ) como instrumento de evaluación de las habilidades que se han entrenado. Es así que se han planteado dos objetivos experimentales para ser investigados, siendo el primero de ellos el siguiente:

### OBJETIVO No. 1.

Determinar la confiabilidad del juego de papeles como un instrumento para la evaluación de habilidades sociales en poblaciones de niños pre-escolares. Para lograr este objetivo se desarrolló la siguiente estrategia experimental:

- 1º.- Selección de instrumentos de evaluación diferentes al juego de papeles, los cuales muestren que poseen -- confiabilidad evaluación--re- evaluación ( test-retest ) y que permitan realizar una comparación entre las habilidades que éstos son capaces de medir, con las habilidades que se pueden medir con el juego de papeles.

2°.- Una vez seleccionados estos instrumentos de evaluación se aplican a poblaciones de pre-escolares y los resultados obtenidos se compararon con los resultados del juego de papeles aplicado a las mismas poblaciones (obtención de un índice de correlación ).

Los instrumentos de evaluación seleccionados y utilizados son los siguientes:

- 1.- Auto-reporte.
- 2.- Juego de papeles.
- 3.- Monitoreo directo de la conducta en el ambiente natural.
- 4.- Monitoreo directo de la conducta en un ambiente estructurado..

Su elección obedeció a las características que poseen ( ventajas VS desventajas ), así cómo a la posibilidad de que pueden ser adecuados y utilizados para los propósitos experimentales. En resumen:

El auto-reporte: su aplicación es rápida y económica, se puede aplicar simultáneamente a varios sujetos, los datos que proporciona pueden ser cuantificados fácilmente y por último, permite evaluar un amplio rango de conductas. Sus principales desventajas se encuentran en su falta de correspondencia ( validez ) y que provoca reactividad en -

el sujeto que se encuentra bajo evaluación.

El juego de papeles: posee como ventajas principales algunos hechos, tal como su aplicación rápida y barata, la posibilidad de estandarizar su aplicación, y las instrucciones que se dan al sujeto son pre-registradas. Sus principales desventajas se encuentran en la gran reactividad - que provoca en algunos sujetos debido a su gran artificialidad.

El monitoreo directo de la conducta en un ambiente natural: resulta ser la alternativa más apropiada a la falta de validez que presenta cualquier técnica del tipo indirecto. Sus desventajas principales se encuentran en la existencia de la posibilidad de que la presencia del observador contamine la conducta del sujeto afectándose su interacción típica además de su alto costo y de sus restricciones prácticas.

El monitoreo directo de la conducta en un ambiente estructurado: a mostrado la ventaja de crear atmósferas -- más naturales, lo cual permite evaluar al sujeto sin que se de por enterado. Además, permite simular diversas situaciones sociales para evaluar diversas habilidades sociales y en consecuencia no es necesario esperar como en el caso de una evaluación realizada en un ambiente natural, hasta que ocurra casualmente la conducta de interés. Sus desven-

tajas se encuentran en el hecho de que en ocasiones resulta muy difícil ó costosa su implementación y en la imposibilidad de controlar todas las variaciones que se dan en un ambiente completamente natural. Sin embargo, estas desventajas pueden disminuirse notablemente cuando se utilizan contextos institucionales dentro de los cuales es posible estandarizar las situaciones al controlar más efectivamente los estímulos relevantes.

#### OBJETIVO No. 2.

Evaluar la efectividad del Aprendizaje Estructurado cuando ha sido adaptado para entrenar habilidades sociales en niños pre-escolares ( de 3 a 6 años ) y dentro del contexto escolar.

Para lograr llevar a término este segundo objetivo se aplicó dentro de la secuencia: pre-evaluación → -entrenamiento A.E. → post-evaluación; cada uno de los instrumentos de evaluación mencionados antes.

## DESCRIPCION DE LOS PROCEDIMIENTOS.

### OBJETIVOS.

#### OBJETIVO No. 1.

Determinar la confiabilidad del juego de papeles - como instrumento para la evaluación de habilidades sociales en poblaciones infantiles.

Para cubrir este objetivo se llevarán a cabo las - siguientes actividades:

- 1°.- Selección de un sistema o herramienta de evaluación que sea confiable y que permita una comparación con -- los resultados obtenidos en el juego de papeles.
- 2°.- Aplicación del juego de papeles y de la herramienta.
- 3°.- Obtención del índice de correlación.

La aplicación de los instrumentos de evaluación se lleva a cabo en el siguiente orden:

- 1°.- Terminación de una historia ( auto-reporte ).
- 2°.- Juego de papeles.
- 3°.- Observación directa en un ambiente natural.
- 4°.- Observación directa en un ambiente estructurado.

Estos son los instrumentos de evaluación que sirven para establecer las correlaciones necesarias. ( se com

para las evaluaciones independientes obtenidas con estas herramientas de evaluación seleccionadas y las obtenidas con el componente de evaluación juego de papeles del Aprendizaje Estructurado ).

#### OBJETIVO No. 2.

Evaluar la efectividad de un procedimiento de Aprendizaje Estructurado adaptado para el entrenamiento de habilidades sociales en niños pre-escolares con un rango de edad de 3 a 6 años, los cuales no presentan aparentemente ninguna patología conductual.

#### VARIABLES.

##### Objetivo No. 1.

##### Variable Independiente:

Las correlaciones que se obtengan al comparar cada uno de los instrumentos de evaluación con el juego de papeles. Aplicación de los instrumentos.

##### Variable Dependiente:

Grado de correlación entre el tipo y cantidad de componentes de cada habilidad social conforme a las observaciones realizadas en juego de papeles y el instrumento de evaluación que corresponda.

Una vez que los resultados muestran que se ha obtenido un instrumento con el cual es posible establecer correlaciones, se procede al desarrollo del segundo objetivo.

Objetivo No. 2.

Variable Independiente:

Procedimiento de Aprendizaje Estructurado Adaptado a pre-escolares.

Variable Dependiente:

Tipo y cantidad de componentes que se manifiestan de cada habilidad social.

METODO.

**SUJETOS:**

Participaron un total de 35 pre-escolares los cuales reunieron las siguientes características: doce niños y doce niñas con una edad de tres años y que cursan el primer grado; cinco niños y seis niñas con una edad de cuatro años y que cursan el segundo grado. Inicialmente, estos 35 pre-escolares se seleccionaron al azar para su participación y una vez que se observó que ninguno mostraba desórdenes conductuales aparentes, se asignaron de acuerdo a su sexo y edad a una o varias de las fases y condiciones que

comprende esta investigación, tales fases y condiciones --  
son las que se enumeran a continuación:

FASE I. SELECCION DE LAS HABILIDADES A EVALUAR Y ENTRE  
NAR.

Condición No. 1: Registro Anecdótico.

FASE II. EVALUACION DE LAS HABILIDADES Y PRE-EVALUA\_ -  
CION PARA EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO \*.

Condición No. 2: Auto-reporte por medio de la ter-  
minación de una Historia.

Condición No. 3: Registro de ocurrencia en un am--  
biente natural.

Condición No. 4: Registro de ocurrencia en un am--  
biente estructurado.

Condición No. 5: Juego de Papeles.

FASE III. RE-EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y  
DETERMINACION DE LA CONFIABILIDAD DE LOS INS\_\_  
TRUMENTOS UTILIZADOS.

Condición No. 2: Auto-reporte por medio de la ter-

---

\* Solamente se tomaron las condiciones No. 3,4, y 5 como parte de -  
la pre-evaluación para el Aprendizaje Estructurado ( debido a razones  
que son dadas en detalle en la pág. No. 158 ).



minación de una historia.

Condición No. 3: Registro de Ocurrencia en un ambiente natural.

Condición No. 4: Registro de Ocurrencia en un ambiente estructurado.

Condición No. 5: Juego de Papeles.

#### FASE IV. ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES CON EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

#### FASE V . POST-EVALUACION AL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

Condición No. 3: Registro de ocurrencia en un ambiente natural.

Condición No. 4: Registro de ocurrencia en un ambiente estructurado.

Condición No. 5: Juego de Papeles.

#### MATERIALES:

Condición No. 1: Lápices, hojas de registro y cronómetro.

Condición No. 2: Hojas tamaño oficio ( 160 ) cada una de las cuales contenía de 6 a 7 ilustraciones en blanco y negro. Estas hojas constituyen los formatos de auto-reporte ( ver anexo A-1 p. 169 ); crayolas, tres narraciones ( una por cada categoría conductual que se evaluó ), - siete láminas ( las cuales contenían ilustraciones acerca de ls narraciones.

Condiciones 3 a 5: Lápices, hojas de registro con el formato de registro por ocurrencia para la observación directa, cronómetro, crayolas, hojas con dibujos para iluminar, cuatro barras de plastilina de diferente color y de aproximadamente 33 grs. cada una, y un juego para construir

casas de madera ( de 10 pzas. sin marca comercial ).

#### CONTEXTOS DE APLICACION,

Condiciones 1 y 2: la escuela dónde se trabajó está ubicada en la calle de Corregidora No. 204, Colonia Romita en Cuautitlán de Romero Rubio, " Jardín de Niños Ixchel" ( ver plano No. 1 ).

Condiciones 3 a 5 y entrenamiento Aprendizaje Estructurado: la escuela dónde se trabajó está ubicada en la Av. del Deporte No. 11, colonia el Mirador, Jardín de Niños Comunitario instalado por parte de la E.N.E.P. Iztacalla ( ver plano No. 2 ). En la condición 3 se trabajó en el salón de clases y en el patio de juegos, en las condiciones 4 y 5 y Aprendizaje Estructurado se trabajó en un salón de clases vacío.

Las sesiones se programaron para realizarse durante la media hora de actividad libre ( 15:00 a 15:30 hrs. ) anterior a la hora de descanso en el patio de juegos ( -- 15:30 a 16:00 ). En cada sesión y para cada una de las --- condiciones los niños eran conducidos por la maestra. Dentro del salón se encontraban ya los observadores así como los materiales necesarios según la condición experimental de que se trataba.

## CONFIABILIDAD ENTRE OBSERVADORES:

Previamente a los registros formales, se entrenó a los observadores hasta que alcanzaron un criterio del 80 % de acuerdos como mínimo. Se obtuvo la confiabilidad inter-registradores para cada una de las sesiones. Los acuerdos se calcularon dividiendo el número total de acuerdos más(+) desacuerdos sobre el registro del total de las conductas y entonces el resultado se multiplicó por cien:

$$\frac{A}{A + D} \times 100 = \%$$

## PROCEDIMIENTO:

### FASE I. SELECCION DE LAS HABILIDADES A EVALUAR Y ENTRENAR.

#### Condición No. 1: Registro anecdótico.

Este primer registro se realizó con la finalidad de observar las conductas que habitualmente emiten los niños dentro del contexto escolar y así obtener una base para posteriormente definir las categorías conductuales. Para cumplir con el objetivo mencionado, se observaron 8 niños de primer grado y 11 niños de segundo grado ( de ambos sexos, ver anexo A p. 168 ). Se realizaron un total de 6 sesiones de registro. Tres para cada grupo y una sesión cada día de 90 minutos de duración (ver formato de registro en anexo A - 3 p. 177 ). En base a este registro

se eligieron para ser definidas y evaluadas las habilidades siguientes:

- 1.- Iniciar una interacción.
- 2.- Responder a la agresión. ( ver el anexo A-4
- 3.- Negociar. p.178).

FASE II. EVALUACION DE LAS HABILIDADES Y PRE-EVALUACION AL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

En esta fase, el desarrollo de las condiciones 3, 4, y 5 se tomaron para la prueba de la confiabilidad de los instrumentos utilizados. Y además, como una medición de pre-evaluación a la aplicación del Aprendizaje Estructurado.

Condición No. 2: Auto-reporte por medio de la terminación de una historia.

Moldeamiento:

Previamente a las sesiones de evaluación por medio de auto-reporte, los sujetos se dividieron en dos grupos ( 8 niños de primer grado y 11 niños de segundo grado ) y utilizando un programa de moldeamiento se les preparó para que aprendieran a responder marcando con una cruz en una hoja de respuestas semejante a la que se utilizaría en el auto-reporte. Las sesiones de moldeamiento se realizaron -

de acuerdo a la siguiente descripción:

Una vez que se dividió a los sujetos en dos grupos y durante todo el desarrollo del programa de moldeamiento, se colocaron en parejas por cada mesa y evitando que observaran las respuestas del compañero. A todos se les pidió - que realizarán una tarea consistente en marcar con una - - cruz en la hoja de auto-reporte una respuesta de su elección, en función de la instrucción dada por cada uno de -- los investigadores. Se mostró a los niños una de las hojas de respuesta colocándolas al frente y a la vista de todos, para entonces preguntarles sobre las ilustraciones que contenía : "...¿que son estos dibujos ? ...". Si los niños - - identificaban aquello que representaban los dibujos, entonces la respuesta se consideraba como correcta y se les indicó que estaban respondiendo bien. Pero aún cuándo no existiera dificultad para identificar los dibujos se les dijo que representaban frutas nombrando cada una ( ver el anexo A-1 p. 169). Para lo cual se les indicó; "...cruce los brazos y pongan atención, está fruta -señalandola- es una -p.e. manzana- ...ésta otra es una -p.e. fresa- ...". Y -- así sucesivamente permitiendo a los niños que repitieran - el nombre de lo que fué señalado.

Las instrucciones siguientes son: "...muy bien, ahora voy a señalar a los niños que esten bien sentados y -

que no esten hablando, para que digan el nombre de una de las frutas que están en la hoja. Entonces vean como yo le pongo a esa fruta una cruz y entonces ustedes me van a decir si escogí bien la fruta..." Esto se repitió hasta agotar los dibujos contenidos en la hoja. Las instrucciones continuaron "... muy bien ahora les voy a dar una hoja igual a la que tengo aquí...pero antes crucen los brazos y no hablen hasta que escuchen lo que deben hacer...". Se repartió a cada niño la hoja de respuestas colocando las hojas sobre las mesas con las ilustraciones hacia abajo. A continuación se le proporcionó a cada niño una crayola y se les indicó: "...volteen las hojas y vean los dibujos. Van a trazar una cruz a la fruta que se les vaya diciendo y después voy a ver quienes lo hicieron bien...". Los niños no debían mirar las respuestas de sus compañeros. Se revisaron las respuestas de cada niño después de la instrucción de trazar una cruz a una de las frutas y se les indicó si lo habían realizado bien ó mal, y por qué.

Se procedió a determinar cuales fueron los niños que ya estaban bajo control instruccional en base a los criterios siguientes:

A. Se tomaron como respuestas correctas:

- Marcar con claridad la fruta indicada por el instructor.
- Marcar únicamente la fruta indicada por el ins--

tractor.

B. Se tomaron como respuestas incorrectas:

- No haber marcado la ilustración indicada por el instructor, al agotarse el tiempo establecido como límite.
- Marcar más de una ilustración.
- Preguntar al compañero u a otra persona sobre la respuesta que debe dar.
- Ver la respuesta de otro compañero.

Dos observadores ayudaron al instructor a determinar si las respuestas emitidas durante el auto-reporte por los niños eran correctas ó incorrectas, para lo cual anotaron al reverso de la hoja las observaciones correspondientes.

Al término de las actividades aquí descritas, los alumnos fueron colocados de la misma manera y posteriormente se desarrollaron sesiones de entrenamiento en las que se utilizó el material para evaluación mediante auto-reporte, en el cual el niño debió marcar sólo una ilustración, en función de la instrucción en la cual se les pidió que marcaran "... lo que más les guste...". Estas sesiones constituyen también parte del moldeamiento previo a las sesiones de evaluación por medio de auto-reporte de sus habilidades sociales. Este procedimiento se desarrolló de la -

forma siguiente:

- Instructor: "...hoy les voy a dar una nueva hoja, con -- nuevos dibujos para que respondan también en ella con una cruz..." ( ver el anexo A-1 p. 169 ).

Se reparten hojas de respuesta, las crayolas, y se les proporcionan las instrucciones siguientes: "... volteen la hoja y vean los dibujos -el instructor describe cada una de las ilustraciones- piensen en una sola de las cosas que están ahí -ilustraciones de juguetes y golosinas- y que les gustaría tener. Ahora, señalen con una cruz cual de ellas es...". Los niños no deben hablar ni mirar las -- respuestas de los compañeros.

A continuación se recogen las hojas y se califican como correctas cuando el niño:

- Marca con claridad su respuesta.
- Marca únicamente una ilustración.
- No copia las respuestas.

Y son calificadas como incorrectas cuando:

- Marca más de una respuesta.
- No marca ninguna de las respuestas.
- Copia la respuesta al compañero.
- No marca su respuesta con claridad.

Estas sesiones de moldeamiento se repitieron en la misma secuencia hasta que el 100 % de los niños respondieron



correctamente y entonces se paso a la siguiente etapa del-  
moldeamiento, es decir las sesiones de evaluación.

SESIONES DE EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES  
UTILIZANDO EL AUTO-REPORTE.

Para evaluar las habilidades de iniciar una inte-  
racción, responder a la agresión y negociar. Los alumnos -  
se colocaron de la misma manera que en la fase anterior y  
posteriormente se les dieron las siguientes indicaciones:

- 1.- "...hoy vamos a presentar unos dibujos grandes, los  
cuales narran un cuento sobre unos animalitos ( ver a-  
nexo A-2 p. 175). Pongan atención a lo que les diga y  
a lo que les pida que hagan..."
- 2.- Para evaluar cada habilidad se les mostraron láminas a  
decuadas a cada caso y en base a las ilustraciones se  
narró una historia sin final, en la cual se describe -  
un problema al que tienen que darle una solución, mar-  
cando sólo una de las ilustraciones que forman parte -  
de las alternativas de respuesta.
- 3.- Para que marcaran su elección se les repartieron las -  
hojas de respuestas, de igual forma que en las seiones  
descritas anteriormente y se les proporcionaron las in  
dicaciones siguientes: "...volteen su hoja y vean las

ilustraciones..." -el instructor describía cada una - de las ilustraciones de la hoja y las acciones que representaban- ( ver anexo A-1 p. 169 ). Por ejemplo: el experimentador coloca al frente una de las hojas de -- respuesta y les dice: "...aquí vemos a tortuguín acu-- sando a otro niño porque le quitó su triciclo..."

- 4.- Ya que el experimentador había terminado de narrar una de las ilustraciones, se preguntó a cada niño en orden al azar que es lo que está pasando en la ilustración.
- 5.- Cuando se verificó que todos los niños podían describir lo que ocurre en cada escena de la hoja de respuestas, se les planteó nuevamente el problema a través de la misma historia representada en las láminas.
- 6.- A continuación se les pidió a los niños que solucionar el problema que habían mostrado los personajes del cuento, para lo cual debían poner una cruz a la ilustración que representaba la acción que creían era la - más correcta en esa situación.
- 7.- Se recogieron las hojas de respuestas y las crayolas. Y para obtener la validéz de las respuestas de cada niño se les preguntó a la vez que se les mostraba su hoja - de respuestas, cual era la acción que habían marcado - para solucionar el problema representado por los personajes. Si su respuesta correspondía con la acción que

representaba la ilustración entonces se daba como correcta, pero si no respondían de acuerdo a la acción - que representaba la ilustración, se repetía el procedimiento con ese niño.

Condición No.3:Registro de ocurrencia en un ambiente natural.

Este registro se hizo con la finalidad de entrenar a los observadores, definir adecuadamente las conductas e implementar otro de los instrumentos de evaluación a prueba. Los niños que participaron fueron 16 elegidos al azar. Para realizar este registro, se tomaron como base las conductas y las definiciones propuestas por Goldstein et al. ( 1980 ) y Roth ( 1983; nota 2 ) pero adecuandolas a la población infantil ( ver el anexo B p. 183 )resultando de esto las categorías\* siguientes:

I. Conductas asertivas:

- Iniciar una conversación.
- Iniciar y mantener una actividad conjunta.
- Negociar.
- Pedir permiso.
- Hacer respetar sus derechos.
- Responder a la burla.

## II. Conductas inasertivas:

- No interactuar.
- Destruir materiales.
- Arrebatar materiales.
- Asalto físico.

Consideramos que estas categorías y sus componentes no abarcan todas las conductas que un niño puede emitir en un contexto escolar, pero para el propósito de nuestra investigación nos permite una estimación representativa de la cantidad y la calidad ( positiva ó negativa ) del comportamiento individual de los niños cuando realizan una actividad que requiere que interactúen.

El procedimiento de esta condición consistió simplemente en realizar diez registros de observación directa para cada niño -cinco en el patio y cinco en el salón- cuya duración fué de aproximadamente 1:20 hrs. por registro. Se observaron todas las categorías de respuesta mencionadas. La secuencia de observación de los sujetos fué siempre la misma ( el formato de registro se encuentra en el anexo C 1P195.a. ).

---

\* Ver anexo C-1 p. 195 .

Condición No. 4: Registro de ocurrencia en un ambiente estructurado.

Los niños que participaron en esta condición, fueron los mismos 16 de la condición 3, pero ahora se formaron con ellos dos grupos de 8 niños cada uno: el grupo 1 experimental y el grupo 2 control. En cuanto a las conductas que se evaluaron y los procedimientos de observación, son los mismos que se establecieron para la condición 3.

Estructuración del ambiente de observación:

Para crear el ambiente controlado de observación durante el desarrollo de las sesiones se manipularon las siguientes variables:

- 1.- Se varió el material y se alternaron las actividades entre sesiones ( tareas ) para evitar la posibilidad de una habituación.
- 2.- Los niños se colocaron en grupos pequeños y bajo condiciones que se estima incrementan la posibilidad de que los niños interactúen socialmente.
- 3.- Se controló el contenido de las instrucciones estandarizándolas y orientándolas para lograr que los niños trabajaran entre sí con el material.
- 4.- Se controlaron las interacciones de la maestra con el niño participante en el grupo experimental, retirando-

la durante las sesiones de evaluación.

- 5.- Se buscó que el material de juego fuera atractivo a -- los niños pero en número insuficiente. Además este material poseía características que facilitan la participación de más de un niño.
- 6.- Se controló el espacio físico entre los sujetos agrupándolos cara a cara en torno a una mesa, de manera -- que aunque cada uno de los otros sujetos quedó cómodo para realizar la tarea quedaron lo suficientemente cerca como para tocarse ls manos entre sí.

#### Desarrollo de las sesiones de observación:

Una sesión consistía en la presentación consecutiva de las 7 escenas diferentes y se aplicaron a todos los niños participantes 10 sesiones consecutivas en una secuencia de pre-evaluación  $\longrightarrow$  re-evaluación. Las escenas se desarrollaron en el mismo salón de clases de la observación estructurada. Y por último, las sesiones comenzaron a partir de las 14:00 y terminaron aproximadamente a las 16:00 --la hora de termino de la sesión estuvo determinada -- individualmente por la misma ejecución de cada sujeto durante el juego de papeles-- . Se eligió este horario para que no influyera en la interacción de los niños ya que se consideró que éstos desde hacia un año asistían en ese miss

mo.

### Sesión No. 1:

- 1.- Se colocaron los 8 sujetos del grupo alrededor de la mesa. La maestra se encargó de conducir al grupo de niños a la situación de evaluación y de proporcionarle las instrucciones que correspondían a la sesión.
- 2.- Se proporcionaron las instrucciones sobre la actividad respectiva en cada sesión: "...les voy a dar este material para que trabajen con él, sirve para... -tarea -- que debe realizar-..."
- 3.- Se les proporcionó el siguiente material: hojas con di bujos para iluminar -iguales y una por cada niño- (ver anexo A-1 p. 169). Pero solamente se les proporcionaron 4 crayolas nuevas y de diferentes colores, las cuales se colocaron al centro de la mesa. A excepción de las instrucciones que se proporcionaron para todos, la --- maestra ya no proporcionó atención a ninguno de los niños.
- 4.- Se les proporcionaron las instrucciones siguientes para comenzar la actividad: "...ahí tienen el material - voy a salir del salón mientras ustedes se quedan sólos trabajando, mientras regreso no quiero que se levanten de su lugar..."

- 5.- Al salir la maestra del salón, los observadores comienzan a registrar a los niños por espacio de aproximadamente 20 minutos.
- 6.- Al concluir los 20 minutos la maestra regresa y recoge el material sin hacer comentarios.
- 7.- Por último a los niños se les permitió salir a descanso -juego libre en el patio- .

#### Sesión No. 2:

La sesión No. 2 se desarrolló con la misma secuencia de la sesión anterior, a excepción de que ahora el material que se proporcionó fue el siguiente: dos barras de plastilina nuevas de diferente color cada una. Se colocaron al centro de la mesa sin que la maestra proporcionara atención.

#### Sesión No. 3:

La sesión No. 3 se desarrolló con la misma secuencia de las sesiones anteriores a excepción de que ahora el material que se proporcionó fue el siguiente: un juego para construir casas de madera consistente en 10 piezas geométricas diferentes. Se colocaron al centro de la mesa y nuevamente la maestra no proporcionó atención a los niños.



Las sesiones 1,2, y 3, se realizaron en un mismo día, por espacio de 5 días consecutivos.

Condición No. 5: Juego de papeles.

Se construyeron siete diferentes tipos de escenas para ser usadas en el procedimiento de juego de papeles. Estas escenas fueron diseñadas intentando que reprodujeran aquellas situaciones de la vida real a que habían sido expuestos los sujetos. Durante el desarrollo de las sesiones de la condición de observación en ambiente estructurado se pretendió considerar las mismas categorías observadas antes para cada uno de los sujetos.

La presentación de las escenas se realizó de la manera siguiente:

- 1.- Individualmente, cada uno de los 16 sujetos seleccionados para ésta evaluación era conducido por un experimentador .
- 2.- Se procedió a reconstruir escenas de las interacciones a que estuvieron expuestos los sujetos en la situación de observación en un ambiente estructurado, para lo cual:
  - a ) Se colocaron la mesa y las sillas en el mismo sitio.
  - b ) Se colocaron al centro de la mesa los mismos mate-

riales que se utilizaron durante las sesiones de observación en un ambiente estructurado.

c ) Se sentó al sujeto en el mismo lugar que le había correspondido antes.

d ) Dos niños -un niño y una niña- provenientes de otro de los grupos de primer grado se sentaron en dos de los lugares mientras que el experimentador-investigador se sentó en otro.

3.- Un segundo experimentador conducía al sujeto a la escena del juego de papeles ( ver anexo C-3 p.196 ) y a la vez actuaba como narrador. Este experimentador-narrador, le explicó al sujeto que el objetivo de la sesión era que él repitiera lo que había hecho ahí, cuando la maestra lo había llevado junto con sus compañeros algunos días antes.

Se le pidió al niño que ayudara a colocar el material y objetos tal y como estaban antes. Debiendo simultáneamente, decir quienes habían estado con él, cual era su lugar, que instrucciones le dió la maestra, etc.

4.- En una sólo sesión de juego de papeles, se le presentaron a cada niño siete diferentes escenas que representaban el planteamiento de los mismos problemas sociales que se suscitaron durante las sesiones anteriores.

5.- El niño debía resolver los problemas planteados a tra-

vés de su participación en el juego de papeles. El experimentador-instigador ayudó a los sujetos para realizar su actuación. Además, para involucrar al sujeto y lograr un mayor realismo en las escenas, los experimentadores actuaron y dieron respuestas pre-arregladas para lo cual tomaron el papel de los otros niños.

- 6.- El experimentador rompía los silencios mayores de 5 segundos y repetía todo o sólo parte de la escena cuando el niño no entendía o no realizaba su actuación.

### FASE III. RE-EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y DETERMINACION DE LA CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

La re-evaluación se obtuvo antes de entrenar a los sujetos con el Aprendizaje Estructurado. Para lo cual se implementaron nuevamente las condiciones 2, 3, 4, y 5.

Esta segunda aplicación permitió la obtención del índice de correlación, ( que se describe en los resultados) el cual se utilizo para determinar la confiabilidad de los instrumentos empleados.

#### FASE IV. ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES CON EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

Selección de las habilidades sociales: se decidió entrenar simultáneamente a todos los niños del grupo experimental en los componentes de las tres habilidades: habilidad para iniciar y mantener una conversación, habilidad para pedir permiso, y habilidad para negociar.

La primera habilidad se eligió considerando que no todos los niños seleccionados para el entrenamiento poseían tal habilidad ( Diana, Sandra, y Rosalía ), y que podían recibir un beneficio importante. La segunda habilidad se eligió debido a que sólo tres de los niños ( Edgar, José Luis y José ) la habían emitido correctamente durante la pre-evaluación, y a que ésta habilidad permite evaluar con más claridad los efectos del entrenamiento. Asimismo, la tercera habilidad se eligió debido a que sólo un niño ( José Luis ) la emitió en una sola de las sesiones.

Dos consideraciones más con respecto a las habilidades seleccionadas es que las tres podrían servir como precurrentes para continuar con la enseñanza de habilidades más complejas y también corresponden a las habilidades seleccionadas a partir del registro anecdótico realizado en la fase I.

Los niños del grupo control permanecieron en su sa  
lón de clases normal, no se realizó con ellos ninguna mani  
pulación experimental y sólo se les registro durante la --  
post-evaluación.

Procedimientos de observación y tipos de registro:  
durante el desarrollo de cada sesión de entrenamiento con  
el Aprendizaje Estructurado, se registraron los componen--  
tes fonético convencionales y gesturales pertenecientes a  
las tres habilidades propuestas para su entrenamiento --  
( ver anexo C-1 p. 185 ).

Cada uno de los componentes descritos para las --  
tres habilidades se definieron con el fin de que los observa  
dores independientes pudieran lograr acuerdos o desacuerdos  
acerca de su ocurrencia o no ocurrencia.

Durante las observaciones de evaluación se utilizó  
el mismo formato de registro de ocurrencia utilizado en --  
las condiciones 3 y 4.

Procedimiento de aplicación del Aprendizaje Estructur  
ado: el procedimiento de aplicación del entrenamiento -  
se realizó de acuerdo a los lineamientos que se establecieron  
en el manual de aplicación ( ver anexo D p. 204 ).

Este manual es una adaptación del desarrollado por Goldtein y colaboradores ( 1980 ).

Descripción del desarrollo de las sesiones de entrenamiento: a continuación se presenta una descripción del desarrollo de las sesiones de aplicación del entrenamiento Aprendizaje Estructurado.

Las sesiones se condujeron diariamente de las 14:00 a las 15:00 hrs. siendo una sesión por cada día para el entrenamiento de los componentes de las tres habilidades seleccionadas. El número de ensayos por cada sesión va rió, dependiendo principalmente del tipo de componente bajo entrenamiento, de la ejecución de los sujetos y de la longitud de las escenas de juego de papeles.

Previamente al dar por terminada una sesión, todos los niños realizaban un último juego de papeles de evaluación. Así, un componente se daba por adquirido cuando al dar el entrenador una consigna sin modelamiento previo los niños realizaban la secuencia conductual, incluyendo en su ejecución los componentes de la habilidad entrenada. Las consignas fueron las mismas para los sujetos durante las sesiones del juego de papeles.

El entrenamiento duró hasta que todos los sujetos participantes alcanzaron en una sesión un criterio de - -

aprendizaje del 100 %, es decir; que emitieran todos los componentes de la habilidad ( el desarrollo detallado de cada sesión se encuentra en el anexo D-1 p. 213 ).

#### FASE V. POST-EVALUACION AL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

La post-evaluación se realizó después de haber sido entrenados los sujetos con el Aprendizaje Estructurado. Para lograr esta post-evaluación se desarrollaron nuevamente las condiciones 3, 4, y 5. También el grupo control se evaluó con la aplicación de las mismas condiciones.

Las respuestas que se registraron durante las evaluaciones observación directa, observación estructurada y juego de papeles son las siguientes:

- |                              |                               |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1.- Pregunta abierta.        | 12.- Agradecer.               |
| 2.- Escuchar positivamente.  | 13.- Describir la norma.      |
| 3.- Resumir.                 | 14.- Mediador.                |
| 4.- Auto-revelación.         | 15.- Escuchar negativamente.  |
| 5.- Ayudar.                  | 16.- Compartir negativamente. |
| 6.- Proponer alternativas.   | 17.- No solución conjunta.    |
| 7.- Compartir.               | 18.- Amenaza.                 |
| 8.- Identificar el problema. | 19.- Expresar desagrado.      |
| 9.- Solución conjunta.       | 20.- Destruir material.       |
| 10.- Obtener un acuerdo.     | 21.- Arrebatar.               |
| 11.- Pedir.                  | 22.- Asalto físico.           |

TERCERA PARTE.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.



## 7. RESULTADOS.

El promedio de confiabilidad que se obtuvo entre observadores a lo largo de todas las condiciones fue del - 97 %.

Se obtuvieron registros de ocurrencia de cada una de las 22 respuestas descritas en el capítulo anterior.

Estos mismos registros proporcionaron datos sobre la duración de las actividades, la duración de algunas interacciones y el número de actividades acabadas. Además, - se obtuvo la proporción del tiempo dedicado a las actividades asignadas y del tiempo dedicado a las tres propiedades de respuesta antes mencionadas.

El análisis de los datos se realizó de la siguiente manera:

Las 22 conductas mencionadas se separaron de modo que se formaron dos bloques, agrupando a unas bajo el calificativo " Conducta Deseable " -las conductas del No. 1 - al No. 14- y a las otras, bajo el calificativo de " Conducta Indeseable " -las conductas del No. 15 al No. 22- . Estos dos calificativos se otorgaron arbitrariamente de acuerdo al criterio social de los observadores.

Con estas dos categorías se crearon 4 secuencias - que corresponden a 4 posibilidades de combinar las respues

tas del sujeto y del interlocutor:

SUJETO ←————→ INTERLOCUTOR \*

- 1.- Deseada ..... Deseada.
- 2.- Deseada ..... Indeseada.
- 3.- Indeseada ..... Indeseada.
- 4.- Indeseada ..... Deseada.

Con estas cuatro secuencias se hicieron las comparaciones siguientes:

- I. Comparación Intra-grupo : pre evaluación-post evaluación.
- II. Comparación intra-grupo: pre evaluación-re evaluación.
- III. Comparación entre grupos: grupo control y grupo experimental.

Para realizar las comparaciones I y II se aplicó la prueba T de Wilcoxon, mientras que para la comparación III se aplicó la prueba U de Mann-Whitney.

Las hipótesis que se formularon fueron las siguientes:

A. HIPOTESIS PARA LAS CONDICIONES I y III. \*

- Ho. No hay diferencias significativas en las habilidades sociales entre los niños que integran los grupos -- control-y experimental.
- Hi. Existen diferencias significativas en las habilidades sociales entre los niños que integran el grupo control y el experimental.

B. HIPOTESIS PARA LA CONDICION DE COMPARACION II. \*

- Ho. No existen diferencias significativas en las habilidades sociales que presentan los niños entre la evaluación ( test ) y la re evaluación ( re test ) que integran el grupo experimental.
- Hi. Existen diferencias significativas en las habilidades sociales que presentan los niños entre la evaluación ( test ) y la re evaluación ( re test ) en los niños que integran el grupo experimental.

A continuación se procede a describir los datos - representados en las gráficas y tablas incluidas:

Tabla No. 1, muestra que : 1°) No existen diferen--

---

\* Se plantearon las hipótesis de tal manera debido a que estadísticamente son requeridas.

cias significativas (  $P_x < .05$  ) en la pre-evaluación entre los grupos control y experimental. 2°) En la post-evaluación encontramos que las diferencias significativas (  $P_x > .05$  ) se encuentran en la secuencia deseada-deseada para las condiciones patio, dibujo, armar y juego de papeles. 3°) Al hacer las comparaciones entre la pre y la post-evaluación de cada grupo, se encontró que hay diferencias significativas (  $P_x > .05$  ) para el grupo experimental en la secuencia deseada-indeseada ( condiciones salón y armar ). Y en la secuencia deseada-deseada en las condiciones patio dibujo, plastilina y armar . 4°) Para el grupo control las diferencias significativas (  $P_x > .05$  ) se encuentran en la secuencia deseada-deseada en las condiciones patio y armar. Y en la secuencia deseada-indeseada en la condición salón.

Tabla No. 2: Se observa que en la comparación evaluación-re evaluación para cada grupo no existen diferencias significativas (  $P_x < .05$  ) en ninguna de las condiciones.

Tabla No. 3: Encontramos que los porcentajes de correlación entre las condiciones estuvieron por arriba -- del 75 % para el grupo experimental, pero en el grupo control algunos fueron inferiores al 50 %.

Tabla No. 4 : Se representan los porcentajes del -

tiempo de cumplir la actividad, el de las actividades acabadas y el de la secuencia deseada-deseada. Observándose que en el grupo experimental aumenta el porcentaje de la secuencia deseada-deseada, así como el porcentaje de las actividades acabadas exceptuando la condición dibujo. Con el porcentaje de tiempo de cumplir la actividad encontramos que este disminuye en todas las condiciones excepto para la condición salón ( en dónde está aumenta ) y la condición armar ( en dónde se mantiene ). Para el grupo control se encuentra un aumento en el porcentaje de la secuencia deseada-deseada excepto para la condición armar. El porcentaje de las actividades acabadas disminuye excepto para la condición salón y para el tiempo de cumplir la actividad encontramos que este porcentaje aumenta solo en dos condiciones ( salón y patio ) disminuyendo este porcentaje en las demás condiciones ( dibujo, plastilina y armar ).

En los diagramas circulares observamos que para el grupo experimental en la comparación evaluación-reevaluación sólo se encuentran diferencias significativas (  $P_x > .05$  ) . En la condición patio para las secuencias deseada-deseada, indeseada-indeseada ver figuras 3 y 26.). En la comparación pre y post evaluación para este mismo grupo encontramos que existen diferencias significativas (  $P_x < .05$  )

en las siguientes condiciones:

En la condición salón, en las secuencias deseada-indeseada, e indeseada-indeseada ( figs. 1 y 2 ).

En la condición patio, para las secuencias deseada-deseada, deseada-indeseada, e indeseada-indeseada ( figuras 3 y 4 ).

En la condición dibujo, en las secuencias deseada-deseada, deseada-indeseada, e indeseada-indeseada ( figuras 5 y 6 ) .

En la condición plastilina, para la secuencia deseada-indeseada ( figs. 7 y 8 ).

En la condición armar, para las secuencias deseada-deseada, indeseada-deseada, e deseada-indeseada ( figuras 9 y 10 ) .

Para el grupo control, encontramos que las diferencias significativas se encuentran para la condición salón en la secuencias deseada-indeseada ( figs. 13 y 14 ).

Con respecto a la condición completación de una - historia encontramos que no existen diferencias significativas en ninguno de los dos grupos en la comparación evaluación-re evaluación ( figs. 31 a 36 ).

En las figs. 37 y 38 podemos observar los porcentajes combinados de las secuencias deseada-deseada y deseada - indeseada y los porcentajes combinados de las secuen-

cias indesead-indeseada e indeseada-deseada. Encontrándose que en el grupo experimental durante la post-evaluación, - los porcentajes para las secuencias en las que el sujeto - respondió en forma deseada aumentan en todas las condiciones y además no se observa tanta diferencia entre ellas como en la pre-evaluación. En las secuencias en las que el - sujeto no respondió en forma deseada, se observa que los - porcentajes son bajos y no se observó variabilidad entre - condiciones como en la pre-evaluación. Par el grupo control encontramos que en las secuencias en las cuales el sujeto respondió en forma deseada, el porcentaje de cada condi---ción es muy diferente tanto en la pre como en la post evaluación, lo mismo se encontró en las secuencias en las que respondió de manera indeseada.

Para las respuestas gesturales motoras ( tabla No. 5 ) encontramos que el porcentaje de emisión está entre el 76 % y el 98 % para la pre-evaluación. Finalmente se observa que en el grupo experimental únicamente la condición juego de papeles ( en la post-evaluación ) no alcanzó el 100% para ninguna de las tres condiciones salón, dibujo y plastilina.

TABLA No. 1.

Comparación entre grupos e intra grupo de la suma de las condiciones observadas en las 5 sesiones de -- pre-evaluación. Y las cinco de post-evaluación. Así como

	PRE - EVALUACION			POST - EVALUACION			EXPERI-	CONTROL
	EXPERI-	CON-	COMPA-	EXPERI-	CON-	COMPA-	MENTAL.	
	RACION	TROL	RACION	RIMEN-	TROL	RACION		COMPARACION
	MENTAL	ENTRE	ENTRE	TAL	ENTRE	ENTRE		INTRA-GRUPO.
	GRUPOS	GRUPOS	GRUPOS	GRUPOS	GRUPOS	GRUPOS		PRE-POST EVA-
								LIJACION
	D.D.	D.D.	D.D.	D.D.	D.D.	D.D.	D.D.	D.D.
	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.	D.I.
SALON	29 10	18 13	.191 .310	28 0	37 1	.064 .347	12 0*	5.5 0*
PATIO	12 10	10 4	.162 .267	63 0	37 2	.005* .522	0* 3	0* 2
DIBUJO	30 8	15 3	.065 .267	136 3	27 3	.000* .350	0* 5	9 2.5
PLASTILINA	39 14	20 5	.140 .520	100 1	24 6	.014 .080	0* 14	5 6.5
ARMAR	30 10	17 1	.525 .200	96 0	33 4	.000* .198	0* 0*	0* 1.5
JUEGO DE PAPELES.	15 0	7 0	.080 .522	10 0	1 0	.047* .522	11 0**	1 0**

\* = Significativo al .05.

- = No es significativo al .05

\*\* = No se presentó la conducta.

PARA la comparación entre-grupos se aplicó la prueba U de Mann-Whitney.

Para la comparación intra-grupo se aplicó la prueba T de Wilcoxon.



el nivel de significación según las pruebas U de Mann-Whitney y T de Wilcoxon.

TABLA No. 2.

COMPARACIÓN INTRA-GRUPO ( EVALUACIÓN-RE EVALUACIÓN ),

GRUPO EXPERIMENTAL.			
	D. D.	D. I.	D. D. D. I.
SALON.	29 31	10 3	17 15.5
PATIO.	12 20	10 0	7 10
DIBUJO.	50 30	8 3	13 3
PLASTILINA.	39 35	14 5	3.5 2.5
ARMAR	30 26	10 6	5 4
JUEGO DE PAPELES.	15 29	0 0	14 0**

EVALUA- CION	RE EVALUACION
-----------------	------------------

D.D.= Deseada-  
Deseada.

D.I.= Deseada-  
Indeseada.

TERMINACION DE	AGRESION.	NEGOCIAR.	INICIAR INTERACCION	T de Wilcoxon.		
	EVALUA- CION RE EVALUACION	EVALUA- CION RE EVALUACION	EVALUA- CION RE EVALUACION	AGRE- SION	NEGO- CIAR.	INICIAR INTERAC- CION.
GRUPO 1	39 37	34 38	32 42	6	3	19
GRUPO 2	39	34	32	12	10.5	4.5

\* Significativo al .05

\*\* No se presentó la conducta.

NOTA: No se encontraron diferencias significativas en ninguna condición.

En la tabla No. 2 para determinar si el resultado es significativo se aplicó la prueba T de Wilcoxon.

TABLA No. 3.

CONDICIONES.	GRUPO EXPERIMENTAL.			GRUPO CONTROL.		
	EVALUACION.	RE-EVALUACION.	POST-EVALUACION.	EVALUACION.	RE-EVALUACION.	POST-EVALUACION.
DIBUJO- PLASTILINA.	75%	100%	100%	75%	-	75%
DIBUJO-ARMAR	75%	75%	75%	100%	-	75%
PLASTILINA-ARMAR.	75%	75%	75%	50%	-	75%
SALON-PATIO	100%	75%	75%	100%	-	75%
DIBUJO-SALON.	75%	75%	75%	100%	-	75%
PLASTILINA-SALON.	75%	75%	75%	75%	-	75%
ARMAR-SALON.	75%	75%	75%	100%	-	75%
DIBUJO-PATIO.	75%	75%	75%	100%	-	75%
PLASTILINA-PATIO.	75%	75%	75%	75%	-	75%
ARMAR-PATIO.	75%	75%	75%	100%	-	75%
DIBUJO-J.DE P.*	75%	75%	100%	75%	-	75%
PLASTILINA-J. DE P.*	75%	75%	75%	75%	-	75%
ARMAR- J. DE.P.*	75%	75%	75%	100%	-	75%
SALON-J.DE P.*	75%	75%	100%	100%	-	75%
PATIO-J. DE P.*	75%	100%	100%	100%	-	75%
DIBUJO- T. DE H.**	100%	100%	-	75%	25%	-
PLASTILINA-T. DE H.**	75%	75%	-	50%	50%	-
ARMAR-T.DE H.**	75%	75%	-	25%	50%	-
SALON-T. DE H.**	100%	100%	-	75%	50%	-
PATIO-T. DE H.**	100%	75%	-	50%	75%	-
J. DE P.*-T.DE H.**	100%	100%	-	-	75%	-

Porcentaje total de correlación de las 4 secuencias conductuales ( D.D., D.I., I.D., I.I. ) en las condiciones: observación en un ambiente estructurado ( dibujo, plastilina, armar)

y observación en un ambiente natural ( salón y patio ). Y observación con el uso del juego de papeles. Además, se presentan también los porcentajes para las respuestas deseadas e indeseadas de la condición terminación de una historia y de las combinaciones de todas las condiciones utilizando el coeficiente - de correlación de Spearman (  $r_s$  ).

---

\* Juego de papeles .

\*\* Terminación de una historia.

TABLA No. 4 .

Se obtuvieron los porcentajes del tiempo que los niños emplearon para cumplir con la actividad o actividades, el porcentaje de las actividades acabadas y el porcentaje de la secuencia deseada-deseada.

		SALON		PATIO		DIBUJO		PLASTILINA		ARMAR	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
GRUPO CONTROL	TIEMPO DE CUMPLIR LA ACTIVIDAD.	57	66	72	82	35	28	40	20	40	32
	ACTIVIDADES ACABADAS.	70	96	60	22	80	62	80	54	82	57
	DESEADA-DESEADA.	50	92	37	66	68	75	57	63	65	63
GRUPO EXPERIMENTAL	TIEMPO DE CUMPLIR LA ACTIVIDAD.	56	76	69	62	32	28	53	29	38	38
	ACTIVIDADES ACABADAS.	80	97	75	92	85	57	82	97	75	97
	DESEADA-DESEADA.	55	100	27	100	50	91	66	97	58	92

TABLA No. 5.

PORCENTAJE DE RESPUESTAS GESTURALES MOTORAS.

	GRUPO CONTROL.		GRUPO EXPERIMENTAL.		
	EVALUACION.	RE-EVALUACION.	EVALUACION.	RE-EVALUACION.	POST-EVALUACION.
SALON.	88	100	91	94	100
PATIO.	79	98	86	87	100
DIBUJO.	90	100	76 ,	78	100
PLASTILINA.	90	100	80	76	100
ARMAR.	98	85	92	78	100
JUEGO DE P.*	93	94	93	94	97

---

\* Juego de papeles.

GRUPO EXPERIMENTAL.

(143)

PRE-EVALUACION.

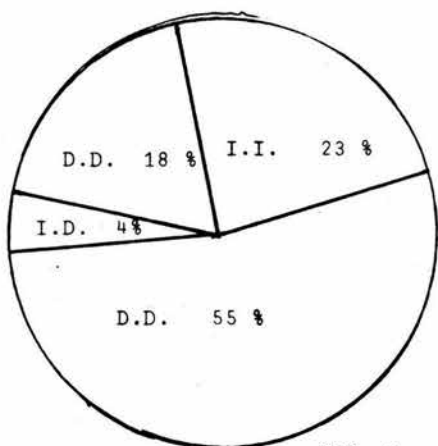


FIG. 1.

POST-EVALUACION.

SALON.

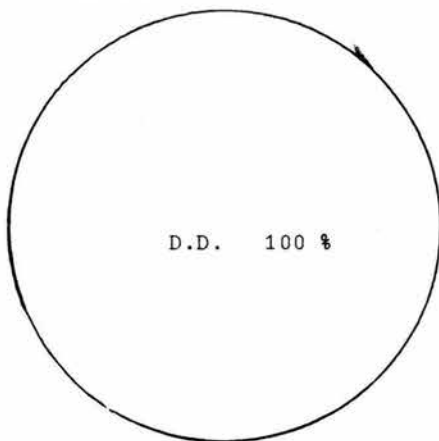


FIG. 2.

T de W.

D.D.	29	55 %
D.I.	10	18 %
I.D.	2	4 %
I.I.	13	23 %

6

0\*

1

0\*

D.D.	28	100 %
D.I.	0	0 %
I.D.	0	0 %
I.I.	0	0 %

PRE-EVALUACION.

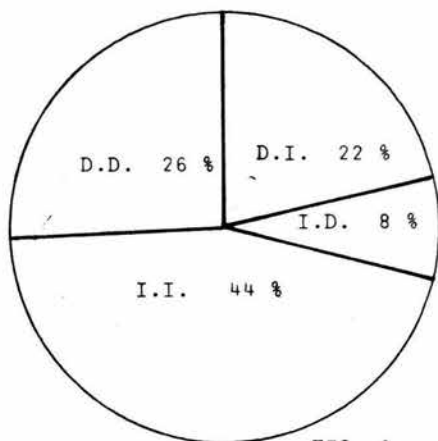


FIG. 3.

POST-EVALUACION.

PATIO.

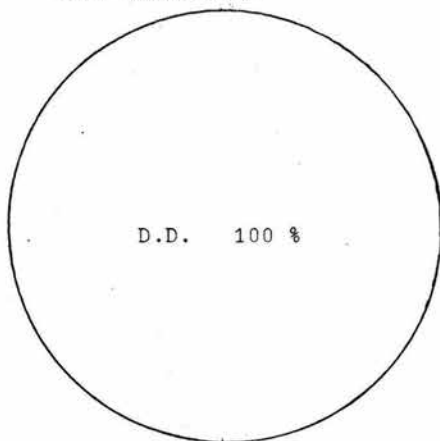


FIG. 4.

T de W.

D.D.	12	26 %
D.I.	10	22 %
I.D.	4	8 %
I.I.	20	44 %

0\*

1\*

6

0\*

D.D.	63	100 %
D.I.	0	0 %
I.D.	0	0 %
I.I.	0	0 %

\* = Diferencias significativas al .05.  
 \*\* = No hubo respuestas.



GRUPO EXPERIMENTAL.

(144)

PRE-EVALUACION.

DIBUJO.

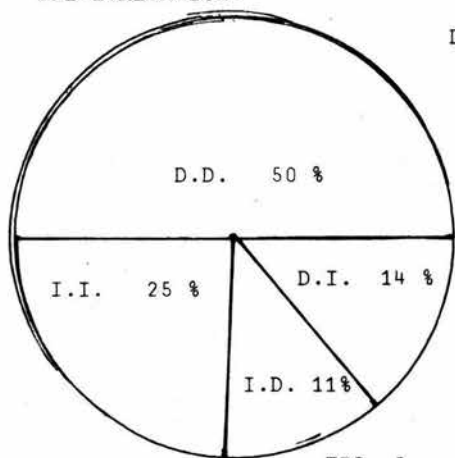


FIG. 5.

POST-EVALUACION.

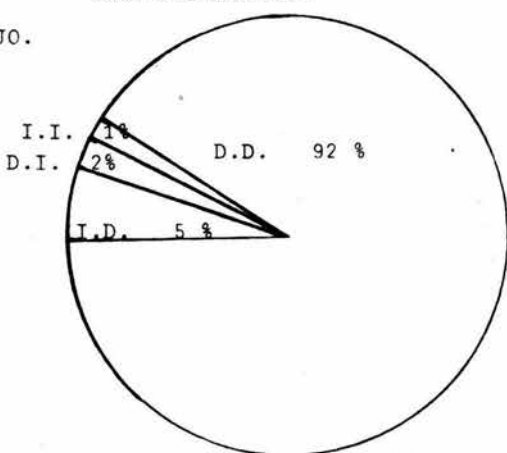


FIG. 6.

D.D.	30	50 %
D.I.	8	14 %
I.D.	6	11 %
I.I.	14	25 %

T de W.

3*
0*
10
1*

D.D.	136	92 %
D.I.	3	2 %
I.D.	8	5 %
I.I.	2	1 %

PRE-EVALUACION.

POST-EVALUACION.

PLASTILINA.

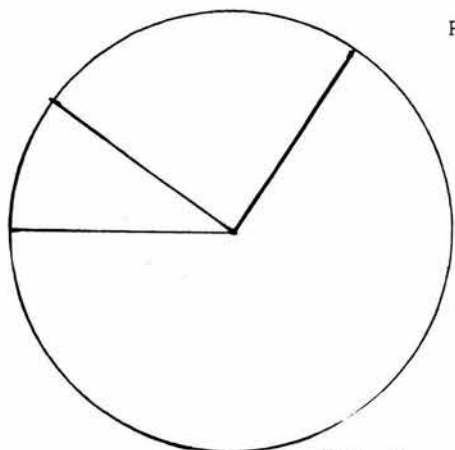


FIG. 7

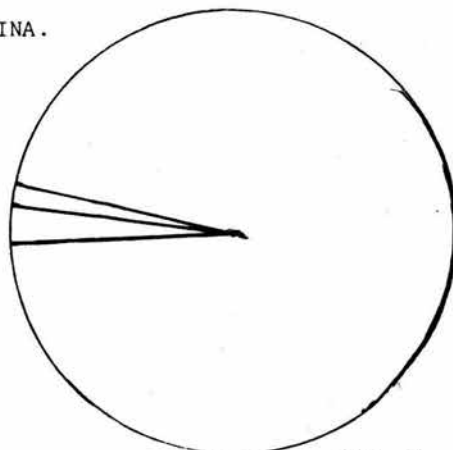


FIG. 8

D.D.	39	65 %
D.I.	14	23 %
I.D.	0	0 %
I.I.	7	12 %

T de W.

8
0*
0**
1

D.D.	100	97 %
D.I.	1	1 %
I.D.	0	0 %
I.I.	2	2 %

\* = Diferencias significativas.  
 \*\* = No hubo respuesta.

GRUPO EXPERIMENTAL.

PRE-EVALUACION.

ARMAR.

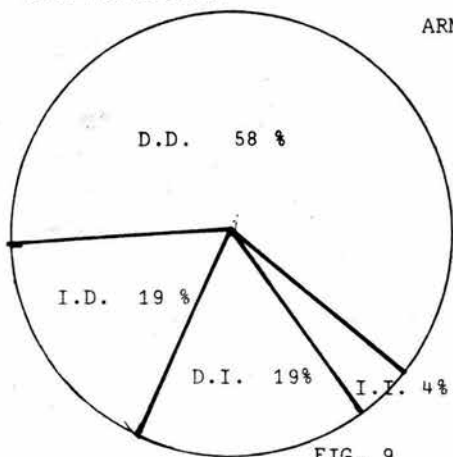


FIG. 9

POST-EVALUACION.

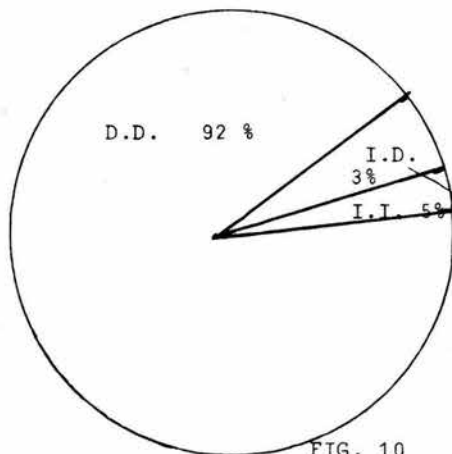


FIG. 10

T de W.

D.D.	30	58 %	3*	D.D.	96	92 %
D.I.	10	19 %	0*	D.I.	0	0 %
I.D.	10	19 %	1*	I.D.	3	3 %
I.I.	2	4 %	2	I.I.	5	5 %

PRE-EVALUACION.

JUEGO DE PAPELES.

POST-EVALUACION.

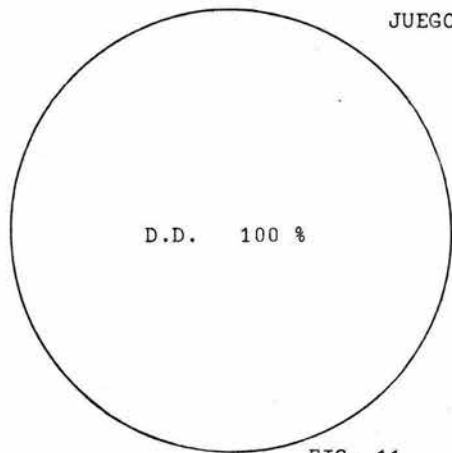


FIG. 11

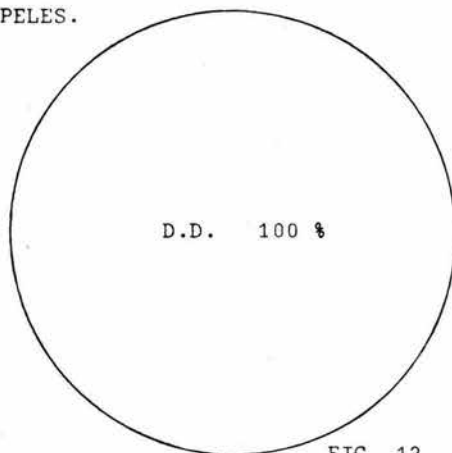


FIG. 12.

T de W.

D.D.	15	100 %	11	D.D.	10	100 %
D.I.	0	0 %	0**	D.I.	0	0 %
I.D.	0	0 %	0**	I.D.	0	0 %
I.I.	0	0 %	0**	I.I.	0	0 %

\* = Diferencias significativas.

\*\* = No hubo respuestas.

GRUPO CONTROL.

## PRE-EVALUACION.

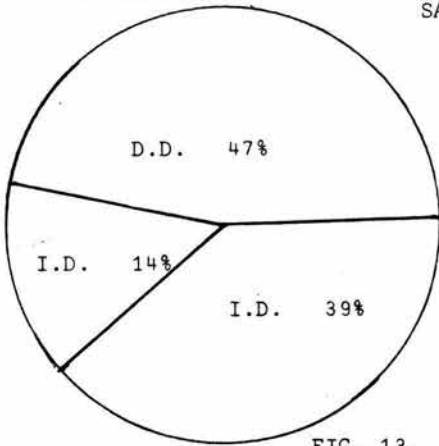


FIG. 13.

D.D.	18	47 %
D.I.	15	39 %
I.D.	5	14 %
I.I.	0	0 %

## SALON.

## POST-EVALUACION.

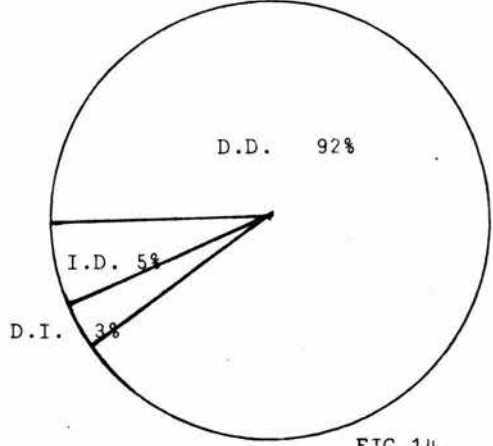


FIG. 14.

T de W.

7	D.D.	36	92 %
0*	D.I.	1	3 %
1	I.D.	2	5 %
0**	I.I.	0	0 %

## PRE-EVALUACION.

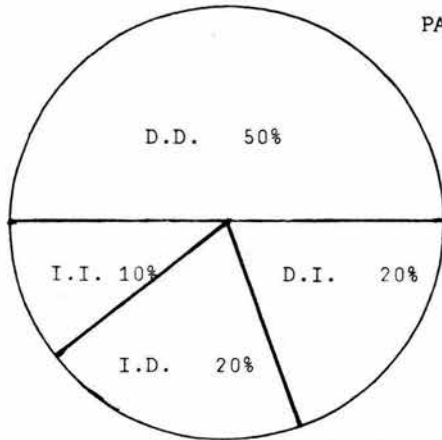


FIG. 15.

D.D.	10	50 %
D.I.	4	20 %
I.D.	4	20 %
I.I.	2	10 %

## PATIO.

## POST-EVALUACION.

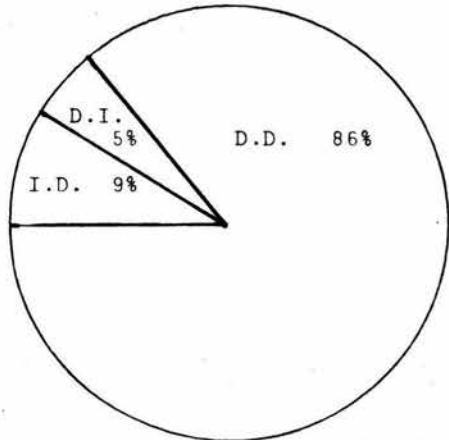


FIG. 16.

T de W.

4	D.D.	37	86 %
6	D.I.	2	5 %
14	I.D.	4	9 %
3	I.I.	0	0 %

\* = Diferencias significativas.  
 \*\* = No hubo respuestas.

PRE-EVALUACION.

POST-EVALUACION.

DIBUJO.

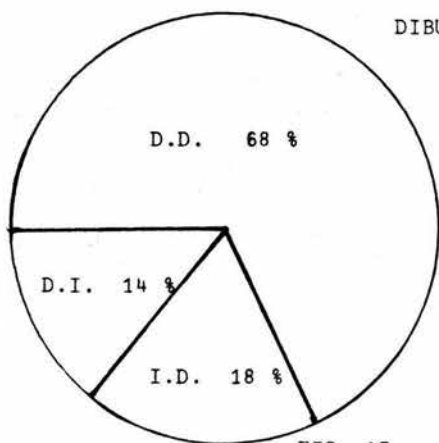


FIG. 17

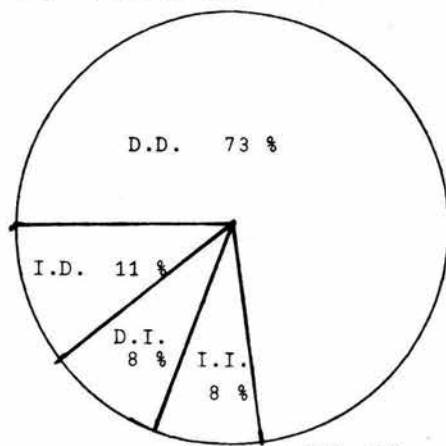


FIG. 18

T de W.

D.D.	15	68 %
D.I.	3	14 %
I.D.	4	18 %
I.I.	0	0 %

13	D.D.	27	73 %
3	D.I.	3	8 %
9	I.D.	4	11 %
6	I.I.	3	8 %

PRE-EVALUACION.

POST-EVALUACION.

PLASTILINA.

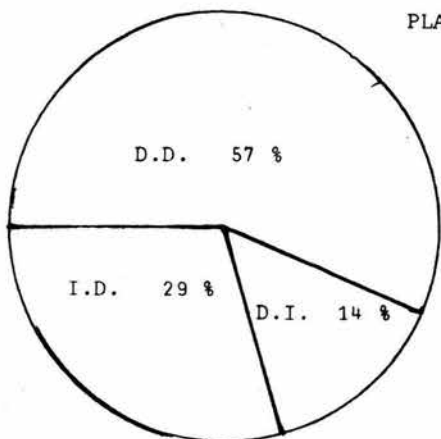


FIG. 19

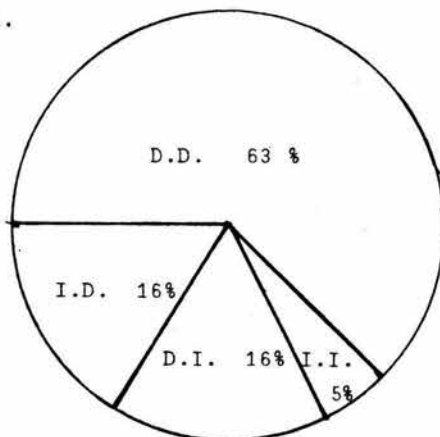


FIG. 20

T de W.

D.D.	20	57 %
D.I.	5	14 %
I.D.	10	29 %
I.I.	0	0 %

8	D.D.	24	63 %
8	D.I.	6	16 %
2	I.D.	6	16 %
3	I.I.	2	5 %

GRUPO CONTROL.

(148)

PRE-EVALUACION.

ARMAR

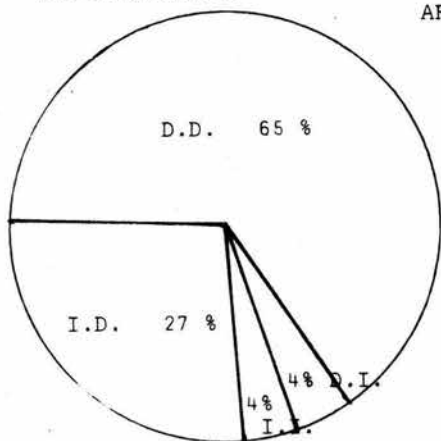


FIG. 21.

POST-EVALUACION.

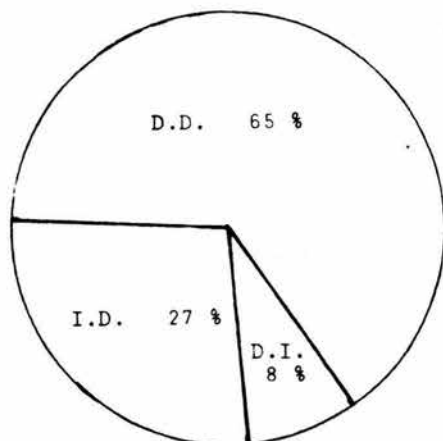


FIG. 22.

T de W.

D.D.	17	65 %	12	D.D.	33	65 %
D.I.	1	4 %	2	D.I.	4	8 %
I.D.	7	27 %	7	I.D.	14	27 %
I.I.	2	4 %	3	I.I.	0	0 %

PRE-EVALUACION.

JUEGO DE PAPELES.

POST-EVALUACION.

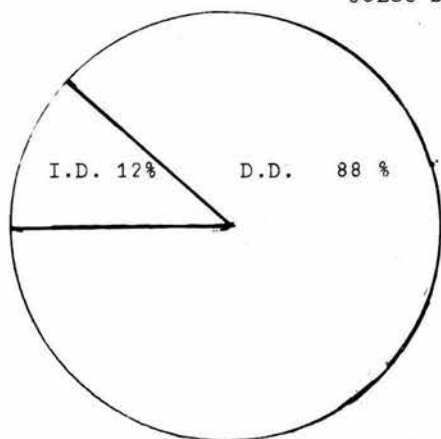


FIG. 23.

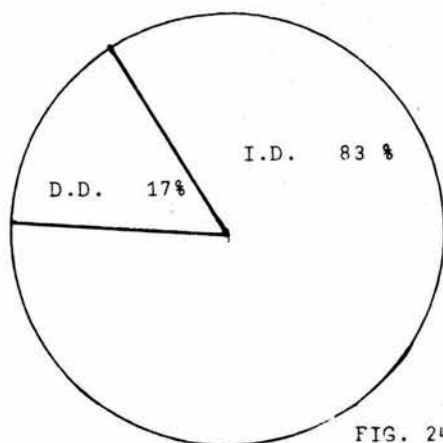


FIG. 24.

T de W.

D.D.	7	88 %	1	D.D.	1	17 %
D.I.	0	0 %	0	D.I.	0	0 %
I.D.	1	12 %	1	I.D.	5	83 %
I.I.	0	0 %	0	I.I.	0	0 %

SALON.

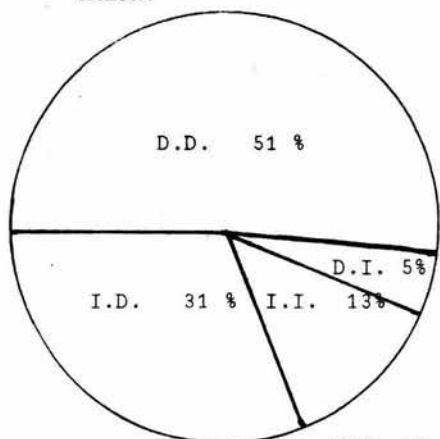


FIG. 25.

			<u>T de W.</u>
D.D.	31	51 %	11
D.I.	3	5 %	5
I.D.	19	31 %	31
I.I.	8	13 %	13

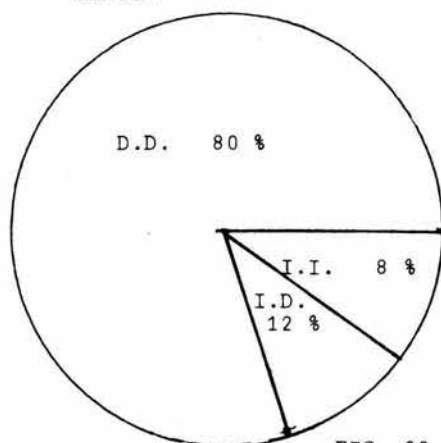


FIG. 26.

			<u>T de W.</u>
D.D.	20	80 %	1*
D.I.	0	0 %	15
I.D.	3	12 %	7
I.I.	2	8 %	0*

DIBUJO.

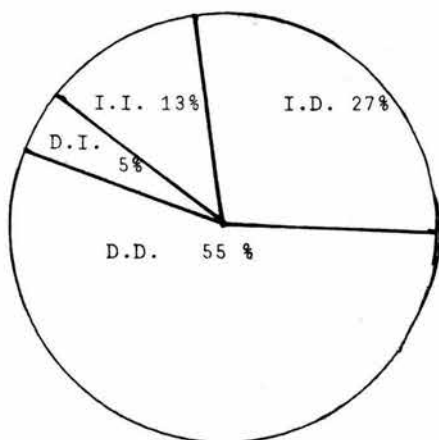


FIG. 27.

			<u>T de W.</u>
D.D.	30	55 %	10
D.I.	3	5 %	5
I.D.	15	27 %	11
I.I.	7	13 %	6

PLASTILINA.

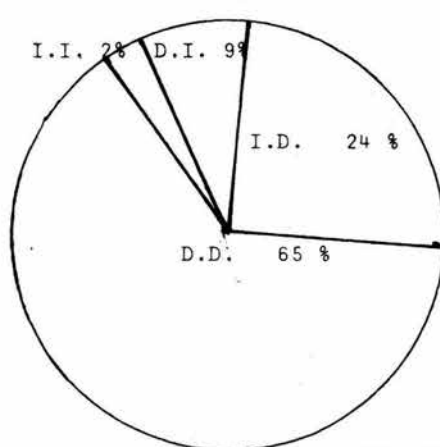


FIG. 28.

			<u>T de W.</u>
D.D.	36	65 %	14
D.I.	5	9 %	7
I.D.	13	24 %	10
I.I.	1	2 %	6

GRUPO EXPERIMENTAL (RE-EVALUACION.)

ARMAR.

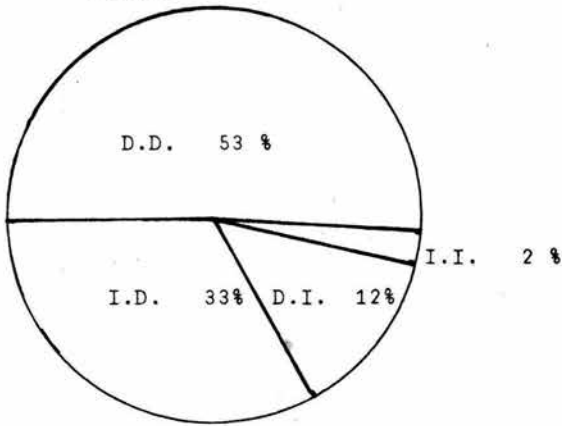


FIG. 29.

			<u>T de W.</u>
D.D.	26	53 %	12,5
D.I.	6	12 %	5
I.D.	16	33 %	14
I.I.	1	2 %	3

JUEGO DE PAPELES.

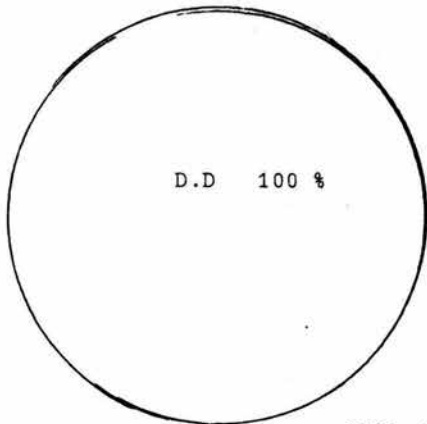
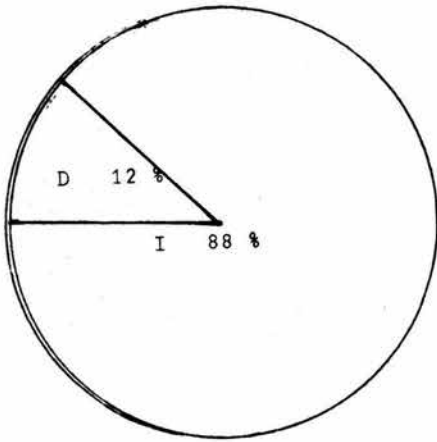


FIG. 30.

			<u>T de W.</u>
D.D.	29	100 %	13
D.I.	0	0 %	0
I.D.	0	0 %	0
I.I.	0	0 %	0

TERMINACION DE UNA HISTORIA

PRE-EVALUACION.



D	1	12 %
I	7	88 %

AGRESION.

RE-EVALUACION.

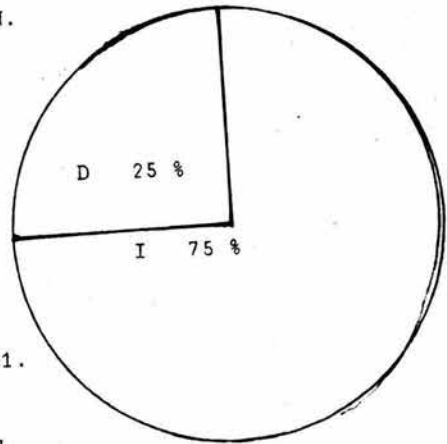
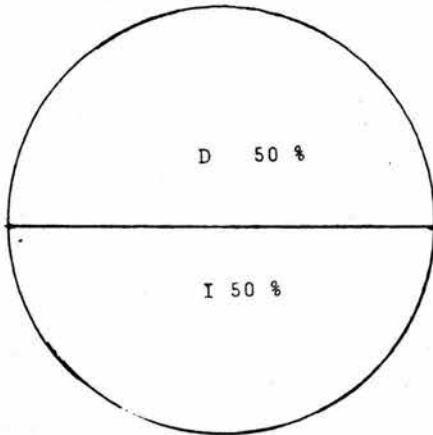


FIG. 31.

T de W.

1	D	2	25 %
1	I	6	75 %

PRE-EVALUACION.



D	4	50 %
I	4	50 %

NEGOCIAR.

RE-EVALUACION.

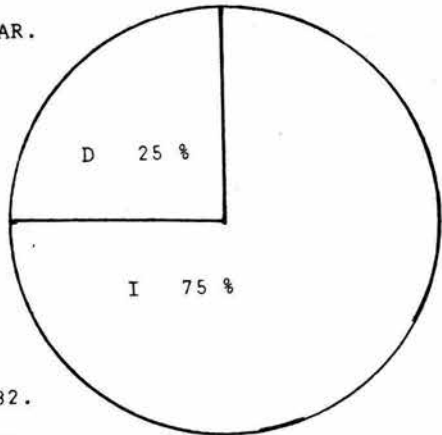


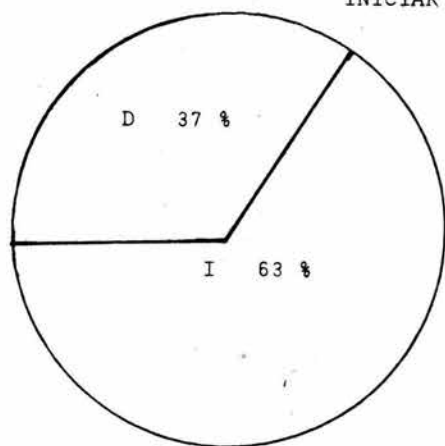
FIG. 32.

T de W.

2.5	D	2	25 %
2.5	I	6	75 %



TERMINACION DE UNA HISTORIA.  
PRE-EVALUACION.



D	3	37 %
I	5	63 %

RE-EVALUACION. GRUPO I.

INICIAR UNA INTERACCION.

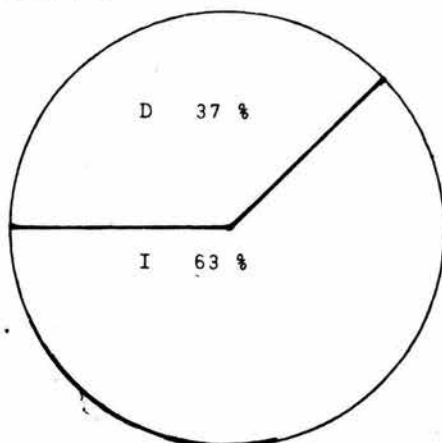


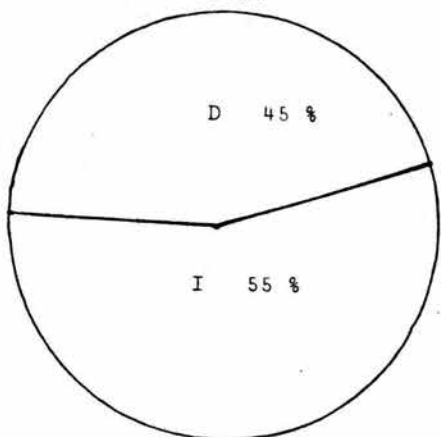
FIG. 33.

T de W.

5	D	3	37 %
5	I	5	63 %

TERMINACION DE UNA HISTORIA.

PRE-EVALUACION.



D	5	45 %
I	6	55 %

GRUPO II.

RE-EVALUACION.

AGRESION.

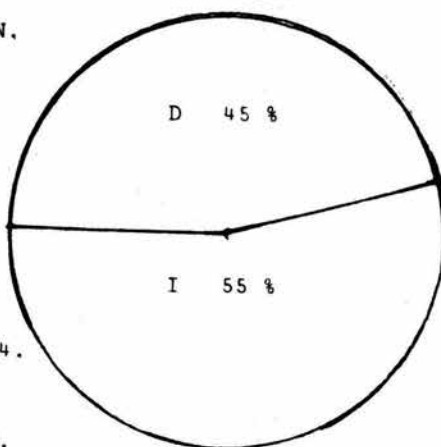


FIG. 34.

T de W.

3	D	5	45 %
3	I	6	55 %

TERMINACIÓN DE UNA HISTORIA.

GRUPO II.

PRE-EVALUACION.

RE-EVALUACION.

NEGOCIAR.

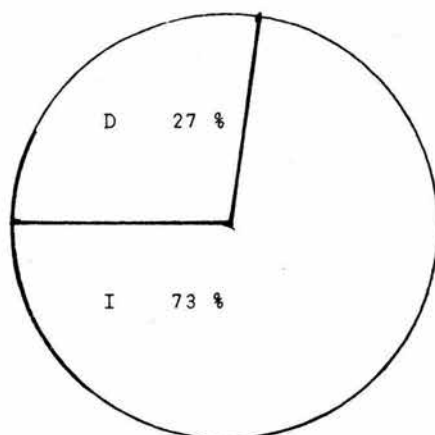
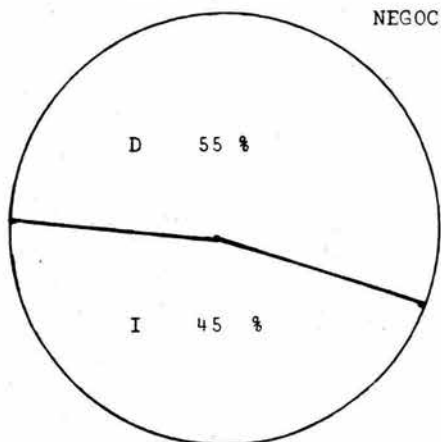


FIG. 35.

T de W.

D	6	55 %
I	5	45 %

3  
3

D	3	27 %
I	8	73 %

INICIAR UNA INTERACCIÓN.

GRUPO II.

PRE-EVALUACION.

RE-EVALUACION.

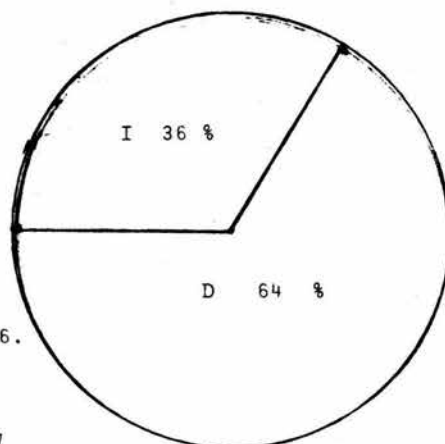
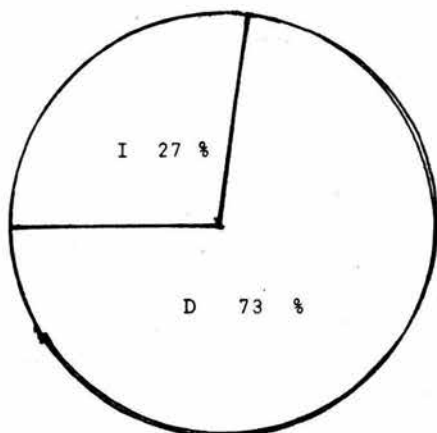


FIG. 36.

T de W

D	8	73 %
I	3	27 %

2  
2

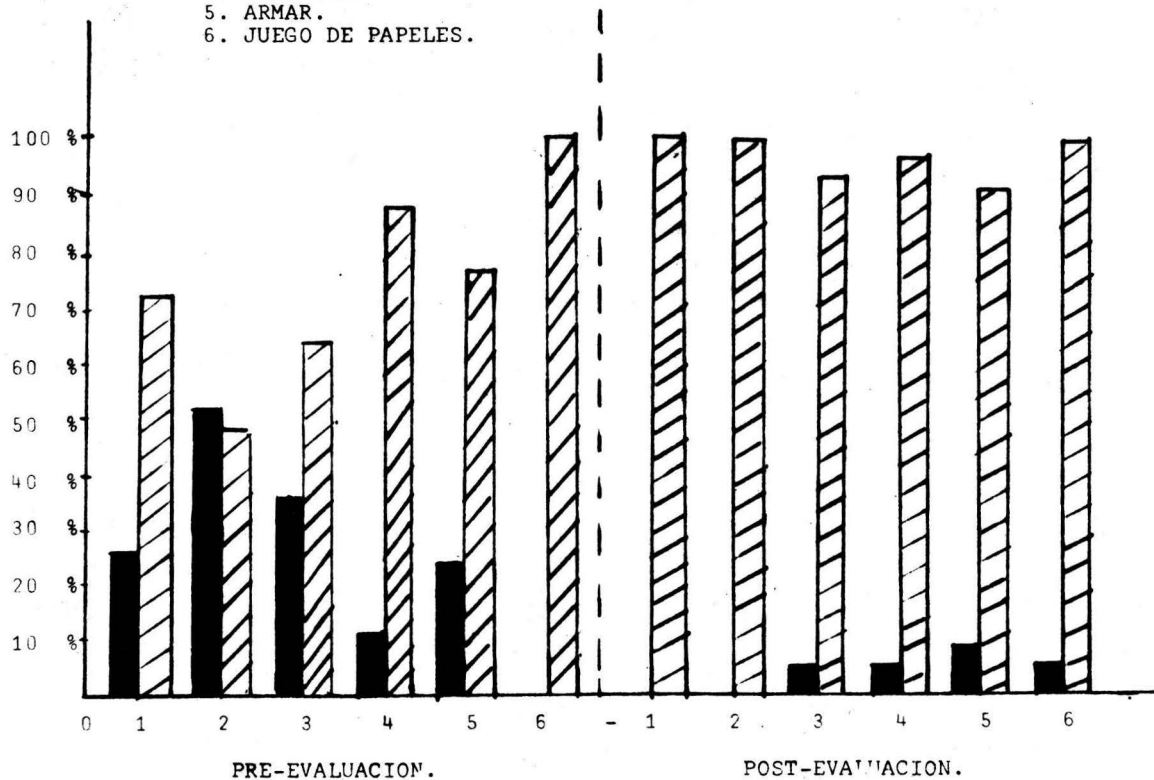
D	7	64 %
I	4	36 %

PORCENTAJE TOTAL DE SECUENCIAS.

GRUPO EXPERIMENTAL.

- ▨ - COMBINACION SECUENCIAS DESEADA-DESEADA Y DESEADA-INDESEADA.
- - COMBINACION SECUENCIAS INDESEADA-DESEADA E INDESEADA-INDESEADA.

1. SALON.
2. PATIO.
3. DIBUJO.
4. PLASTILINA.
5. ARMAR.
6. JUEGO DE PAPELES.



(154)

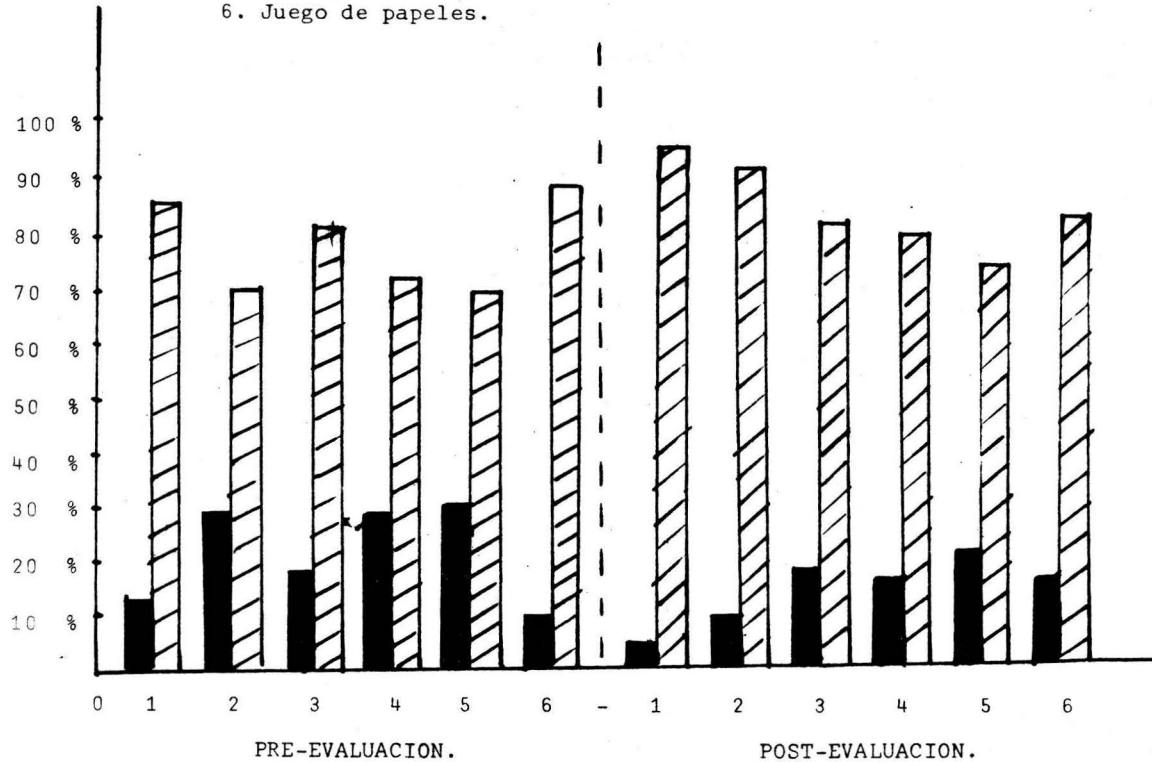
FIG. 37.

PORCENTAJE TOTAL DE SECUENCIAS.

GRUPO CONTROL.

- ▨ - COMBINACION SECUENCIAS DESEADA-DESEADA Y DESEADA-INDESEADA.
- - COMBINACION SECUENCIAS INDESEADA-DESEADA E INDESEADA-INDESEADA.

1. Salón.
2. Patio.
3. Dibujo.
4. Plastilina.
5. Armar.
6. Juego de papeles.



(155)

FIG. 38.

## 8. CONCLUSIONES.

De acuerdo a los resultados obtenidos, consideramos que de la investigación se han derivado tres aportaciones importantes: 1 ) La forma de definir las respuestas de interacción social; 2 ) La creación de ambientes de observación estructurados; 3 ) La adaptación del procedimiento Aprendizaje Estructurado para ser aplicado en niños pre-escolares.

1.- Para la definición de las respuestas de interacción social, se tomó en cuenta la diferencia existente entre el comportamiento de un adulto y el de un niño. - Esto hace que la definición sea distinta a la manejada por Roth ( en prensa ).

La definición de las respuestas de interacción social que manejamos en nuestra investigación implica una combinación de factores gesturales motores y fonético convencionales. Esta manera de definir los componentes de una habilidad permite un registro confiable de dichos componentes ya que si conservamos el nivel de precisión se pueden observar respuestas a un nivel de molaridad que facilita el método de observación en las situaciones aplicadas y nos permite registrar al niño en las actividades que se le han asignado.

De esta manera podemos observar lo que pasa en la pre-evaluación y en la post-evaluación con las activii

dades académicas y con las nuevas habilidades del niño. Es importante señalar que esto último es debido a que se incluyen sólo los componentes necesarios para observar una interacción infantil.

Así, la forma de definir y registrar las habilidades es apropiada para observar interacciones sociales y nos permiten lograr los objetivos de la investigación. Lo que representa una ventaja ya que como se ha dicho " es difícil encontrar una definición general con respecto a las habilidades sociales " ( Conger and Keane 1981; Blacher, 1982 ).

- 2.- Al analizar los diferentes instrumentos de evaluación de las habilidades sociales utilizados en poblaciones infantiles: auto-reporte, observación directa en el ambiente natural, observación directa en un ambiente estructurado y juego de papeles. Encontramos que la aplicación de tales instrumentos en la evaluación y re evaluación, estas fueron confiables, en cuanto a que al ser repetida su aplicación proporcionan resultados similares. Sin embargo no muestran correlación al compararse los diferentes instrumentos entre sí. Tal es el caso de la baja correspondencia que existe entre el auto-reporte y la observación directa ( Van Hasselt et al. 1979 ).

Se podría decir que los instrumentos antes mencionados resultan eficaces para evaluar las habilidades sociales en poblaciones infantiles, sin embargo consideramos que la utilización de estos dependerá de los objetivos propuestos, de la situación, de las características de los sujetos, etc.

En base a nuestros objetivos y a las experiencias obtenidas durante la investigación llegamos a la conclusión de que para poder evaluar un procedimiento de Aprendizaje Estructurado con niños pre-escolares el instrumento de evaluación más eficaz es la observación directa en un ambiente estructurado. Ya que las diferentes evaluaciones tienen las siguientes limitaciones para nuestra investigación:

En el auto-reporte se limitan las respuestas -- del niño ya que éste sólo puede emitir una respuesta por historia y con éste tipo de auto-reporte no podemos medir las respuestas fonético convencionales del niño cuyo análisis es necesario realizar si pretendemos realizar un entrenamiento de habilidades sociales con el Aprendizaje Estructurado.

Por estas dos razones el auto-reporte sólo fue aplicado en la evaluación ( test ) y en la re evaluación ( re test ). Sin embargo a pesar de que no evaluó lo que

se pretendía, tiene varias ventajas como son: es una actividad atractiva para los niños, es económica, es fácil de aplicar y se lleva poco tiempo. Por estas razones sugerimos que en estudios futuros se busque la manera de evaluar las conductas fonético convencionales y de aumentar la oportunidad de emitir más respuestas.

El juego de papeles ( evaluación ) evocó muy pocas respuestas y fue poco sensible a los cambios producidos por el entrenamiento. Esto puede explicarse si consideramos que cuando un adulto realiza la actuación ante un niño no se desliga del papel de adulto ante él y esto aparentemente limita las alternativas de respuesta de tal modo que las que ocurren no reflejan adecuadamente el repertorio del niño.

En cuanto al juego de papeles utilizado como evaluación los niños reportaron que no les gustaba y que era aburrido. Por otra parte la utilización de un niño modelo en lugar de un adulto implica más tiempo debido a -- que el efecto de su artificialidad es muy fuerte al trabajar con niños. Sugerimos que cuando se utilice el juego de papeles como instrumento de evaluación es necesario eliminar lo más posible la artificialidad de la situación y que se busque crear escenas interesantes para los niños.

Con respecto a la observación directa encontra-



mos que nos permite observar al niño en su medio natural y evaluar diversas actividades, sin embargo es necesario esperar a que la conducta de nuestro interés ocurra, lo cual es una desventaja. Otra es el seguir al niño a todas partes para poderlo registrar, lo que implica que se de cuenta de que está siendo observado y cambie su conducta. Estas desventajas se minimizan con la observación estructurada y se comprobó tal afirmación al considerar el número de interacciones. Encontrándose un mayor número en la observación estructurada en comparación con la observación directa natural. Otras ventajas de la observación estructurada son:

- a ) Puede ser llevada a cabo por un para-profesional.
- b ) Se puede planear como una actividad establecida -- en el programa escolar.

De esta manera no se altera el contexto del niño y nos ayuda a tener una evaluación natural.

- c ) Se pueden crear un gran número de situaciones que permitan evaluar habilidades sociales a un precio económico, ya que en la mayoría de las instituciones escolares cuentan con el material.

Sugerimos que al entrenar habilidades sociales que impliquen la emisión de conductas cognitivas, motoras-gesturales, y fonético convencionales, se utilicen conjuntamente

dos instrumentos de evaluación, auto-reporte y observación directa estructurada, de esta manera se podrá obtener una información más completa.

Dentro de la observación estructurada, vemos que en la pre evaluación bajo la situación dibujo la frecuencia con que se emite la agresión es mucho mayor que en la situación de armar ( tomando como conducta agresiva; amenazar, expresar desagrado, destruir, y asalto físico ).

En la situación dibujo al compararla con la situación armar se encontró que en esta última la frecuencia de emisión de agresión es baja pero la interacción agresiva -- presenta mayor duración e intensidad ( por ejemplo; en la situación dibujo la conducta agresiva consistió en destruir el material del compañero, mientras que en la situación armar el niño arrebató el objeto y con ese mismo golpea al -- compañero ).

Es necesario señalar que tanto la duración como la intensidad de la conducta agresiva no fueron registradas formalmente ya que no era un aspecto de nuestro interés para este estudio. Sin embargo las observaciones señaladas -- al respecto nos conducen al planteamiento de preguntas que merecen ser resueltas en estudios posteriores. Estas preguntas son: ¿ cómo afecta el orden de la presentación las situaciones dibujo, plastilina y armar en la frecuencia, duración e intensidad en la conducta de los sujetos ?.

Recordando que el orden de presentación que se utilizó fue siempre: dibujo, plastilina y armar. ¿ Qué sucede con la conducta de los sujetos si se altera este orden ?.

3.- Al aplicarse el Aprendizaje Estructurado en una población mexicana de niños pre-escolares esta constituye -- por sí misma una aportación debido a que es una de las primeras. Sin embargo, antes de ser aplicado se realizó una adaptación la cual consistió en registrar anecdóticamente la conducta social del niño.

A partir de esta información se identificaron conductas deseables e indeseables para determinar el entrenamiento de las habilidades sociales más apropiadas, en este caso fueron: iniciar una interacción, pedir permiso y negociar. Con estas habilidades se pretendió que el niño entrenado adquiriera conductas alternativas que le permitieran relacionarse con los demás.

Se encontró al comparar al grupo control y al experimental:

1 ) Para el grupo experimental en la condición salón no existe un aumento en la frecuencia de emisión de conductas deseadas, más sin embargo sí hay un aumento significativo en la calidad de la ejecución de los niños( esto es, que los niños no emitieron conductas indeseables o

lo hicieron con una baja frecuencia ).

- 2 ) Para las demás condiciones: patio, dibujo, plastilina y armar se observó un aumento significativo en la frecuencia de emisión de conducta deseada y también un aumento en la calidad de la ejecución de los niños. Estas diferencias en cuanto a la frecuencia de emisión de las conductas deseadas puede deberse a la situación en la que se encuentre el niño, debido a que en el salón la conducta es restringida por la maestra y en las demás situaciones experimentales ( patio, dibujo, plastilina, armar ) no se presentan estas limitaciones.
- 3 ) Para el grupo control se encontró que únicamente en las condiciones patio y armar aumentó la frecuencia de la conducta deseada, con respecto a la calidad de las respuestas no existió ningún cambio significativo.

Un hallazgo interesante es que en el grupo control las conductas deseadas aumentaron pero no significativamente. Este efecto puede atribuirse a que tanto los niños del grupo control como los niños del grupo experimental pertenecían al mismo salón de clases, facilitándose la interacción entre niños con entrenamiento y los no entrenados lo cual hace muy probable la transferencia de las conductas enseñadas ( modelamiento hacia los niños del grupo control ).

Estas conductas al ser deseables pudieron ser reforzadas -- por la maestra.

Tal efecto de transferencia impide obtener conclusiones claras con respecto a la efectividad del entrenamiento, este efecto es posible aprovecharlo cuando se requiere el establecimiento de habilidades sociales a grandes grupos de niños con un gran ahorro de tiempo y recursos.

Otro hallazgo interesante es cuando el niño aumenta sus conductas deseables. el tiempo en cumplir sus actividades aumenta. Esto puede ser a consecuencia de una relación social más estrecha con sus compañeros al momento de realizarlas.

Al implementarse el Aprendizaje Estructurado se buscó que para los niños fuera un juego y de esta manera se motivaría a realizar las actividades excluyéndose la necesidad de utilizar cualquier otro tipo de reforzamiento. Cabe mencionar que durante las primeras sesiones, en el juego de papeles ninguno de los niños deseaba pasar a realizarlo, entonces el terapeuta pidió a los niños que observaran y realizó las interacciones. Posteriormente en los juegos de papeles se incluyeron dos niños, los cuales participaron desde su lugar. Finalmente estos niños pasaron al frente y emitieron sin dificultad las conductas que se les indicaba, lo que sugiere que los niños de edad pre-escolar tienen una -

gran facilidad para aprender las habilidades sociales.

Esta investigación sirve como base para otras sobre el entrenamiento de habilidades sociales en niños pre-escolares. El utilizar estas poblaciones presenta las siguientes ventajas:

- 1º) El niño considera el entrenamiento como un juego y aprende las habilidades con rapidez.
- 2º) El dar entrenamiento en habilidades sociales, implica que " los niños aprenden tempranamente a interactuar socialmente recibiendo aceptación por parte de sus compañeros y a mantener relaciones positivas los cuales son predictores muy fuertes del ajuste emocional y conductual posterior que presentaran los niños en la adolescencia y en la edad adulta " ( Beverly and Kenneth, 1982 ).

Por lo que consideramos que " el entrenamiento a los niños es parte de una prevención para evitar las disfunciones conductuales que se pueden presentar en años posteriores " ( Roth, nota 1 y 2; Weissberg et al. 1981; Gesten, 1976 ).

Por otra parte mencionaremos que la aplicación de la evaluación y el entrenamiento se llevo a cabo en un contexto escolar en el cual se pueden encontrar facilidades para implementar este tipo de investigaciones: tener acceso a

varios niños, al material y al mobiliario de la escuela, etc.

Finalmente, si consideramos que es posible la cooperación de maestros y la participación de los padres, la escuela resulta en un acceso viable para intervenciones a nivel comunitario ( Roth, nota 2; Kirschenbaum, 1979; Szykula, 1981 ).

A N E X O S.



## ANEXO A

### NOMBRE Y DATOS DE LOS SUJETOS:

#### GRUPO No. 1.

NOMBRE.	SEXO.	EDAD.	GRADO.	CONDICION.
1.- MIRIAM.	F.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
2.- LUCY.	F.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
3.- LIZ.	F.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
4.- BENJAMIN.	M.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
5.- NESTOR.	M.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
6.- MIGUEL.	M.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
7.- LLUVIA.	F.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.
8.- CARLOS.	M.	3 AÑOS.	1 <sup>0</sup>	I, II.

#### GRUPO No. 2.

9.- HUGO.	M:	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
10.- GERARDO.	M:	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
11.- CLAUDIA.	F:	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
12.- JUANITA.	F:	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
13.- EBETZALEN.	F.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
14.- HEIDI.	F.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
15.- HEIDI M.	F.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
16.- RUDGAR.	M.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
17.- FELIPE.	M.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
18.- ROSA.	F.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.
19.- JESUS.	M.	4 AÑOS.	2 <sup>0</sup>	I, II.

## ANEXO A - 1.

### DIBUJOS PRESENTADOS DURANTE LAS SESIONES EXPERIMENTALES.

HOJA No. 1.- DIBUJOS DE FRUTAS.

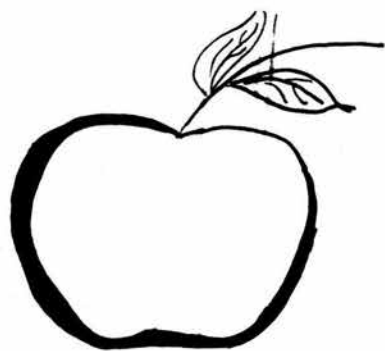
HOJA No. 2.- DIBUJOS DE OBJETOS.

HOJA No. 3.- DIBUJOS PARA " RESPONDER A LA AGRESIÓN."

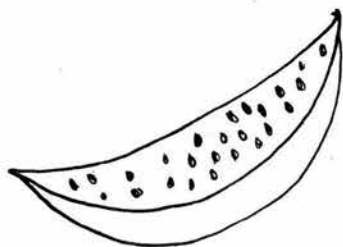
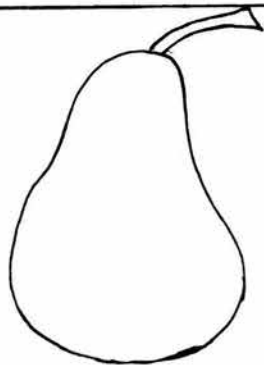
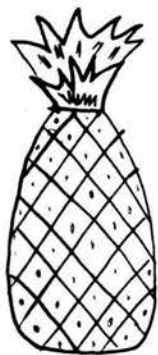
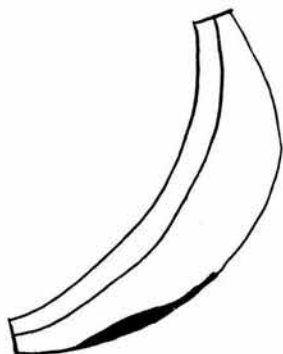
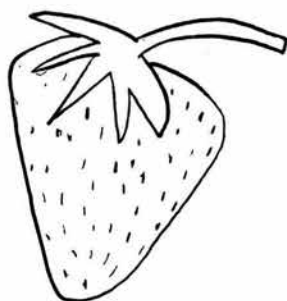
HOJA No. 4.- DIBUJOS PARA INICIAR UNA INTERACCIÓN.

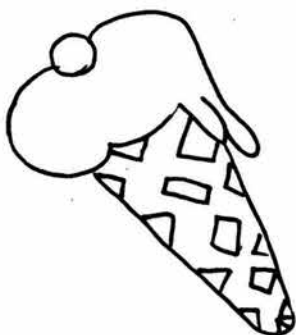
HOJA No. 5.- DIBUJOS PARA " NEGOCIAR "".

NOTA.- LAS HOJAS QUE SE PROPORCIONARON A LOS NIÑOS FUERON DE TAMAÑO OFICIO.

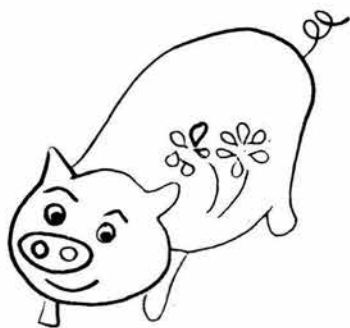
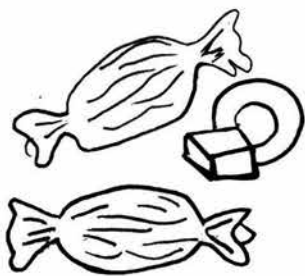
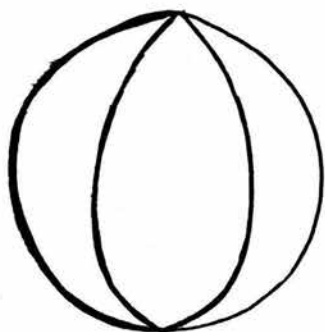
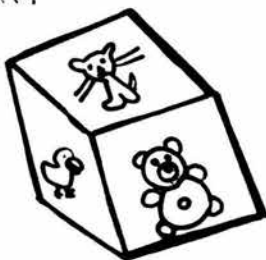


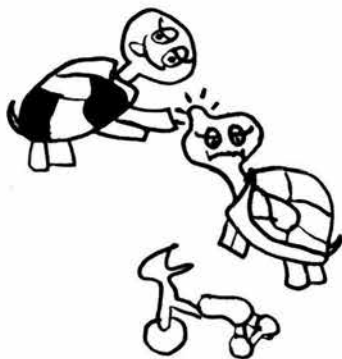
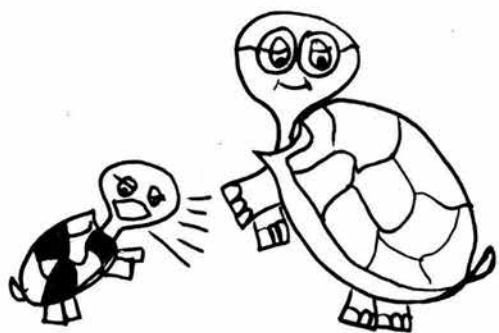
FRUTAS:

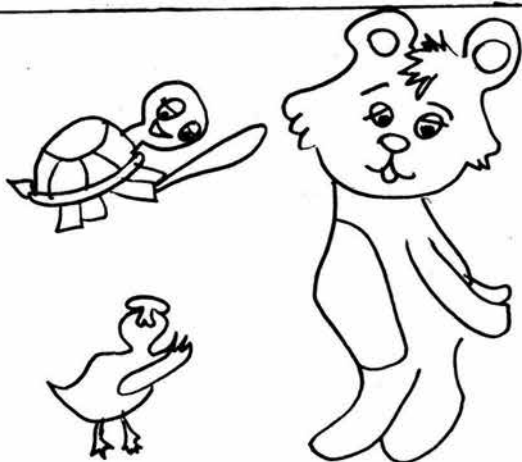
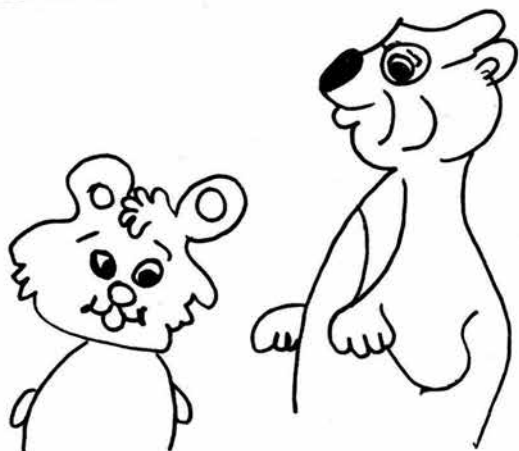
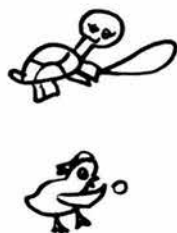
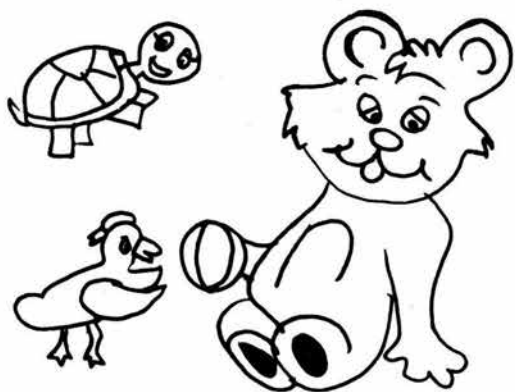
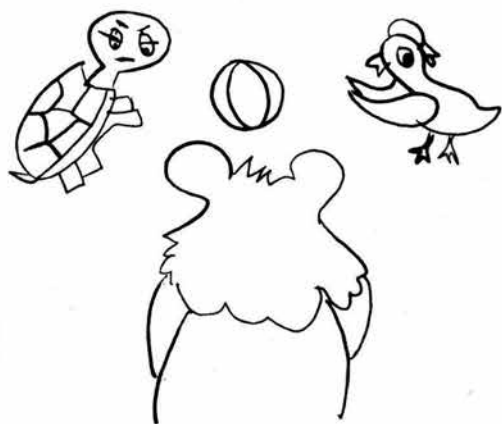
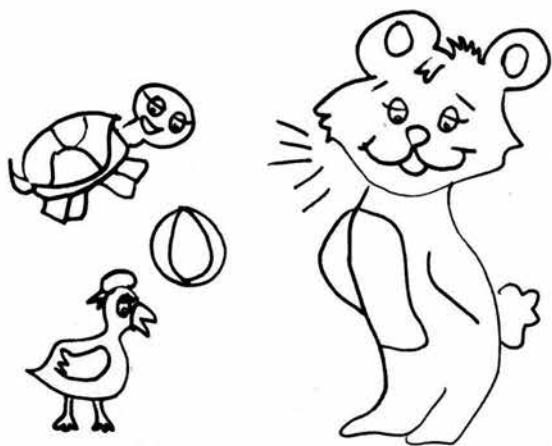


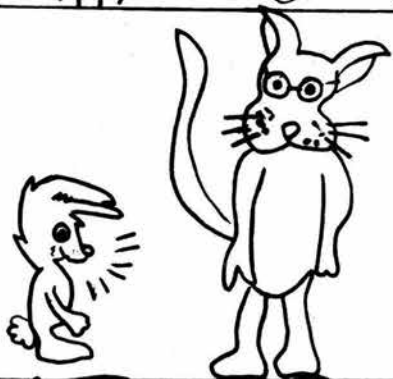
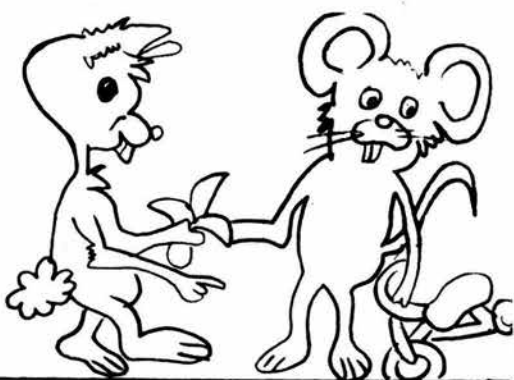


OBJETOS:









## ANEXO A - 2.

### DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS Y NARRACIONES.

#### LÁMINAS:

##### 1 A. CATEGORÍA: " RESPONDER A LA AGRESIÓN".

LÁMINA No. 1. - EL DIBUJO ES DE UNA TORTUGA CON MANCHAS EN EL CAPARAZÓN LA CUAL TRAE UN TRICICLO.

LÁMINA No. 2. - EL DIBUJO ES DE LA MISMA TORTUGA Y DE OTRA TORTUGA SIN MANCHAS, LA CUAL LE QUITA EL TRICICLO A LA PRIMERA TORTUGA.

LÁMINA No. 3. - EN BLANCO.

##### 2 A. CATEGORÍA: " INICIAR UNA INTERACCIÓN ".

LÁMINA No. 1. - EL DIBUJO ES DE UN OSO VIENDO JUGAR A UNA TORTUGA Y A UN PATO.

LÁMINA No. 2. - EN BLANCO.

##### 3 A. CATEGORÍA: " NEGOCIAR ".

LÁMINA No. 1. - EL DIBUJO ES EL DE UN CONEJO QUE TRAE UN PLÁTANO Y UN RATÓN CON SU TRICICLO.

LÁMINA No. 2. - EN BLANCO.

#### NARRACIONES:

##### 1 A. CATEGORÍA: " RESPONDER A LA AGRESIÓN " .

NARRACIÓN: " ...EN ESTE DIBUJO HAY UNA TORTUGUITA CON MANCHAS QUE SE LLAMA TORTUGUÍN, EL VA DIARIAMENTE A LA ESCUELA Y COMO SE PORTA BIEN EL MAESTRO LE DEJA JUGAR CON SU TRICICLO A LA HORA -



DEL RECREO..."

-SE LE SEÑALA LA LÁMINA No. 2 Y SE LE COMENTA QUE:

"...AHORA MIREN ESTE DIBUJO, PUES RESULTA QUE AQUÍ VEMOS A NUESTRO AMIGO TORTUGUÍN QUE COMO TODOS LOS DÍAS SALIÓ A JUGAR CON SU TRICICLO, PERO EN ESTA OCASIÓN TORTUGÓN ( LA OTRA TORTUGA ) LE QUITÓ SU TRICICLO " .

-POR ÚLTIMO SE LE INDICA AL NIÑO:

"...¿TÚ QUE CREES QUE DEBE HACER TORTUGUÍN..."

2 A. CATEGORÍA: " INICIAR UNA INTERACCIÓN " .

NARRACIÓN: "...EN ESTE DIBUJO VEMOS A OSÍN MIRANDO JUGAR A TORTUGUÍN EN COMPAÑÍA DE UN PATO. OSÍN - QUIERE JUGAR TAMBIÉN..."

" ¿ TÚ QUE CREES QUE DEBA HACER OSÍN PARA PODER JUGAR TAMBIÉN... "

3 A. CATEGORÍA: " NEGOCIAR " .

NARRACIÓN: "...EN ESTE DIBUJO VEMOS UN CONEJITO QUE ESTÁ COMIENDO UN PLÁTANO. DE REPENTE VE AL RATÓN PÉREZ CON UN TRICICLO. EL CONEJITO QUIERE JUGAR CON EL TRICICLO..."

" ¿ TÚ QUE CREES QUE DEBA HACER EL CONEJITO PARA PODER JUGAR CON EL TRICICLO... "

ANEXO A - 3.

FORMATO DE REGISTRO ANECDÓTICO.

NOMBRE DEL REGISTRADOR: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
LUGAR DE REGISTRO: \_\_\_\_\_ REGISTRO No.: \_\_\_\_\_  
HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_ HORA DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_  
SUJETOS: \_\_\_\_\_  
GRUPO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO A - 4.

### CATEGORÍAS Y FORMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS EN LA " TERMINACIÓN DE UNA HISTORIA ".

LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS FUERON 3: HABILIDAD PARA RESPONDER A LA AGRESIÓN, HABILIDAD PARA INICIAR UNA INTERACCIÓN, Y HABILIDAD PARA NEGOCIAR.

PARA CADA HABILIDAD SE UTILIZÓ UNA HOJA DE RESPUESTAS CON 6 Ó 7 ILUSTRACIONES ( DEPENDIENDO SU NÚMERO, - DE LA CATEGORÍA ) LOS CUALES NOS DAN UN PUNTAJE PARA CADA NIÑO. PARA ESTO SE ELABORARON ESCALAS EN LAS QUE EXISTE UN ORDEN NÚMÉRICO QUE VA DEL 1 AL 6 Ó 7, SEGÚN LA CATEGORÍA. LOS COMPONENTES DE CADA CATEGORÍA VAN EN ORDEN, DE TAL MANERA QUE EL PUNTAJE MÁS BAJO REPRESENTA LA MAYOR ASERTIVIDAD, POR EJEMPLO: EN LA CATEGORÍA DE RESPONDER A LA AGRESIÓN, ENCONTRAMOS QUE EL NÚMERO 1 CORRESPONDE AL COMPONENTE DE NEGOCIAR SIENDO ÉSTE EL CONSIDERADO COMO MÁS ASERTIVO Y CON EL NÚMERO 6 EL COMPONENTE DE AGRESIÓN FÍSICA QUE VIENE SIENDO EL MENOS ASERTIVO. DE ESTA MANERA, SI EL NIÑO CRUZA EN LA HOJA DE RESPUESTAS LA ILUSTRACIÓN DÓNDE EL PROTAGONISTA DE LA HISTORIA LLORA (VER LOS DIBUJOS EN EL ANEXO A-1 ) SE CLASIFICA CON EL NÚMERO 4 DE NUESTRA ESCALA Y SE LE CONSIDERA BAJO EN ASERTIVIDAD.

## ESCALAS:

### 1.- HABILIDAD DE RESPONDER A LA AGRESIÓN.

CONDUCTA:	PUNTAJE:
NEGOCIAR.	1
ACUSAR Ó INFORMAR A UN ADULTO.	2
JUGAR CON OTRO OBJETO, IGNORAR Ó DESISTIR.	3
LLORAR.	4
AGRESIÓN VERBAL.	5
AGRESIÓN FÍSICA.	6

### DEFINICIONES CONDUCTUALES:

NEGOCIAR.- DAR UNA COSA U OBJETO A CAMBIO DE OTRO.

LLORAR.- SONIDOS DE LLANTO ACOMPAÑADOS DE LÁGRIMAS.

AGRESIÓN VERBAL.- EXPRESIONES DE INSULTO U AMENAZA.

AGRESIÓN FÍSICA.- CONTACTO FÍSICO QUE PUEDE AFECTAR LA INTEGRIDAD FÍSICA DE LA PERSONA AGREDIDA ( MORETÓN, MORDIDA, RASGUÑO, ESCORIACIONES, ETC. ).

## 2.- HABILIDAD DE INICIAR UNA INTERACCIÓN.

CONDUCTA:	PUNTAJE:
SOLICITAR VERBALMENTE JUGAR CON LOS DEMÁS.	1
COMPARTIR EL MATERIAL, LOS JUGUETES Ó AMBOS.	2
COMUNICAR AL MAESTRO SU DESEO DE JUGAR, CON LOS DEMÁS.	3
METERSE AL JUEGO.	4
OBSERVAR Y APROXIMARSE.	5
OBSERVAR DESDE LEJOS.	6
JUGAR SOLO, IGNORANDO EL JUEGO DE LOS DEMÁS.	7

### DEFINICIONES CONDUCTUALES:

COMPARTIR EL MATERIAL, LOS JUGUETES Ó AMBOS.- DECIR A LOS COMPAÑEROS QUE ÉL TIENE CIERTO MATERIAL O JUGUTES, EXPRESANDO SU DESEO DE COMPARTIRLOS CON ELLOS EN UN JUEGO.

METERSE AL JUEGO.- NO PIDE SER INCLUIDO EN EL JUEGO, SIMPLEMENTE SE PONE A JUGAR INCLUYÉNDOSE ( ÉL MISMO ) -- DENTRO DEL JUEGO COMO UNO MÁS DE LOS PARTICIPANTES.

### 3.- HABILIDAD DE NEGOCIAR.

CONDUCTA:	PUNTAJE:
PROMETER DAR UN OBJETO A CAMBIO DE OTRO.	1
CAMBIAR UN OBJETO POR OTRO.	2
QUE EL NIÑO INDIQUE A LA MAESTRA, QUE ESTA DISPUESTO A DAR UN OBJETO A SU COMPAÑERO - A CAMBIO DEL QUE ÉSTE TIENE.	3
PEDIR UN OBJETO POR MEDIO DE AMENAZAS.	4
QUITAR UN OBJETO A OTRO NIÑO.	5
JUGAR CON CUALQUIER OTRO OBJETO ( MENOS EL DESEADO ).	6
LLORAR.	7

#### DEFINICIONES CONDUCTUALES:

PROMETER DAR UN OBJETO A CAMBIO DE OTRO.- POR EJEMPLO, DECIR AL COMPAÑERO QUE EL DÍA DE MAÑANA EL LE VA A TRAER UN OBJETO A CAMBIO DE QUE OTRO NIÑO LE PRESTE EL OBJETO QUE TIENE.

CAMBIAR UN OBJETO POR OTRO.- LA ACCIÓN DE CEDER UN OBJETO Y RECIBIR OTRO EN SU LUGAR.

PEDIR UN OBJETO POR MEDIO DE AMENAZAS.- POR EJEMPLO, DECIR A SU COMPAÑERO QUE SI NO LE PRESTA EL OBJETO QUE TRAE LO -

VA A GOLPEAR.

NOTA:

LOS DIBUJOS SE REALIZARON EN BLANCO Y NEGRO PARA EVITAR CUALQUIER INFLUENCIA QUE PUDIERA TENER EL COLOR - EN LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS.

ANEXO B

FORMATO DE REGISTRO.

NOMBRE DEL REGISTRO: \_\_\_\_\_ REGISTRO No. \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL REGISTRADOR: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

HORA DE INICIO: \_\_\_\_\_ HORA DE TERMINO: \_\_\_\_\_

CONDICIÓN: \_\_\_\_\_

ACUERDOS ENTRE OBSERVADORES: \_\_\_\_\_



## ANEXO C.

## LISTA Y DATOS DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES.

NOMBRE.	SEXO.	EDAD.	GRUPO.	CONDICIÓN.
1.- DANIELA.	F.	3,7	1º	3,4,5 y6.
2.- ROSALIA.	F.	3,8	1º	3,4,5 y6.
3.- JOSE LUIS.	M.	3,11	1º	3,4,5 y6.
4.- ARTURO.	M.	3,3	1º	3,4,5 y6.
5.- SANDRA.	F.	3,7	1º	3,4,5 y6.
6.- EDGAR.	M.	3,6	1º	3,4,5 y6.
7.- JOSE.	M.	3,10	1º	3,4,5 y6.
8.- ALEJANDRA.	F.	3,7	1º	3,4,5 y6.
9.- FRANCISCO.	M.	3,3	1º	3,4,5 y6.
10.- LUIS.	M.	3,11	1º	3,4,5 y6.
11.- ELIZABETH	F.	3,10	1º	3,4,5 y6.
12.- CECILIA.	F.	3,5	1º	3,4,5 y6.
13.- SACNITE.	F.	3,9	1º	3,4,5 y6.
14.- MAURICIO.	M.	3,5	1º	3,4,5 y6.
15.- YOANNA.	F.	3,3	1º	3,4,5 y6.
16.- CESAR.	M.	3,10	1º	3,4,5 y6.

## ANEXO C - 1.

### DEFINICIONES CONDUCTUALES.

#### A. INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACION.

##### 1.- PREGUNTAS ABIERTAS:

EL SUJETO HARA USO DE FRASES INTERROGATIVAS QUE IMPLIQUEN LA UTILIZACIÓN DE PALABRAS TALES COMO: ¿ QUÉ ? , ¿ QUIÉN ? , ¿ DÓNDE ? , ¿ CÓMO ? , ¿ POR QUÉ ? , ¿ CUÁL ? ,

##### 2.- ESCUCHAR APROBATORIAMENTE:

EL SUJETO PERMANECERÁ EN SILENCIO REALIZANDO MOVIMIENTOS DE CABEZA AFIRMATIVOS, GESTOS Ó VERBALIZACIONES, TALES COMO: sí, AH, HAJA, OH, ÉTC.

##### 3.- ESCUCHAR CON RECHAZO ( IGNORAR ):

EL SUJETO PERMANECERÁ EN SILENCIO Ó REALIZANDO MOVIMIENTOS DE CABEZA NEGATIVOS, GESTOS Y VERBALIZACIONES TALES COMO: ! NO ! , CEÑO FRUNCIDO, BOCA FRUNCIDA, ÉTC.

##### 4.- COMENTARIO DE RESUMEN:

EL SUJETO REPETIRÁ VERBAL Ó MOTORAMENTE LO QUE HA SIDO EXPUESTO POR ÉL MISMO O POR EL INTERLOCUTOR. ÉSTO

ANEXO C-2 FORMATO DE REGISTRO.

REGISTRO No. \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ HORA DE INICIO \_\_\_\_\_ HORA DE TERMINO \_\_\_\_\_

ACUERDOS ENTRE OBSERVADORES \_\_\_\_\_ CONDICION EXPERIMENTAL \_\_\_\_\_

SUJETO - INTERLOCUTOR =	S	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S	I	S	I
Pregunta abierta.														
Escuchar positivamente.														
Escuchar negativamente.														
Resumir.														
Auto-revelación.														
No interrumpir.														
Contacto visual.														
Volúmen voz.														
Proximidad física.														
Ayudar.														
Proponer alternativas.														
Compartir.														
Negarse a compartir.														
Identificar el problema.														
Solución conjunta.														
Obtener un acuerdo.														
Pedir.														
Agradecer.														
Describir la norma.														
Amenazar.														
Mediador.														
Expresar desagrado.														
Destruir material														
Asalto físico.														
Tiempo de no interacción.														
Tiempo de cumplir actividad.														
No. de actividades acabadas.														
No. de actividades asignadas.														
No. de actividades no acabadas.														
Arrebatat.														

ES, LAS VERBALIZACIONES O ACTOS MOTORES EXPRESADOS --  
TENDRÁN EL MISMO REFERENTE QUE LAS QUE FUERON EXPRESA  
DAS ANTES.

5.- COMENTARIO DE AUTO-REVELACIÓN:

EL SUJETO EXPRESARÁ FRASES U ORACIONES QUE INCLUYAN -  
LAS PALABRAS: YO, A MI, ME, ÉTC. Y QUE HAGAN REFEREN  
CIA AL ESTADO DISPOSICIONAL PASADO O PRESENTE DEL SU  
JETO ( DESEOS, SENTIMIENTOS, PENSAMIENTOS, ASPIRACION  
ES, EXPERIENCIAS, ÉTC. ).

6.- NO INTERRUMPIR:

EL SUJETO PERMANECERÁ EN SILENCIO HASTA QUE LA OTRA -  
PERSONA TERMINE DE HABLAR.

7.- CONTACTO VISUAL:

EL SUJETO MIRARÁ A LA CARA DEL INTERLOCUTOR.

8.- VOLÚMEN DE VOZ:

AUDIBLE ENTRE 1,50 MTS. Y 2,00 MTS DE DISTANCIA. SE -  
REGISTRA ( + ) CUANDO ES: MAYOR DE 2,00 MTS. SE REGIS  
TRA ( = ) ENTRE 1,50 MTS. Y 2,00 MTS. Y POR ÚLTIMO -  
SE REGISTRA ( - ) CUANDO SEA MENOR DE 1,50 MTS.

9.- PROXIMIDAD FÍSICA:

ESTARÁ DETERMINADA POR UNA DISTANCIA NO MAYOR DE ---  
1.50 MTS. SE REGISTRA CUANDO ES MAYOR DE 1.50 MTS. Y  
SE REPRESENTA CON ( + ), ENTRE 1.00 M. Y 1.50 MTS. -  
SE REPRESENTA CON ( = ), Y POR ÚLTIMO CUANDO ES MENOR  
DE 1.00 M. SE REPRESENTA CON ( - ),

B. INICIAR Y MANTENER UNA ACTIVIDAD CONJUNTA.

1.- EXPRESAR SU DESEO DE AYUDAR:

EL SUJETO DESCRIBE VERBALMENTE UNA DISPOSICION PROPIA,  
QUE IMPLICA ACCIONES RELACIONADAS CON EL FIN DE FACI-  
LITAR LA TAREA DEL OTRO.

2.- PROPONER ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN:

EL SUJETO DESCRIBIRÁ VERBALMENTE EL LUGAR, LA ACCIÓN-  
Y EL MOMENTO EN QUE PODRÍA LLEVARSE A CABO LA ACTIVI-  
DAD. CON EL PROPOSITO DE LOGRAR UN OBJETIVO COMÚN.

3.- ESCUCHAR APROBATORIAMENTE:

EL SUJETO PERMANECERÁ EN SILENCIO REALIZANDO MOVIMIEN-  
TOS DE CABEZA AFIRMATIVOS, GESTOS O VERBALIZACIONES.-  
TALES COMO: SÍ, AH, HAJA, OH, ETC. SONRISAS.

4.- ESCUCHAR CON RECHAZO:

EL SUJETO PERMANECERÁ EN SILENCIO O REALIZANDO MOVIMIENTOS DE CABEZA NEGATIVOS, GESTOS Y VERBALIZACIONES, TALES COMO: NO, CEÑO FRUNCIDO, BOCA FRUNCIDA, ETC.

5.- COMPARTIR ALGO:

EXPRESIÓN VERBAL Y RESPUESTAS MOTORAS, CUYO REFERENTE, ES UNA DISPOSICIÓN DEL SUJETO A PROPORCIONAR AL OTRO UN OBJETO QUE ESTÁ EN SU PODER O QUE POSIBILITA AL OTRO EL CONTACTO Y MANIPULACIÓN DE DICHO OBJETO.

6.- NEGARSE A COMPARTIR ALGO:

EXPRESIÓN VERBAL Y RESPUESTAS MOTORAS, CUYO REFERENTE ES UNA DISPOSICIÓN DEL SUJETO A IMPEDIR A OTRO EL CONTACTO Y LA MANIPULACIÓN DE UN OBJETO QUE ESTÁ EN SU PODER.

7.- CONTACTO VISUAL:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

8.- VOLÚMEN DE VOZ:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

9.- PRÓXIMIDAD FÍSICA:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

C. NEGOCIAR.

1.- IDENTIFICAR EL PROBLEMA:

EXPRESIÓN VERBAL, CUYO REFERENTE ES UN EVENTO EN RELACIÓN CON EL CUAL EL COMPORTAMIENTO, DISPOSICIÓN Ó AMBOS DEL SUJETO Y EL INTERLOCUTOR SON OPUESTOS.

2.- BUSCAR UNA SOLUCIÓN CONJUNTA:

EXPRESIÓN VERBAL Y MOTORA, CUYOS REFERENTES SON ACTIVIDADES Y DISPOSICIONES QUE TANTO EL SUJETO COMO EL INTERLOCUTOR DEBERÁN ASUMIR EN RELACIÓN CON EL EVENTO - EN QUE HAY DESACUERDO. ASÍ COMO LAS CONSECUENCIAS DE ASUMIR O NO DICHAS ALTERNATIVAS Y DESACUERDOS POR CUALQUIERA DE LOS PARTICIPANTES.

3.- RECHAZAR UNA SOLUCIÓN CONJUNTA:

EXPRESIÓN VERBAL Y MOTORA, CUYOS REFERENTES SON: LA SUSPENSIÓN Ó DEMORA DEL INICIO DE LAS ACTIVIDADES DESCRITAS POR EL OTRO, RELACIONADAS CON EL EVENTO EN TORNO DEL CUAL HAY DISPOSICIÓN.

4.- OBTENER UN ACUERDO:

EXPRESIÓN VERBAL Y MOTORA, CUYO REFERENTE ES EL INICIO DE LAS ACTIVIDADES QUE HAN SIDO DESCRITAS ANTES, Y EN DÓNDE LAS CONSECUENCIAS QUE SERÁN GENERADAS PARA UNO DEPENDE DEL OTRO Y VICEVERSA.

5.- CONTACTO VISUAL:

-IGUAL A LA HABILIDAD A.-

6.- VOLÚMEN DE VOZ:

-IGUAL A LA HABILIDAD A.-

7.- PRÓXIMIDAD FÍSICA:

-IGUAL A LA HABILIDAD A.-

D. PEDIR PERMISO.

1.- PEDIR:

EXPRESIÓN VERBAL Y MOTORA CUYO REFERENTE ES UNA ACCIÓN QUE PODRÁ INICIARSE, A CONDICIÓN DE LA ACEPTACIÓN DEL INTERLOCUTOR.

2.- ACEPTACIÓN:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-



3.- AGRADECER:

EXPRESIÓN VERBAL Ó MOTORA TAL CÓMO " GRACIAS ", SONRISAS, MOVIMIENTOS AFIRMATIVOS DE LA CABEZA CUYA FUNCIÓN ES LA DE FORTALECER LAS RESPUESTAS QUE LE PRECEDEN.

4.- RECHAZO:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

5.- CONTACTO VISUAL:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

6.- VOLÚMEN DE VOZ:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

7.- PRÓXIMIDAD FÍSICA:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

E. HACER RESPETAR SUS DERECHOS./ DEFENDER SUS DERECHOS./ INFORMAR.

1.- DESCRIBIR LA NORMA:

EXPRESIÓN VERBAL Y MOTORA, CUYO REFERENTE ES UNA RELACIÓN DE CONTINGENCIA ENTRE UNA ACCIÓN Ó CONJUNTO DE -

ACCIONES Y UNA CONSECUENCIA DETERMINADA.

2.- AMENAZA:

EXPRESIÓN VERBAL Ó MOTORA, CUYO REFERENTE ES UNA CON-  
SECUENCIA ANUNCIADA POR EL SUJETO, MISMA QUE OCURRIRÁ,  
DEPENDIENDO DE UNA ACTIVIDAD FUTURA O DE LA SUSPEN- -  
SIÓN DE UNA ACTIVIDAD PRESENTE DEL INTERLOCUTOR.

3.- ACEPTACIÓN:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

4.- RECHAZO:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

5.- MEDIADOR:

EXPRESIÓN VERBAL O MOTORA DIRIGIDA A UN TERCERO Y CU  
YO REFERENTE EN UNA ACCIÓN QUE ESTE ÚLTIMO DEBE REALI  
ZAR EN RELACIÓN CON EL EVENTO EN CONFLICTO.

F. RESPONDER A LA BURLA.

1.- EXPRESAR DESAGRADO:

EXPRESIÓN MOTORA Ó VERBAL, QUE INCLUYE PALABRAS COMO:  
YO, ME, A MÍ, ETC. Y CUYO REFERENTE, ES UNA DISPOSI--

SICIÓN A INVOLUCRARSE EN ACTIVIDADES CUYO RESULTADO -  
SEA LA TERMINACIÓN, ELIMINACIÓN Ó DEMORA DE LA OCU---  
RRENCIA DE UN EVENTO.

2.- PEDIR:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD D-

3.- AMENAZA:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD E-

4.- ACEPTACIÓN:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

5.- RECHAZO:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

6.- MEDIADOR:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD E-

7.- CONTACTO VISUAL:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

8.- VOLÚMEN DE VOZ:

-IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

9.- PRÓXIMIDAD FÍSICA:

IGUAL QUE PARA LA HABILIDAD A-

G. CATEGORÍAS GENERALES.

1.- TIEMPO EN QUE EL SUJETO NO INTERACTÚA VERBAL Ó MOTORA  
MENTE CON OTROS.

2.- TIEMPO DEDICADO A CUMPLIR CON LAS ACTIVIDADES ASIGNA-  
DAS.

3.- NÚMERO DE ACTIVIDADES ASIGNADAS QUE FUERON TERMINADAS.

4.- DESTRUIR MATERIALES.- ARRUGAR, RASGAR, APLASTAR, ROM-  
PER, ETC. , OBJETOS.

5.- ARREBATAR:

TOMAR UN OBJETO QUE ESTÁ EN PODER DE OTRO, MIENTRAS -  
ESTE LO ESTÁ UTILIZANDO.

6.- ASALTO FÍSICO:

CUANDO UN SUJETO PEGUE, MUERDA, EMPUJE, LUCHE, ETC, -  
CON EL INTERLOCUTOR. Y ESTE AL MENOS INICIE RESPUES--  
TAS CUYO RESULTADO SEA RETIRAR AL OTRO, DISMINUIR O -

**SUSPENDER SU ACTIVIDAD.**

## ANEXO C-3

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS ESCENAS DEL JUEGO DE PAPELES.

#### SITUACIÓN No. 1: INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN.

- NARRADOR - ( DIRIGIENDOSE AL SUJETO ) ...ÉSTE (SEÑALANDO AL INSTIGADOR) ES UN NIÑO NUEVO, QUE NO CONOCES Y QUE HA LLEGADO A LA ESCUELA PARA ESTUDIAR Y JUGAR JUNTO CON USTEDES, TAMBIÉN-REALIZAR LOS TRABAJOS Y LAS TAREAS QUE LES PONDRÁ LA MAESTRA: " TÚ NO LO CONOCES, NO SABES CUAL ES SU NOMBRE Y QUIERES CONOCERLO... EL NIÑO NUEVO ESTÁ TRABAJANDO CERCA DE TÍ, - ÉL TE VE Y TE DICE..."
- INSTIGADOR - ¿ QUÉ ESTAS HACIENDO ?
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ),
- INSTIGADOR - " YO ME LLAMO... Y MI MAMÁ ME TRAJÓ A LA ESCUELA. EN MI CASA TENGO MUCHOS JUGUETES-QUE ME COMPRÓ MI PAPÁ, TENGO UNA... Y TÚ, - ¿ COMO TE LLAMAS ?...¿ QUE JUGUETES TIENES?
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ),

COMPONENTES ESPERADOS:

- 1.- HACER PREGUNTAS ABIERTAS.
- 2.- ESCUCHAR.
- 3.- RESUMIR, Y / O AUTO-REVELACIÓN.
- 4.- VOLÚMEN DE VOZ.
- 5.- CONTACTO VISUAL.
- 6.- PRÓXIMIDAD FÍSICA.

SITUACIÓN No. 2: INICIAR Y MANTENER UNA ACTIVIDAD  
CONJUNTA.

- NARRADOR - ESTOS NIÑOS ( DIRIGIENDOSE AL SUJETO, SEÑALANDO A LOS DEMÁS NIÑOS Y AL INSTIGADOR ) ESTÁN TRABAJANDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CASITAS DE MADERA, CUANDO TU OYES QUE UNO DE ESOS NIÑOS DICE:
- INSTIGADOR - ! AY ! NO SABEMOS COMO HACER UNA CASITA DE MADERA, LA MAESTRA NOS DIJO QUE LA HICIERAMOS. NECESITAMOS QUE NOS DIGAS COMO HACERLA ( SEÑALANDO AL SUJETO ).
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ).

COMPONENTES ESPERADOS:

- 1.- EXPRESAR SU DESEO DE AYUDAR.

- 2.- PROPONER ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN.
- 3.- AYUDAR ( EXPRESADO POR LA ACCIÓN DEL NIÑO SOBRE EL OBJETO O TAREA ).
- 4.- CONTACTO VISUAL.
- 5.- TONO Y VOLÚMEN DE VOZ.
- 6.- PRÓXIMIDAD FÍSICA.

### SITUACIÓN No. 3: PEDIR PERMISO.

- NARRADOR - LA MAESTRA YA LES REPARTIÓ LAS HOJAS CON LOS DIBUJOS PARA ILUMINAR, PERO FALTAN LAS CRAYOLAS. ENTONCES ÉSTE NIÑO ( EL INSTIGADOR ) TE DICE A TÍ ( AL SUJETO ):
- INSTIGADOR - POR FAVOR, VE POR LAS CRAYOLAS.
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ).

PARA EL DESARROLLO DE ÉSTA ESCENA SE COLOCARON DOS NIÑOS EN LA ENTRADA, OBSTACULIZANDO EL PASO. EL SUJETO DEBÍA PASAR POR ESE LUGAR PARA PODER ALCANZAR LAS CRAYOLAS QUE SE LE PIDIERON.

#### COMPONENTES ESPERADOS:

- 1.- DIRIGIRSE ASERTIVAMENTE A LA PERSONA Ó PERSONAS PARA " PEDIR PERMISO " .



- 2.- CONTACTO VISUAL.
- 3.- No INTERRUMPIR.
- 4.- DIRIGIRSE A LA PERSONA Ó PERSONAS Y AGRADECER.
- 5.- TONO Y VOLÚMEN DE VOZ.

#### SITUACIÓN No. 4: COMPARTIR ALGO.

- NARRADOR - TÚ ( DIRIGIENDOSE AL SUJETO ) TIENES TODAS -  
LAS CRAYOLAS Y LA MAESTRA ANTES DE SALIR LES  
DIJO A TODOS QUE ILUMINARAN CON VARIOS COLO-  
RES SUS DIBUJOS. ENTONCES UN NIÑO TE DICE:
- INSTIGADOR - ¿ ME- PRESTAS TUS COLORES ?.
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ).

#### COMPONENTES ESPERADOS:

- 1.- EXPRESAR SUS DESEOS DE COMPARTIR.
- 2.- OFRECER MATERIAL, ACTIVIDAD Ó AMBOS.
- 3.- CONTACTO VISUAL.
- 4.- TONO DE VOZ / VOLÚMEN DE VOZ.
- 5.- PRÓXIMIDAD FÍSICA.

#### SITUACIÓN No. 5: NEGOCIAR.

- NARRADOR - A UDS; ( DIRIGIENDOSE A TODOS ) LES DIJO LA  
MAESTRA QUE HICIERAN UN MUÑECO GORDITO Y GRAN

DE CON LA PLASTILINA. ANTES DE SALIR LA MAESTRA LES DIJO QUE LO HICIERAN. PERO SÓLO TRES NIÑOS ALCANZARON PLASTILINA ( SEÑALANDO A DOS DE LOS NIÑOS Y AL INSTIGADOR ) Y TÚ ( SEÑALANDO AL SUJETO ) TE QUEDASTE SIN PLASTILINA. PERO TIENES CINCO PESOS Y DOS DULCES QUE TE DIÓ TU MAMÁ EN LA MAÑANA. ¿ QUE HARÍAS PARA QUE ESTE NIÑO ( EL INSTIGADOR ) TE PRESTE LA PLASTILINA ?. ESTE NIÑO YA TE DIJO ANTES QUE:

- INSTIGADOR - ! NO QUIERÓ DARTE PLASTILINA NI VOY A DEJAR QUE ME LA QUITES !.
- NARRADOR - ¿ QUE OTRA COSA PUEDES HACER ?. NO TE LA QUIERO PRESTAR CUANDO SE LA PEDISTE Y NO DEBES QUITARSELA. ACUERDATE DE LO QUE TE DIÓ TU MAMÁ Y QUE ES LO QUE TIENES EN LA MANO ( DINERO Y DULCES ).
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ).

PARA EL DESARROLLO DE ESTA ESCENA SE PROGRAMÓ UNA CONTRA-RESPUESTA QUE DEBE SER PRESENTADA CADA VEZ QUE EL SUJETO PROPONE UNA ALTERNATIVA DIFERENTE A LA DE NEGOCIAR?

- INSTIGADOR - No, ! NO QUIERO !, DIME QUE OTRA COSA PUEDES HACER PARA QUE YO TE PRESTE LA PLASTILINA.

SITUACIÓN No. 6: HACER RESPETAR SUS DERECHOS.

- NARRADOR - A USTEDES ( DIRIGIENDOSE A TODOS ) LES DIJO LA MAESTRA QUE HICIERAN UN MUÑECO GRANDE Y GORDO CON PLASTILINA Y ANTES DE SALIR LA DEJÓ AQUÍ ( SEÑALANDO EL LUGAR ). PERO SÓLO -- TRES NIÑOS TOMARON LA PLASTILINA ( DOS NIÑOS Y EL SUJETO ) Y LOS OTROS SE QUEDARON SIN -- PLASTILINA. TÚ ( EL SUJETO ) ESTÁS HACIENDO TU MUÑECITO ( LO HACE ) Y ENTONCES ESTE NIÑO TE DICE:

- INSTIGADOR - DAME ESTA PLSTILINA, POR QUE SI NO...  
! TE PEGO ! ( LE ARREBATA EL MUÑECO ).
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ).

SE REPITE ESTA ESCENA PIDIENDO CADA VEZ AL SUJETO QUE PROPORCIONE NUEVAS ALTERNATIVAS DE RESPUESTA.

COMPONENTES ESPERADOS: ( AUTO CONTROL ).

- 1.- DISCRIMINAR LOS SENTIMIENTOS PROPIOS Y LOS DE LOS DE-

MÁS.

- 2.- AUTO-REVELACIÓN ASERTIVA.\*
- 3.- CONTACTO VISUAL.
- 4.- TONO DE VOZ. / VOLÚMEN DE VOZ.

#### SITUACIÓN No. 7: RESPONDER A LA BURLA.

- NARRADOR - ESTÁN USTEDES TRABAJANDO ( DIRIGIENDOSE A TODOS ) EN LA TAREA QUE LES PUSO LA MAESTRA, - DE REPENTE ESTE NIÑO ( INSTIGADOR ) TE HACE ENOJAR ( DIRIGIENDOSE AL SUJETO ), COMIENZA A DECIRTE Y HACER COSAS PARA MOLESTARTE:
- INSTIGADOR - ! QUE FEO ERES !...! TIENES PELOS DE ESCOBETA !...ETC. ( LE DA UN PEQUEÑO JALÓN DE CABELLOS ),
- NARRADOR - ¿ QUÉ HARÍAS PARA QUE YA NO TE SIGUIERA MOLESTANDO ? , TÚ YA ESTÁS MUY ENOJADO Y NO QUIERES QUE TE MOLESTE MÁS.
- SUJETO - ( RESPUESTA DEL SUJETO ),

#### COMPONENTES ESPERADOS:

- 
- \* Exigir asertivamente sus derechos y/o hacer intervenir a un mediador para exigirlos.

- 1.- EXPRESAR SU DESAGRADO.
- 2.- EVITAR CONTINUAR LA INTERACCIÓN.
- 3.- AUTO-REVELACIÓN ASERTIVA.
- 4.- CONTACTO- VISUAL.
- 5.- TONO DE VOZ.

## ANEXO D .

### MANUAL PARA LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO -- APLICADO A NIÑOS PRE-ESCOLARES.

#### LINEAMIENTOS PARA LA SESIÓN INAUGURAL:

##### I. PRESENTACIONES.

- 1.- LOS ENTRENADORES Y PARTICIPANTES SE PRESENTAN.
- 2.- SE INVITA A LOS NIÑOS PARA QUE HAGAN LO MISMO --  
ENTRE SÍ.

##### II. REVISIÓN DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

Aquí, SE PRETENDE QUE LOS NIÑOS SE INTERESEN EN LAS ACTIVIDADES QUE SE VAN A REALIZAR, QUE LAS COM- -  
PRENDAN Y QUE LAS TENGAN PRESENTES JUNTO CON LOS OBJE-  
TIVOS QUE PERSIGUEN. PARA LO CUAL:

- 1.- SE PROCEDE A INFORMARLES LA RAZÓN POR LA CUAL -  
VAN A ESTAR TRABAJANDO JUNTOS ( ENTRENADORES Y  
PARTICIPANTES ). POR EJEMPLO: PARA ENSEÑARLES  
NUEVAS MANERAS DE JUGAR Y DE TRABAJAR CON SUS -  
COMPAÑEROS. PARA LO CUAL SE VAN A REALIZAR VA--  
RIAS ACTIVIDADES ENTRE TODOS LOS PARTICIPANTES.
- 2.- SE LES DESCRIBEN BREVEMENTE Y CLARAMENTE LOS --

PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES SOCIALES A LA VEZ QUE SE MUESTRAN DE MODO OBSERVABLE:

1º MODELAMIENTO,

ENTRENADOR: " ...LES MOSTRAREMOS COSAS QUE HACEN LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS, COMO POR EJEMPLO, SALUDAR AL MAESTRO Y A LOS COMPAÑEROS CON LA MANO AL ENTRAR AL SALÓN..."  
LOS ENTRENADORES MODELAN LA ACCIÓN.

- " ...LUEGO USTEDES DEBEN DECIRNOS..."
- ¿ QUE ES LO QUE HICIMOS ?... ( NOMBRAR LA CONDUCTA ),
  - ¿ CÓMO HICIMOS ?... ( NOMBRAR LA CONDUCTA ),
  - ¿ CUÁNDO DEBEMOS HACER ? ... ) NOMBRAR LA CONDUCTA ),
  - SI A OTRO NIÑO LE... ( NOMBRAR LA CONDUCTA ) ENTONCES EL TAMBIÉN NOS... ( NOMBRAR NUEVAMENTE LA CONDUCTA ),
  - DE QUE OTRA MANERA PODEMOS... ( SE NOMBRA LA CONDUCTA ),

EN ESTE PRIMER PASO PUEDE SER CONVENIENTE COLOCAR AL FRENTE UNA LÁMINA O VARIAS QUE SIRVAN DE APOYO POR CONTENER DIBUJOS ALUSIVOS A LA ACCIÓN Y A SUS COMPONENTES, A LA SITUACIÓN Y A LOS PERSONAJES INVOLUCRADOS. SE BUSCA ASÍ FACILITAR LA COMPRESIÓN, LA IDENTIFICACIÓN Y SOLUCIONES ALTERNATIVAS A LOS PROBLEMAS SOCIALES MÁS COMUNES.

EL NIÑO DEBERÁ:

- 1.- INDICAR Y MENCIONAR EL EVENTO CONDUCTUAL Y EL COMPONENTE QUE REPRESENTA EL ORIGEN DE UN PROBLEMA AL ENTORPECER LA INTERACCIÓN ENTRE LAS PERSONAS.
- 2.- IDENTIFICAR LOS PASOS INVOLUCRADOS EN EL DESARROLLO DEL EVENTO QUE SOLUCIONE EL PROBLEMA.
- 3.- IDENTIFICAR LAS SECUENCIAS POSITIVAS Y NEGATIVAS DE CADA UNA DE LAS CONDUCTAS ALTERNATIVAS TENDIENTES A SOLUCIONAR UN PROBLEMA.
- 4.- BUSCAR EL DESARROLLO Y APLICACIÓN DE LAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN MÁS ADECUADAS.

POR ÚLTIMO Y PARA CONCLUIR CON EL MODELAMIENTO SE REALIZA UNA BREVE DISCUSIÓN CON LOS NIÑOS CON RESPECTO A LA CONDUCTA QUE HA SIDO MODELADA.



## 2º JUEGO DE PAPELES.

ENTRENADOR: "...YA VIERON COMO SE HACE... ( NOMBRAR LA CONDUCTA ) AHORA VAN A HACER LO MISMO DOS NIÑOS Y LOS DEMÁS SÓLO VAMOS A VERLOS..." PARA ESTO SE REALIZA LO SIGUIENTE:

- 1.- SE ELIGEN LOS PARTICIPANTES, SE REPARTEN -- LAS ACTIVIDADES Y EL MATERIAL NECESARIO, SE DESCRIBE LA SITUACIÓN, LA INTERACCIÓN MODE- LADA Y SE INICIA EL JUEGO DE PAPELES.
- 2.- SE LES ASESORA CADA VEZ QUE SEA NECESARIO - EN EL USO DE LAS HABILIDADES.
- 3.- SE BUSCA QUE EN UNA SOLA SESIÓN TODOS LOS - NIÑOS REALICEN EL JUEGO ALTERNANDOSE LOS PA- PELES.

## 3º RETROALIMENTACION.

- 1.- SE LES PREGUNTA A LOS NIÑOS QUE REALIZAN EL JUEGO DE PAPELES Y A LOS DEMÁS NIÑOS COMO - FUE LA EJECUCIÓN ( DE ACUERDO A LAS CINCO - PREGUNTAS UTILIZADAS EN EL MODELAMIENTO Y - REALIZANDOSE UNA BREVE DISCUSIÓN ).
- 2.- LOS ENTRENADORES DAN LA CONCLUSIÓN, SEÑALAN- DO LAS CONDCUTAS BIEN REALIZADAS Y CUALES - SON LAS QUE DEBEN MEJORAR.

#### 4o TRANSFERENCIA.

LA TRANSFERENCIA BUSCA MOTIVAR A LOS NIÑOS PARA QUE PRACTIQUEN LAS HABILIDADES ENSEÑADAS Y APRENDIDAS. AQUÍ SE LES INDICA QUE SE LES DEJARÁ DE TAREA LA HABILIDAD REVISADA. LOS NIÑOS DEBEN REALIZAR -- POR SU CUENTA LA HABILIDAD, INDEPENDIEMENTE DE LOS ENCUENTROS REALIZADOS EN CADA UNA DE LAS SESIONES.

AQUÍ PUEDE SER CONVENIENTE, POR EJEMPLO, INSISTIR A LOS PADRES RESPECTO A LA TAREA.

#### III. ESTABLECIMIENTO DE REGLAS.

FINALMENTE SE LES SEÑALAN LOS DÍAS, LAS HORAS, EL LUGAR, LOS PREMIOS ( EN CASO DE QUE EL INVESTIGADOR DECIDA UTILIZARLOS ), ETC. ES DECIR TODA LA INFORMACIÓN NECESARIA QUE ESTE RELACIONADA CON LAS ACTIVIDADES.

LINEAMIENTOS PARA LA REALIZACIÓN DE LAS SESIONES TÍPICAS DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

- I. EL ENTRENADOR PRESENTA UNA REVISIÓN DE LA HABILIDAD BAJO ENTRENAMIENTO.
- 1.- EL ENTRENADOR MENCIONA LA HABILIDAD Y PRESENTA LA CONSIGNA ANTES DE MOSTRAR EL DISPOSITIVO DE MODELADO.
  - 2.- REALIZA PREGUNTAS QUE AYUDEN A LOS NIÑOS A DEFINIR LA HABILIDAD EN SU PROPIO LENGUAJE. POR EJEMPLO: ¿ QUIÉN SABE LO QUE ES... ( SE MENCIONA LA CONDUCTA )?.
- II. EL ENTRENADOR PRESENTA EL DISPOSITIVO DE MODELADO.
- POR EJEMPLO:
- VAMOS A APRENDER A... ( SE MENCIONA LA CONDUCTA ).
  - AHORA DIGAN... ( PREGUNTANDO A LOS SUJETOS ).
  - ¿ QUE HICIMOS...?
  - ¿ CÓMO HICIMOS ...? ( SE MENCIONA LA CONDUCTA ).
  - ¿ CUÁNDO DEBEMOS ...? ( SE MENCIONA LA CONDUCTA ).
  - ...SI A CTRO NIÑO LE... ( SE MENCIONA LA CONDUCTA ),  
...ENTONCES ÉL...
  - ¿ DE QUE OTRA MANERA PODRÍAMOS... ( SE MENCIONA LA CONDUCTA ).

EL ENTRENADOR DECIDIRÁ SI PRESENTA UNA SOLA PARTE O TODO EL MODELADO DURANTE LA SESIÓN, ASÍ COMO -- CUANTAS VECES ES NECESARIO PRESENTAR LA ESCENA EN -- UNA SITUACIÓN.

III. EL ENTRENADOR INVITA A LA DISCUSIÓN SOBRE LA HABILIDAD QUE HA SIDO MODELADA.

1.- INVITA A HACER COMENTARIOS SOBRE LAS SITUACIONES QUE EL MODELADO TRAJÓ A LA MEMORIA DE LOS NIÑOS SOBRE SUS PROPIAS EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA.

IV. EL ENTRENADOR ORGANIZA EL JUEGO DE PAPELES.

1.- SE LE PIDE A UNO DE LOS NIÑOS QUE HAYA MENCIONADO UNA SITUACIÓN QUE SE RELACIONE CON LA CONSIGNA Y CONDUCTA RESPECTIVA QUE PASE AL FRENTÉ. SE DESIGNA UN CO-ACTOR. O BIEN SI NO ES MENCIONADA NINGUNA SITUACIÓN, SE PASA A DOS O MÁS NIÑOS A MODELAR UNA SITUACIÓN QUE EL INSTRUCTOR CONSIDERE QUE ES UNA SITUACIÓN COMÚN EN LA ESCUELA.

2.- SE OBTIENE INFORMACIÓN ADICIONAL CON RESPECTO A LOS ACTORES PRINCIPALES, DEL CO-ACTOR Y DE LOS OBSERVADORES PARA DISPONER LAS CONDICIONES DEL JUEGO DE PAPELES INCLUYENDO EL ARREGLO DEL MOBILIARIO, LA UTILERÍA NECESARIA, ETC.

EJEMPLOS:

¿ DÓNDE PODRIAS TÚ ESTAR HABLANDO CON ...?

¿ CÓMO ERA EL LUGAR...?

¿ ESTABAS PARADO Ó SENTADO ?

ETC.

- 3.- ANTES DEL JUEGO DE PAPELES EL INSTRUCTOR DA A CADA NIÑO ALGUNAS INSTRUCCIONES FINALES SOBRE AQUELLO QUE LES CORRESPONDE HACER.

LOS NIÑOS QUE NO PARTICIPAN DIRECTAMENTE EN EL JUEGO DE PAPELES DEBEN OBSERVAR CON ATENCIÓN PARA VERIFICAR SI SE CUMPLEN LOS PASOS DE LA HABILIDAD.

V. EL ENTRENADOR INSTRUYE A LOS ESTUDIANTES PARA QUE COMIENCEN EL JUEGO DE PAPELES.

- 1.- UNO DE LOS ENTRENADORES DEBERÁ PARARSE FRENTE A LAS ILUSTRACIONES ( CASO DE SER UTILIZADAS ) SEÑALANDO LOS PASOS DE LA HABILIDAD QUE ESTÁ SIENDO ENTRENADA.
- 2.- EL OTRO ENTRENADOR SE COLoca CERCA DE LOS NIÑOS QUE REALIZAN EL JUEGO DE PAPELES A FIN DE PROPORCIONAR LA ASESORIA NECESARIA.
- 3.- EN EL CASO DE QUE EL JUEGO DE PAPELES SE SEPARA MARCADAMENTE DE LOS PASOS CONDUCTUALES O DEL TEMA, SE DETIENE LA ESCENA PARA DAR LA INSTRUCCIÓN NECESARIA.

SARIA Y COMENZAR NUEVAMENTE.

VI. EL ENTRENADOR INVITA A COMENTAR ( RETRO-ALIMENTACIÓN )  
DESPUÉS DEL JUEGO DE PAPELES.

1.- SE PIDE AL ACTOR PRINCIPAL QUE ESPERE Y NO HABLE  
HASTA QUE HAYA ESCUCHADO LOS COMENTARIOS DE LOS  
COMPAÑEROS SOBRE LA ACTUACIÓN. PARA ESTO SE PUE-  
DE PREGUNTAR: ...¿ QUE HIZO BIEN Y QUE HIZO MAL.  
.. ?

2.- A CONTINUACIÓN LOS ENTRENADORES COMENTAN LOS PA-  
SOS CONDUCTUALES, PROPORCIONANDO REFORZAMIENTO -  
SOCIAL, SEÑALANDO LO QUE SE HA HECHO BIEN Y SUGI-  
RIENDO QUE OTRAS COSAS PUEDEN HACERSE PARA MEJOR-  
RAR SU ACTUACIÓN EN EL JUEGO DE PAPELES.

VII. EL ENTRENADOR AYUDA A LOS ACTORES A PLANTEARSE LA --  
TAREA QUE DEBEN REALIZAR ( TRANSFERENCIA ).

1.- SE PREGUNTA A LOS NIÑOS PARTICIPANTES CÓMO, CUÁN-  
DO Y CON QUIÉN INTENTARÁN LOS PASOS CONDUCTUALES  
ANTES DE LA SIGUIENTE SESIÓN. O EN SU DEFECTO EL  
ENTRENADOR SELECCIONA LA CONDUCTA Y LOS PASOS --  
CONDUCTUALES.

## ANEXO D - 1.

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS ESCENAS DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO.

#### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN No. 1-

I. SE MENCIONA LA HABILIDAD " HACER PREGUNTAS " Y SE TRABAJA EN ELLA EN BASE A LAS SIGUIENTES CONSIGNAS:

- 1.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ CUÁL ES TÚ NOMBRE ?.
- 2.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ QUÉ ES LO QUE ESTÁS HACIENDO ?.

II. SE ESTRUCTURAN DOS ESCENAS PARA EL JUEGO DE PAPELES Y EL MODELAMIENTO.

#### ESCENA No. 1.

- NARRADOR - "...ESTOS SON DOS NIÑOS QUE NO SE CONOCEN, ÉSTE ( EL ACTOR ) NO TIENE CON QUE JUGAR, MIENTRAS QUE ESE ( EL CO-ACTOR ) TIENE VARIOS JUGUETES...ÉSTE NIÑO ( EL ACTOR ) QUIERE JUGAR -- TAMBIÉN. FIJENSE QUE ES LO QUE USTEDES VAN A HACER PARA PODER JUGAR..."

- ACTOR - ( PREGUNTA ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.

- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...

- ACTOR - ( RESPONDER ) YO ME LLAMÓ...

LA SECUENCIA PREVIA ES MODELADA PRIMERAMENTE --  
POR LOS INSTRUCTORES, POSTERIORMENTE SE REALIZA EL -  
JUEGO DE PAPELES POR PARTE DE TODOS LOS PARTICIPAN--  
TES. UNA VEZ CONCLUIDA ESTA ESCENA SE DIÓ INICIO A -  
LA SIGUIENTE.

### ESCENA No. 2.

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.  
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...  
¿ ( PREGUNTAR ) ¿ Y TÚ CÓMO TE LLAMAS ?.  
- ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...  
- ( PREGUNTAR ) ¿ QUÉ ESTAS HACIENDO ?.

### III. SE DEJA LA TAREA.

SE LLEVÓ A CADA UNO DE LOS NIÑOS A SU SALÓN, DE  
UNO EN UNO Y ANTES DE ENTRAR SE LE DABA UNA CONSIGNA  
DE CUALQUIERA DE LAS DOS SELECCIONANDOLA AL AZAR. EL  
COMPAÑERO AL CUAL ERA DIRIGIDA LA CONSIGNA TAMBIÉN -  
SE ELIGIÓ AL AZAR.

LOS COMPONENTES QUE SE ENTRENARON EN ÉSTA SESIÓN  
SON LOS SIGUIENTES:



HABILIDAD: " INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN".

- COMPONENTE VERBAL: HACER PREGUNTAS ABIERTAS.
- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ.
- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL.

HABILIDAD: " PEDIR PERMISO ".

- NINGUN COMPONENTE.

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN No. 2-

I. SE MENCIONAN LAS HABILIDADES " HACER PREGUNTAS " , -  
" PEDIR PERMISO " , Y SE TRABAJA EN ELLAS EN BASE A -  
LAS SIGUIENTES CONSIGNAS:

- 1.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ CUÁL ES TÚ NOMBRE ?.
- 2.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ QUÉ ES LO QUE ESTAS HA--  
CIENDO ?.
- 3.- PEDIR EL MATERIAL QUE TIENE OTRO COMPAÑERO.

II. SE ESTRUCTURAN DOS ESCENAS PARA EL MODELAMIENTO Y EL  
JUEGO DE PAPELES:

Escena No. 1.

- NARRADOR - "...ESTOS SON DOS NIÑOS QUE NO SE CONO-  
CEN. ESTE, ( ACTOR ) NO TIENE JUGUETES, MIENTRAS QUE  
ESE ( CO-ACTOR ) TIENE VARIOS JUGUETES...ESTE -

NIÑO ( ACTOR ) QUIERE JUGAR TAMBIÉN CON LOS JUGUETES. FIJENSE QUE ES LO QUE VAN A HACER PARA PODER JUGAR:

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) YO ME LLAMO...  
( PREGUNTAR ) Y TÚ ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...
- ( PREGUNTAR ) ¿ QUÉ ESTÁS HACIENDO ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) JUGANDO CON...
- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ...¿ ME PUEDES PRESTAR ?...

UNA VEZ REALIZADO EL MODELAMIENTO DE ESTA SECUENCIA POR PARTE DE LOS INSTRUCTORES, SE REALIZA EL JUEGO DE PAPELES POR PARTE DE TODOS LOS PARTICIPANTES Y ENTONCES SE PASÓ A LA ESCENA SIGUIENTE.

## Escena No. 2.

SE SIENTAN LOS SEIS SUJETOS EN TORNO A LA MESA Y SE PROPORCIONA A CADA UNO UN JUGUETE. ENTONCES SE PROCEDE A REALIZAR LAS SECUENCIAS SIGUIENTES:

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ QUÉ ESTAS HACIENDO ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) JUGANDO CON...
- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ ME PRESTAS ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ! sí ! ó ! NO !.

-ACTOR - DEBE ESPERAR HASTA QUE HA RESPONDIDO EL CO-  
ACTOR Y ENTONCES SÓLO CUANDO OYE ! sí !SE LE --  
PERMITE TOMAR EL JUGUETE DEL NIÑO HACIA EL CUAL  
SE DIRIGIÓ.

SE LES INDICÓ QUE PARA EL CASO DE AQUELLOS NI--  
ÑOS QUE NO LES QUIERAN PRESTAR EL JUGUETE, NO DEBÍAN  
TOMARLO SIN SU PERMISO. TAMBIÉN SE LES INDICÓ QUE DE  
BÍAN EVITAR PELEAR Y EN VEZ DE ESO MEJOR PEDIR A LOS  
OTROS NIÑOS SUS JUGUETES.

### III. SE DEJA LA TAREA.

SE LLEVÓ A CADA NIÑO A SU SALÓN DE UNO EN UNO Y  
ANTES DE ENTRAR SE LES DABA LA CONSIGNA DE " PEDIR -  
PRESTADO " ( CUALQUIER OBJETO ). EL COMPAÑERO QUE RE  
CIBÍA LA PETICIÓN SE SELECCIONÓ AL AZAR.

LOS COMPONENTES QUE SE ENTRENARON EN ESTA SE- -  
SIÓN SON LOS SIGUIENTES:

HABILIDAD: " INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN ".

- COMPONENTE VERBAL: HACER PREGUNTAS ABIERTAS.

- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ.

- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL.

HABILIDAD: " PEDIR PERMISO ".

- COMPONENTE VERBAL: DIRIGIRSE A LA PERSONA ( Y PEDIR PERMISO ).
- COMPONENTE NO-VERBAL: NO INTERRUMPIR.
- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ.
- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL.

### DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN No. 3-

I. SE MENCIONAN LAS HABILIDADES " HACER PREGUNTAS " Y " PEDIR PERMISO ". Y SE TRABAJA EN ELLAS EN BASE A LAS SIGUIENTES CONSIGNAS:

- 1.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ CUÁL ES TÚ NOMBRE ?.
- 2.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ QUE ÉS LO QUE ESTÁS HACIENDO ?.
- 3.- PEDIR MATERIAL QUE TIENE OTRO COMPAÑERO.
- 4.- PLATICAR SOBRE CUALQUIER TEMA ( QUE IMPLIQUE UNA AUTO-REVELACIÓN ).

II. SE ESTRUCTURAN DOS ESCENAS PARA EL MODELAMIENTO Y EL JUEGO DE PAPELES.

ESCENA No. 1.

- NARRADOR - ( EJEMPLO ) "...ESTOS SON DOS NIÑOS QUE NO SE CONOCEN...ESTE ( ACTOR ) NO TIENE CON QUE JUGAR, MIENTRAS QUE ESE ( EL CO-ACTOR ) SÍ TIENE

CON QUE JUGAR...ESTE NIÑO ( ACTOR ) QUIERE JU--  
GAR TAMBIÉN, FIJENSE QUE ES LO QUE TIENEN QUE -  
HACER PARA PODER JUGAR:

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ...MI NOMBRE ES...  
( PREGUNTAR ) Y TÚ, ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- ACTOR - ( RESPONDER ) YO ME LLAMO...  
( PREGUNTAR ) ¿ QUÉ ESTÁS HACIENDO ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) JUGANDO CON...
- ACTOR - ¿..ME PRESTAS ...?
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ! sí ! ó ! NO !.
- ACTOR - DEBE ESPERAR HASTA QUE RESPONDA EL CO-ACTOR  
Y SÓLO CUANDO OYE ! sí ! SE LE PERMITE TOMAR EL  
MATERIAL.

SE LES INDICÓ QUE PARA EL CASO DE QUE ALGUNOS -  
NIÑOS RESPONDIERAN NEGATIVAMENTE ( ! NO ! ) NO DE---  
BÍAN TOMAR ELLOS NINGUN MATERIAL A MENOS QUE LES DEN  
PERMISO PARA HACERLO. SE LES SUGIRIÓ QUE DEBEN INTEN  
TAR CONVENCER AL OTRO NIÑO INSISTIENDO EN PEDIR PER-  
MISO, EVITAR PELEAR Y EN ÚLTIMO CASO PEDIR MATERIAL  
A OTROS NIÑOS.

UNA VEZ REALIZADO EL MODELAMIENTO DE PARTE DE -

LOS INSTRUCTORES Y REALIZADO EL JUEGO DE PAPELES POR PARTE DE TODOS LOS SUJETOS SE PASO A LA ESCENA SIGUIENTE.

### ESCENA No. 2.

SE COLOCAN A LOS SEIS SUJETOS FORMANDO UN CÍRCULO.

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ...MI NOMBRE ES...
- ( PREGUNTAR ) Y TÚ, ¿ CÓMO TE LLAMAS ;.
- ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...  
( CONVERSAR ) EJEMPLO: ...Y MI MAMÁ ME TRAJÓ A LA ESCUELA, EN MI CASA TENGO...
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ...YO TAMBIÉN TENGO...

### III. SE DEJA LA TAREA.

DURANTE LA HORA DE JUEGO LIBRE EN EL PATIO DE LA ESCUELA A CADA NIÑO SE LE DIÓ LA CONSIGNA DE PLATICAR ACERCA DEL TRABAJO QUE HABÍA REALIZADO ESE DÍA EN EL SALÓN DE CLASES. EL SUJETO AL CUAL DEBÍA COMUNICAR ESTA INFORMACIÓN SE ELIGIÓ AL AZAR.

LOS COMPONENTES QUE SE ENTRENARON EN ESTA SESIÓN SON LOS SIGUIENTES:

HABILIDAD: " INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN " ,

- COMPONENTE VERBAL: HACER PREGUNTAS ABIERTAS.
- COMPONENTE VERBAL: ESCUCHAR.
- COMPONENTE VERBAL: RETROALIMENTACIÓN.
- COMPONENTE NO VERBAL: NO INTERRUMPIR.
- COMPONENTE VERBAL: AUTO-REVELACIÓN.
- COMPONENTE NO VERBAL: TONO DE VOZ.
- COMPONENTE NO VERBAL: CONTACTO VISUAL.

HABILIDAD: " PEDIR PERMISO " ,

- COMPONENTE VERBAL: DIRIGIRSE A LA PERSONA.
- COMPONENTE NO-VERBAL: NO INTERRUMPIR.
- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ.
- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL.

#### DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES 4 Y 5.

I. SE MENCIONAN LAS HABILIDADES " HACER PREGUNTAS", " PLATICAR", " PEDIR PERMISO ", Y " DAR GRACIAS" .

SE TRABAJÓ EN ELLAS EN BASE A LAS SIGUIENTES CONSIGNAS:

- 1.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ CUÁL ES TÚ NOMBRE ?.
- 2.- PREGUNTAR A UN COMPAÑERO: ¿ QUÉ ESTAS HACIENDO ?.

- 3.- PEDIR PERMISO A UN COMPAÑERO. PARA PODER TOMAR LOS -  
MATERIALES Y JUGAR CON ELLOS.
- 4.- AGRADECER CUANDO SE LE PRESTA ALGÚN TIPO DE MATERIAL.
- 5.- PLATICAR SOBRE CUALQUIER TEMA. INCLUYENDO LA AUTO-RE-  
VELACIÓN.

II. SE ESTRUCTURAN DOS ESCENAS PARA EL MODELAMIENTO Y EL  
JUEGO DE PAPELES.

Escena No. 1.

SE SENTARON A LOS SEIS SUJETOS EN TORNO A LA ME-  
SA Y SE PROPORCIONÓ A CADA UNO DE ELLOS DIFERENTE TI-  
PO DE MATERIAL DE JUEGO.

- NARRADOR - ( EJEMPLO )" ...ESTOS SON DOS NIÑOS QUE  
NO SE CONOCEN, ESTE ( EL ACTOR ) NO TIENE CON -  
QUE JUGAR MIENTRAS QUE ESE ( CO ACTOR ) SI TIE-  
NE CON QUE JUGAR...

ESTE NIÑO ( EL ACTOR ) QUIERE JUGAR TAMBIÉN. -  
FIJENSE EN QUE ES LO QUE TIENE QUE HACER PARA -  
PODER JUGAR:

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ CÓMO TE LLAMAS ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) MI NOMBRE ES...
- ( PREGUNTAR ) ¿ Y TÚ CÓMO TE LLAMAS ?.
- ACTOR - ( RESPONDER ) YO ME LLAMÓ...
- ( PREGUNTAR ) ME PRESTAS...



- CO ACTOR - ( RESPONDER ) ! sí ! ó ! NO !.
- ACTOR - DEBE ESPERAR HASTA QUE RESPONDA EL CO-ACTOR Y ENTONCES SÓLO CUANDO OIGA ! sí ! SE LE PERMITE TOMAR EL MATERIAL.
- ACTOR - AL TOMAR EL MATERIAL DEBE AGRADECER DICEN-  
DO " GRACIAS ".

UNA VEZ REALIZADO EL MODELAMIENTO DE PARTE DE -  
LOS INSTRUCTORES Y EL JUEGO DE PAPELES DE PARTE DE -  
TODOS LOS SUJETOS SE PASA A LA ESCENA SIGUIENTE:

### ESCENA No. 2.

SE SIENTAN LOS SEIS SUJETOS EN TORNO A LA MESA  
Y SE PROPORCIONA A CADA UNO DIFERENTE TIPO DE MATE-  
RIAL DE JUEGO.

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ QUE ESTAS HACIENDO ?.
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) JUGANDO CON...
- ACTOR - ( INFORMAR ) YO ESTOY JUGANDO CON...  
Y VOY A CONSTRUIR...
- CO-ACTOR - ( INFORMAR ) YO ESTOY JUGANDO CON...Y -  
VOY A HACER ...

### III. TAREA.

DURANTE LA HORA DE JUEGO LIBRE EN EL PATIO A -

CADA UNO DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES SE LES DIÓ LA --  
CONSIGNA DE PLATICAR ACERCA DE LO QUE HABÍAN HECHO -  
JUNTO CON SU MAESTRA EN ESE DÍA. EL SUJETO QUE DEBÍA  
RECIBIR LA INFORMACIÓN SE ELIGIÓ AL AZAR DE ENTRE --  
LOS DEMÁS NIÑOS QUE ESTABAN EN EL PATIO.

LOS COMPONENTES QUE SE ENTRENARON DURANTE ESTA  
SESIÓN SON LAS SIGUIENTES:

HABILIDAD " INICIAR Y MANTENER UNA CONVERSACIÓN ".

- COMPONENTE VERBAL: HACER PREGUNTAS ABIERTAS.
- COMPONENTE VERBAL: ESCUCHAR.
- COMPONENTE VERBAL: RETROALIMENTACIÓN.
- COMPONENTE NO-VERBAL: NO INTERRUMPIR.
- COMPONENTE VERBAL: AUTO-REVELACIÓN.
- COMPONENTE NO VERBAL: CONTACTO VISUAL.

HABILIDAD " PEDIR PERMISO ".

- COMPONENTE VERBAL: DIRIGIRSE A LA PERSONA Y AGRADE  
CER.
- COMPONENTE NO VERBAL: TONO DE VOZ.
- COMPONENTE NO VERBAL: CONTACTO VISUAL.

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES CORRESPONDIENTES A LA HABILIDAD DE NEGOCIAR.

I. SE MENCIONAN LAS HABILIDADES " PEDIR PERMISO " Y REALIZAR UN INTERCAMBIO ". SE TRABAJÓ EN ELLAS EN BASE A LAS SIGUIENTES CONSIGNAS:

- 1.- PEDIR PERMISO A UN COMPAÑERO PARA PODER JUGAR CON -- LOS MATERIALES Ó JUGUETES.
- 2.- AGRADECER A UN COMPAÑERO CUANDO LE PRESTA ALGUN MATERIAL Ó JUGUETE.
- 3.- CAMBIAR, ESTO ES, REALIZAR EL INTERCAMBIO DE UN OBJETO POR OTRO, CUANDO DESPUÉS DE PEDIR PERMISO NO LE HAN PRESTADO EL MATERIAL Ó JUGUETES.

II. SE ESTRUCTURAN DOS ESCENAS PARA EL MODELAMIENTO Y EL JUEGO DE PAPELES:

ESCENA No. 1.

SE SIENTAN LOS 8 SUJETOS EN TORNO A LA MESA Y - SE PROPORCIONA A CADA UNO DE ELLOS DIFERENTE TIPO DE MATERIAL DE JUEGO.

- NARRADOR - ( EJEMPLO ) "...ESTOS SON DOS NIÑOS QUE NO SE CONOCEN. ESTE NIÑO ( EL ACTOR ) TIENE EN SUS MANOS UN...Y ESTÁ JUGANDO CON ÉL, MIENTRAS QUE ESE NIÑO ( EL CO-ACTOR ) TIENE EN SUS MA--

NOS UN...Y TAMBIÉN ESTÁ JUGANDO CON ÉL. CADA UNO DE LOS NIÑOS ESTÁ JUGANDO SÓLO. PERO ESTE NIÑO ( EL ACTOR ) QUIERE JUGAR CON LO QUE TIENE ESE NIÑO ( EL CO-ACTOR ), FIJENSE COMO SE VA A PEDIR PERMISO.

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ ME PRESTAS TÚ ?...
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ! sí !.
- ACTOR - DEBE ESPERAR HASTA QUE RESPONDE EL CO-ACTOR Y ENTONCES SÓLO CUANDO OYE ! sí ! SE LE PERMITE TOMAR EL MATERIAL.
- ACTOR - AL TOMAR EL MATERIAL DEBE AGRADECER DICIENDO " GRACIAS ".

UNA VEZ REALIZADO EL MODELAMIENTO DE PARTE DE LOS INSTRUCTORES Y EL JUEGO DE PAPELES DE PARTE DE TODOS LOS SUJETOS, SE PASA A LA ESCENA SIGUIENTE.

## ESCENA No. 2.

NUEVAMENTE SE SIENTAN LOS SUJETOS ( 8 ) ENTORNO A LA MESA Y SE PROPORCIONA A CADA UNO DE ELLOS UN MATERIAL DE JUEGO DIFERENTE.

- NARRADOR - ( EJEMPLO ) "... ESTOS SON DOS NIÑOS QUE NO SE CONCCEN. ESTE NIÑO ( EL ACTOR ) TIENE EN SUS MANOS UN...Y TAMBIÉN ESTÁ JUGANDO CON ÉL. -

CADA NIÑO ESTÁ JUGANDO SÓLO. PERO ESTE NIÑO -  
( EL ACTOR ) QUIERE JUGAR CON LO QUE TIENE ESE NI  
ÑO ( EL CO-ACTOR ), FIJENSE QUE LO PRIMERO QUE  
VA A HACER ES PEDIR PERMISO, PERO COMO ESE NIÑO  
NO LE QUIERE PRESTAR SU...ENTONCES LE VA A PRO\_  
PONER HACER UN CAMBIO DE ... ( MATERIAL Ó JUGUE-  
TES ).

- ACTOR - ( PREGUNTAR ) ¿ ME PRESTAS ...?
- ACTOR - DEBE ESPERAR HASTA QUE RESPONDA EL CO-ACTOR
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ! NO !.
- ACTOR - ( PROPONER ) SI ME PRESTAS TÚ...YO TE PRES  
TO MÍ...
- CO-ACTOR - ( RESPONDER ) ! sí !.
- ACTOR - TOMAR EL OBJETO QUE TIENE EL OTRO NIÑO Y -  
DAR A CAMBIO EL SUYO.

### III. TAREA.

DURANTE LA HORA DE JUEGO LIBRE EN EL PATIO A CA  
DA UNO DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES SE LES DIÓ LA ----  
" CONSIGNA " DE CAMBIAR OBJETOS. EL SUJETO QUE DEBÍA  
SER EL BLANCO DEL CAMBIO SE ELIGIÓ AL AZAR DE ENTRE  
LOS NIÑOS QUE SE ENCONTRABAN EN EL PATIO.

LOS COMPONENTES QUE SE ENTRENARON DURANTE ESTA

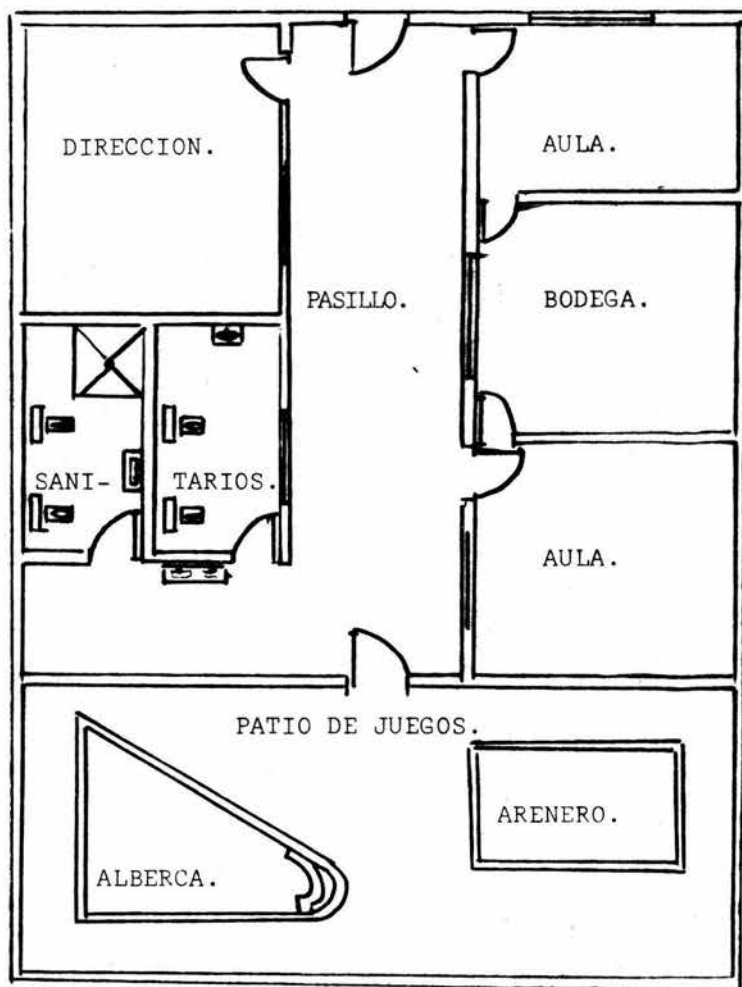
SESIÓN SON LOS SIGUIENTES:

HABILIDAD " PEDIR PERMISO " ,

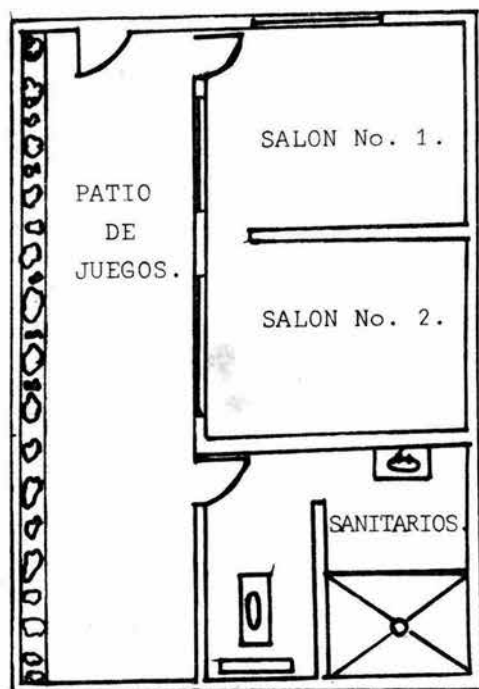
- COMPONENTE VERBAL: DIRIGIRSE A LA PERSONA .
- COMPONENTE NO-VERBAL: NO INTERRUMPIR .
- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ .
- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL .

HABILIDAD " NEGOCIAR " ,

- COMPONENTE VERBAL: DIRIGIRSE A LA PERSONA .
- COMPONENTE NO-VERBAL: CONTACTO VISUAL .
- COMPONENTE NO-VERBAL: TONO DE VOZ .
- COMPONENTE VERBAL: OBTENER UN ACUERDO .



PLANO No. 2.





## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

## REFERENCIAS.

ASHER, S.R.; MARKELL, R.A. AND HYMEL, S. IDENTIFYING CHILDREN AT RISK IN PEER RELATIONS: A CRITIQUE OF THE RATE-OF-INTERACTION APPROACH TO ASSESSMENT. CHILD DEVELOPMENT, 1981, 52, 1239-1245.

BARTON, E.J. AND BEVIRT, J. GENERALIZATION OF SHARING ACROSS GROUPS. ASSESSMENT OF GROUP COMPOSITION WITH PRESCHOOL CHILDREN. BEHAVIOR MODIFICATION, 1981, 5, 503-522.

BECK, S.; FOREHAND, R.; NEPPER, R. AND BASKIN, C.H. A COMPARISON OF TWO ANALOGUE STRATEGIES FOR ASSESSING CHILDREN'S SOCIAL SKILLS. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1982, 50, 596-597.

BELLACK, A.S.; HERSEN, M. AND LAMPARSKI, D. ROLE-PLAY TESTS FOR ASSESSING SOCIAL SKILLS: ARE THEY VALID? ARE THEY USEFUL? JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1979, 47, 335-342.

BEVERLY, A.R. AND KENNETH, A.D. SOCIAL MALADJUSTMENT AND

PROBLEM SOLVING IN SCHOOL-AGED CHILDREN. JOURNAL OF - CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1982, 50, 226-233.

BLACHER, J. ASSESSING SOCIAL COGNITION IN YOUNG MENTALLY - RETARDED AND NON RETARDED CHILDREN. AMERICAN JOURNAL- OF MENTAL DEFICIENCY, 1982, 86, 473-484.

BROWN, P. AND ELLIOT, R. CONTROL DE LA AGRESIÓN EN UNA CLA SE DE GUARDERIA INFANTIL. JOURNAL OF EXPERIMENTAL --- CHILD PSYCHOLOGY, 1962, 2, 103-107.

COMBS, M. C. AND LAHEY, B.B. A COGNITIVE SOCIAL SKILLS --- TRAINING PROGRAM. EVALUATION WITH YOUNG CHILDREN. BE- HAVIOR MODIFICATION, 1981, 5, 39-60.

CONGER, J. C. AND KEANE, S. P. SOCIAL SKILLS INTERVENTION IN THE TREATMENT OF ISOLATED OR WITHDRWN CHULDREN. -- PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 1981, 90, 478-495.

COWEN, E. L.: WEISSBERG, R.P. AND LOTYCZEWSKI, B.S. PHYSY- CAL CONTACT IN HELPING INTERACTIONS WITH YOUNG CHIL-- DREN. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1982, 50, 219-225.

- CURRAN, J. P. COMMENTS ON BELLACK, HERSEN AND TURNER'S PAPER ON THE VALIDITY OF ROLE-PLAY TEST. BEHAVIOR THERAPY, 1978, 9, 462-468.
- DE GIOVANNI, I. S. AND EPSTEIN, N. UNBINDING ASSERTION AND AGGRESSION IN RESEARCH AND CLINICAL PRACTICE. BEHAVIOR THERAPY, 1978, 2, 173-199.
- DELUTY, R. H. CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE: A SELF-REPORT MEASURE OF AGGRESIVENESS, ASSERTIVENESS, AND SUBMISSIVENES IN CHILDREN. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1979, 47, 1061-1071.
- DODGE, K.A. SOCIAL COGNITION AND CHILDREN'S AGGRESSIVE BEHAVIOR. CHILD DEVELOPMENT, 1980, 51, 162-170.
- EISLER, R.M: ( 1976 ). BEHAVIOR ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS. EN: BEHAVIOR ASSESSMENT. A PRACTICAL HANDBOOK ( EDS. M. HERSEN, AND A.S. BELLACK ), NEW YORK, PERGAMON PRESS INC. PP. 369-363.
- EISLER, R. M.: HERSEN, M. : MILLER, P. M. AND BLANCHARD, E. B. SITUATIONAL DTERMINANTS OF ASSERTIVE BEHAVIORS. -- JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1975, 43, 330-340.

FORMAN, S. G. A COMPARISON OF COGNITIVE TRAINING AND RESPONSE COST-PROCEDURES IN MODIFYING AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN. BEHAVIOR THERAPY, 1980, 11, 594-600.

GESTEN, E. L. A HEALTH RESOURCES INVENTORY: THE DEVELOPMENT OF A MEASURE OF THE PERSONAL AND SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY-GRADE CHILDREN. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1976, 44, 775-786.

GOLDSTEIN, A. P. : SPRAKKIN, R. P. : GERSHAW, N. J. : ARNOLD, P. AND KLEIN, P. APRENDIZAJE ESTRUCTURADO: MANUAL DEL ENTRENADOR. DEPARTAMENTO DE PREVENCIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE CONTROL DE SUSTANCIAS PELIGROSAS ( D.N:C.S. P.) LA PAZ BOLIVIA, CUADERNOS CIENTIFICOS, SERIE MONOGRAFIAS. AÑO 1, 1980, VOL. 2.

GODWIN, S. E. AND MAHONEY, M. J. MODIFICATION OF AGGRESSION THROUGH MODELING: AN EXPERIMENTAL PROBE. JOURNAL OF BEHAVIOR THERAPY AND EXPERIMENTAL PSYCHIATRY, -- 1975, 6, 200-202.

GURALNICK, M. J. THE SOCIAL BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN AT DIFFERENT DEVELOPMENTAL LEVELS: EFFECTS OF GROUP -

COMPOSITION. JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY, 1981, 31, 115-130.

HERSEN, M. COMPLEX PROBLEMS REQUIRE COMPLEX SOLUTIONS. BEHAVIOR THERAPY, 1981, 12, 15-29.

HERSEN, M. AND BELLACK, A. S. ( 1977 ) ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS. EN: HANDBOOK FOR BEHAVIOR ASSESMENT, ( Eds. A. R. CIMINERO, K.S. CALHOUN, AND H.E. ADAMS ). NEW YORK JOHN WILEY AND SONS INC. PP. 509-553.

KAFER, N. F. INTERPERSONAL STRATEGIES OF UNPOPULAR CHILDREN SOME IMPLICATIONS FOR SOCIAL SKILLS TRAINING. PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLS, 1982, 19, 255-259.

KIRSCHENBAUM, D.S. SOCIAL COMPETENCE INTERVENTION AND EVALUATION IN THE INNER CITY: CINCINATI'S SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT PROGRAM. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 1980, 48, 220-227.

LA GRECA, A. M. AND SANTOGROSSI, D. A. SOCIAL SKILLS TRAINING WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: A BEHAVIOR -- GROUP APPROACH. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL -- PSYCHOLOGY, 1980, 48, 220-227.

- MARWIT, K. L.: MARWIT, S. J. AND WALKEN, E. EFFECTS OF -- STUDENT RACE AND PHYSICAL ATTRACTIVENESS ON TEACHER'S JUDGMENTS OF TRANSGRESSIONS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1978, 70, 911-915.
- MATSON, J. L.: ESVELT-DAWSON, K.: ANDRASIK, F.: OLLENDICK, T. H.: PETTI, T. AND HERSEN, M. DIRECT, OBSERVATIONAL AND GENERALIZATION EFFECTS OF SOCIAL SKILLS TRAINING WITH EMOTIONALLY DISTURBED CHILDREN. BEHAVIOR THERAPY, 1980, 11, 522-531.
- MC CLURE, L. F.: CHINSKY, J. M. AND LARCEN, S. W. ENHANCING SOCIAL PROBLEM-SOLVING PERFORMANCE IN AN ELEMENTARY - SCHOOL SETTING. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, -- 1978, 70, 504-513.
- MORRISON, R. L. AND BELLACK, A. S. THE ROLE OF SOCIAL PERCEPTION IN SOCIAL SKILL. BEHAVIOR THERAPY, 1981, 12, 69-79.
- NAY, R. W. ( 1977 ). ANALOGUE MEASURES. EN: HANDBOOK FOR - BEHAVIOR ASSESSMENT. ( Eds. A. R. CIMINERO, K. S. CALHOUN, AND H. E. ADAMS ), NEW YORK, JOHN WILEY AND SONS, INC., PP. 233-243.

NUCCI, L. P. AND TUIEL, E. SOCIAL INTERACTIONS AND THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN. CHILD DEVELOPMENT, 1978, 49, 400-407.

PEERY, J. C. POPULAR, AMIABLE, ISOLATED, REJECTED: A RECONCEPTUALIZATION OF SOCIOMETRIC STATUS IN PRESCHOOL CHILDREN. CHILD DEVELOPMENT, 1979, 50, 1231-1234.

PINKSTON, E. M.; REESE, N. M.; LE BLANC, J. M. AND BAER, D. M. INDEPENDENT CONTROL OF A PRESCHOOL CHILD'S AGGRESSION AND PEER INTERACTION BY CONTINGENT TEACHER ATTENTION. JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 1973, 6, 115-124.

RAGLAND, E. U.; KEER, M. M. AND STRAIN, P. S. BEHAVIOR OF WITHDRAWN AUTISTIC CHILDREN. EFFECTS OF PEER SOCIAL INITIATIONS. BEHAVIOR MODIFICATION, 1978, 2, 565-579.

ROTH, E. APRENDIZAJE ESTRUCTURADO: UNA TECNOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES. COLOQUIO INTERNO DE INVESTIGACIÓN. MEMORIAS DE LA U. N. A. M.: E. N. E. P. I. NOV. DEL 28 AL 30 DE 1983. PP. 33-35.

ROTH, E. Y BORTH, R. CREACIÓN DE REPERTORIOS CONDUCTUALES PRO-SOCIALES EN JÓVENES SOCIOECONÓMICAMENTE MARGINADOS.



TRABAJO LEIDO EN EL X SIMPOSIO- INTERNACIONAL DE MODI-  
FICACIÓN DE CONDUCTA. BOGOTÁ COLOMBIA, 1980.

SCARLETT, W. G. SOCIAL ISOLATION FROM AGEMATES AMONG NURSE  
RY SCHOOL CHILDREN. J. CHILD. PSYCHOL. PSYCHIAT. 1980,  
21, 231-240.

SIDNEY SIEGEL. ESTADISTICA NO-PARAMÉTRICA. BIBLIOTECA TÉC-  
NICA DE PSICOLOGÍA. ED. TRILLAS, MÉX. 1976, pp.143 -  
155.

STRAIN, P. S. AND TIMM, M. A. AN EXPERIMENTAL ANALYSIS OF  
SOCIAL INTERACTION BETWEEN A BEHAVIORALLY DISORDERED  
PRESCHOOL CHILD AND HER CLASSROOM PEERS. JOURNAL OF -  
APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS, 1974, 7, 583-590.

SZYKULA, S. A. AND FLEISCHMAN, M. J. A COMMUNITARY SET-  
TING REPLICATION OF A SOCIAL LEARNING TREATMENT FOR -  
AGGRESSIVE CHILDREN. BEHAVIOR THERAPY, 1981, 12, 115-  
122.

TEDESCHI, J. T.; SMITH, R. B. AND BROWN JR. R. C. A REIN-  
TERPRETATION OF RESEARCH ON AGGRESSION. PSYCHOLOGICAL-  
BULLETIN, 1974, 81, 540-562.

TOFTE-TIPPS, S.: MENDONCA, P. AND PEACH, R. V. TRAINING AND GENERALIZATION OF SOCIAL SKILLS: A STUDY WITH TWO DEVELOPMENTALLY HANDICAPPED SOCIALLY ISOLATED CHILDREN. BEHAVIOR MODIFICATION, 1982, 6, 45-71.

TREMBLAY, A.: STRAIN, P. S. : HENDRICKSON, JO. M. AND SHORES, R. E. SOCIAL INTERACTIONS OF NORMAL PRESCHOOL -- CHILDREN. BEHAVIOR MODIFICATION, 1981, 5, 237-253.

URBAIN, E. S. AND KENDALL, P. C. REVIEW OF SOCIAL-COGNITIVE PROBLEM-SOLVING INTERVENTIONS WITH CHILDREN. PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 1980, 88, 109-143.

VAN HASSELT, V. B.: HERSEN, M., AND BELLACK, A. S. THE VALIDITY OF ROLE-PLAY TESTS FOR ASSESSING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN. BEHAVIOR THERAPY, 1981, 12, 202-216.

VAN HASSELT, V. B.: HERSEN, M.: WHITEHILL, M. B. AND BELLACK, A. S. SOCIAL-SKILL ASSESSMENT AND TRAINING FOR CHILDREN: AN EVALUATIVE REVIEW. BEHAV. RES. AND THERAPY, - 1979, 17, 413-437-

WANLASS, R. L. AND PRINZ, R. J. METHODOLOGICAL ISSUES IN CONCEPTUALIZING AND TREATING CHILDHOOD SOCIAL ISOLA--

TION. PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 1982, 92, 39-55.

WEISSBERG, R. P.: GESTEN, E. L. : RAPKIN, B. D. : COWEN, E. L.: DAVIDSON, E.: FLORES DE APODACA, R. AND Mc KIM, B. J. EVALUATION OF A SOCIAL-PROBLEM-SOLVING TRAINING -- PROGRAM FOR SUBURBAN AND INNER-CITY THIRD GRADE CHILDREN. JOURNAL OF CONSULTING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, - 1981, 44, 251-261.

NOTAS.

- 1.- ROTH, E. APUNTES PRELIMINARES SOBRE UNA PSICOLOGÍA PREVENTIVA. ESTUDIO SIN PUBLICAR.
- 2.- ROTH, E. FORMACIÓN COMUNITARIA: UN ANTE-PROYECTO DE -- PREVENCIÓN SOCIAL DEL CONSUMO DE ALCOHOL. ESTUDIO SIN PUBLICAR.
- 3.- ROTH, E. LISTA DE HABILIDADES SOCIALES Y SUS COMPONENTES. ESTUDIO SIN PUBLICAR.

## INDICE.

PAG.

PRÓLOGO. . . . .	3
RESUMEN. . . . .	5

PRIMERA PARTE: LAS HABILIDADES SOCIALES, SU EVALUACIÓN Y SU ENTRENAMIENTO ( REVISIÓN TEÓRICA ).

1. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES . . . . .	10
2. LA DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES ..	13
3. LA EVALUACIÓN Y SU IMPORTANCIA. . . . .	15
3.1. ESTRATEGIAS DE OBSERVACIÓN INDIRECTA. ..	15
3.1.1. LA TÉCNICA SOCIOMÉTRICA. . . . .	16
3.1.2. EVALUACIONES DEL MAESTRO. . . . .	18
3.1.3. EL AUTO-REPORTE. . . . .	19
3.1.4. LA ENTREVISTA . . . . .	20
3.2. ESTRATEGIAS DE OBSERVACIÓN DIRECTA. . . . .	21
2.1. EL MONITOREO DIRECTO DE LA CONDUCTA EN EL MEDIO AMBIENTE NATURAL. . . . .	22
3.2.2. EL MONITOREO DIRECTO DE LA CONDUCTA EN EL MEDIO AMBIENTE ESTRUCTURADO. . . . .	23

3.2.2.1.	LA ESTRATEGIA JUEGO DE PAPELES. . . . .	24
3.2.2.2.	LA ESTRATEGIA EVOCACIÓN DE INTE RACCIONES EN EL MEDIO AMBIENTE- NATURAL. . . . .	29
4.	APROXIMACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES- SOCIALES EN NIÑOS. . . . .	35
4.1.	TÉCNICAS INDIVIDUALES. . . . .	36
4.1.1.	EL MANEJO DE CONTINGENCIAS . . . . .	36
4.1.2.	MODELAMIENTO. . . . .	38
4.2.	PAQUETES DE ENTRENAMIENTO . . . . .	40
4.2.1.	TÉCNICAS DE AUTO-CONTROL O AUTO-- INSTRUCCIÓN . . . . .	41
4.2.2.	LA RE-ESTRUCTURACIÓN COGNITIVA. . . . .	43
4.2.3.	PAQUETES DE ENTRENAMIENTO QUE SON SIMILARES AL APRENDIZAJE ESTRUCTU RADO. . . . .	47
4.2.3.1.	APROXIMACIÓN SOLUCIÓN DE PROBLE-- MAS. . . . .	48
4.2.3.2.	LA APROXIMACIÓN PROPUESTA POR LA GRECA. . . . .	53
4.2.4.	LA APROXIMACIÓN APRENDIZAJE ES-- TRUCTURADO . . . . .	60

4.2.4.1.	DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ENTRENAMIENTO APRENDIZAJE ESTRUCTURADO DESARROLLADO POR GOLDSSTEIN Y COLABORADORES. . . . .	60
4.2.4.2.	DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ENTRENAMIENTO APRENDIZAJE ESTRUCTURADO DESARROLLADO POR ROTH. . . . .	66
5.	LAS CONDUCTAS INADECUADAS QUE SON TÍPICAS DE LOS NIÑOS EN EDAD PRE-ESCOLAR. . . . .	76
5.1.	LA CARACTERIZACIÓN DEL AISLAMIENTO SOCIAL EN NIÑOS DE EDAD PRE-ESCOLAR. . . . .	80
5.2.	LA CARACTERIZACIÓN DE LA AGRESIVIDAD SOCIAL EN LOS NIÑOS DE EDAD PRE-ESCOLAR. . . . .	84
5.3.	EL PROBLEMA DE LA DEFINICIÓN Y LA CARACTERIZACIÓN DEL AISLAMIENTO Y DE LA AGRESIVIDAD. . . . .	86
5.4.	LA IMPORTANCIA DE QUE LOS PRE-ESCOLARES ADQUIERAN Y PRACTIQUEN HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS AL AISLAMIENTO Y A LA AGRESIVIDAD SOCIAL. . . . .	89

5.4.1. EL ENTRENAMIENTO ASERTIVO EN LOS AM- BIENTES ESCOLARES. . . . .	91
5.4.2. LA INTERVENCIÓN PREVENTIVA . . . . .	93
<u>SEGUNDA PARTE: EVALUACIÓN PILOTO EN EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO Y EL EN TRENAMIENTO DE ALGUNAS CONDUCTAS, ( PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES ).</u>	
6. EVALUACIÓN EXPERIMENTAL DEL JUEGO DE PAPELES Y DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURA DO. . . . .	96
<u>TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLU SIONES.</u>	
7. RESULTADOS. . . . .	128
8. CONCLUSIONES. . . . .	156
ANEXOS. . . . .	167
REFERENCIAS . . . . .	231