

A



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA - U.N.A.M.

CARRERA DE PSICOLOGIA



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

" LA TAREA COMO FACILITADOR DE LA  
TRANSFERENCIA DE HABILIDADES  
SOCIALES "

001  
31921  
C4  
1985-1

T E S I S

Que para optar por el título de :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presentan :

CARMEN TERESA RITA CANTERA MARIN

MARTHA FRANCO LAGUNAS

Los Reyes Iztacala, Estado de México

1 9 8 5



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

I N D I C E

**FZT** 1000533

|  |    |
|--|----|
| PROLOGO.....   | 1  |
| RESUMEN.....   | 3  |
| 1 INTRODUCCION.....  | 4  |
| 1.1 Definición de habilidades sociales.....                        | 4  |
| 1.2 Técnicas para el entrenamiento en habilidades<br>sociales..... | 6  |
| 1.3 Importancia del entrenamiento en transferencia..               | 10 |
| 1.4 Relevancia y objetivo de la presente investiga-<br>ción.....   | 13 |
| 2 METODO.....  | 17 |
| 2.1 Sujetos.....   | 17 |
| 2.2 Escenario.....   | 17 |
| 2.3 Material.....  | 17 |
| 2.4.a Diseño.....  | 18 |
| 2.4.b Definición de variables.....                                 | 18 |
| 2.5 Procedimiento.....   | 23 |
| 2.5.a Pre-evaluación.....  | 23 |
| 2.5.b Entrenamiento.....   | 26 |
| 2.5.c Transferencia.....   | 30 |
| 2.5.d Post-evaluación.....   | 31 |
| 2.5.e Seguimiento.....   | 31 |
| 3 RESULTADOS Y DISCUSION.....                                      | 32 |
| 4 CONCLUSIONES.....  | 43 |
| APENDICE.....  | 47 |
| Apéndice 1 .....   | 47 |
| Apéndice 2 .....   | 49 |
| Apéndice 3 .....   | 53 |
| Apéndice 3a.....   | 54 |

|          |    |  |    |
|----------|----|--|----|
| Apéndice | 4  | .....                                  | 55 |
| Apéndice | 4a | .....                                  | 56 |
| Apéndice | 5  | .....                                  | 58 |
| Apéndice | 6  | .....                                  | 59 |
| Apéndice | 7  | Cuestionario de habilidades sociales.. | 60 |

REFERENCIAS.

## P R O L O G O

Esta investigación pertenece al Proyecto Educación para la Salud (PES) el cual se está llevando a cabo en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria (UIICSE).

Este proyecto se formuló con la perspectiva de dar cobertura educativa a la comunidad a través de los siguientes tres niveles de intervención.

- 1.- Estudiando los factores sociales y económicos que afectan la salud.
- 2.- Desarrollando sistemas de prevención de trastornos de la salud mediante procedimientos educativos en individuos y grupos sanos.
- 3.- Llevando a cabo estudios epidemiológicos y diseñando acciones preventivas de los problemas de salud en la comunidad.

Asimismo, este proyecto (PES) cuenta con cuatro investigaciones amplias que generan cada una de ellas varios estudios específicos; la presente investigación (La tarea como facilitador de la transferencia de habilidades sociales) es parte de la investigación Formación Comunitaria y Prevención -- Social, mediante la cual se pretende:

- I.- Desarrollar y adecuar una tecnología instruccional para la formación de repertorios conductuales pro-sociales alternativos a aquellos vinculados a la psicopatología.

- II.- Llevar a cabo estudios longitudinales para el análisis de los factores de riesgo asociados a ciertos trastornos sociales ( Alcoholismo, farmacodependencia, etc.).
- III.- Adecuar los paquetes tecnológicos desarrollados, a las características poblacionales de los grupos - meta con el fin de que funjan como instrumentos de prevención social.
- IV.- Desarrollar un sistema de formación permanente de recursos humanos para asegurar un efecto multiplicador del manejo de la tecnología.

## R E S U M E N

El presente estudio tuvo por objetivo investigar el efecto del grado de estructuración de la tarea sobre la facilitación de la transferencia de habilidades sociales en adolescentes infractoras, en la Escuela de Orientación para Mujeres.

Se dividió a los sujetos en tres grupos: dos experimentales y un grupo control.

A todos los sujetos se les evaluó por medio de un cuestionario y juego de papeles (Juego de roles), antes y después del entrenamiento; los tres grupos recibieron entrenamiento en habilidades sociales conforme al procedimiento de aprendizaje estructurado; después de la post-evaluación se registró la transferencia de las habilidades durante un mes.

Los resultados demostraron que la terapia de aprendizaje estructurado fue efectiva para establecer las habilidades sociales en estos sujetos y que, aunque se dió la transferencia en los tres grupos, el grupo que recibió tarea poco estructurada presentó más frecuentemente la transferencia durante el seguimiento que el grupo control y que el grupo que recibió tarea muy estructurada.

## DEFINICION DE HABILIDADES SOCIALES

El concepto de habilidades sociales ha causado cada vez más interes durante los últimos años. Sin embargo, no se ha llegado a un acuerdo en su definición; a lo que algunos autores dan el nombre de habilidades sociales, otros le dan el nombre de conducta asertiva. Por ejemplo Rich y Schroeder (1976), Gutiérrez y cols. (1979) le llaman conducta asertiva a habilidades tales como rechazar peticiones irracionales, defender los derechos, pedir favores, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar y mantener una conversación, mientras que autores como Spence (1980) y Roth (1984) les llaman habilidades sociales.

Spence (1980), afirma que las habilidades se pueden definir como aquellos componentes de la conducta social que se necesitan para asegurar que los individuos obtengan el resultado que desean de una interacción social (es decir, considera a la conducta social como un repertorio de habilidades sociales). Asimismo, dice que las habilidades sociales también se pueden definir en términos de la conducta social apropiada en una situación social particular ya que ninguna conducta puede considerarse como hábil o inhábil por sí misma; sino que este apelativo depende de la situación, es decir, la conducta que es relevante en una situación puede no serlo en otras.

Para evaluar la conducta social este autor propone aplicar cuestionarios a las personas que conviven con el sujeto y cuestionarios de autorreporte, juego de papeles (juego de roles), entrevistas y conversaciones, reporte de los compañeros, observación conductual directa, pruebas de expresión y percep



ción no verbal. El considera que las habilidades sociales se pueden dividir en componentes "verbales" y "no verbales" o bien en componentes "básicos" y "complejos".

Spence afirma que los componentes "verbales" representan a los aspectos del lenguaje hablado que juegan un papel importante en la interacción social apropiada; a los componentes "no verbales" los considera como relacionados con la comunicación de información a las demás personas sin utilizar la voz, usando otras partes del cuerpo. A los componentes "básicos" los define como los elementos de la conducta social que representan los aspectos más simples de las habilidades sociales tanto "verbales" como "no verbales"; a los componentes "complejos" los considera como la combinación de varios componentes básicos para usarlos en interacciones sociales particulares.

De manera semejante, Roth (1984) considera que una habilidad social es la integración de cierto tipo de respuestas - muy concretas contextualizadas por una situación social. Estas respuestas que varían de habilidad a habilidad, de contexto a contexto y de grupo cultural a grupo cultural, pueden ser "verbales" o "no verbales", públicos y privados y se les llama componentes conductuales; la adquisición de una habilidad entonces viene a ser la integración discriminada (contextualizada) de ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo (es decir, social).

Para evaluar las habilidades sociales, Roth emplea el Test Analógico de Simulación (TAS); este consiste en la instigación del ejercicio de la habilidad por medios artificiales,

el cual guarda una estrecha analogía con el desempeño natural de la destreza en situaciones cotidianas. El TAS recalca la necesidad de que exista también analogía entre la conducta - del coactor (persona que interactúa con el sujeto durante la evaluación) y la de quien eventualmente podría desempeñar ese papel en su ambiente natural, esto supone desde luego la reproducción de interacciones con el objeto de garantizar la emisión de los componentes "verbales" y "no verbales" que deberán confirmar la destreza en el contexto social determinado. En ellas es común el diálogo alternado entre el actor principal (sujeto en evaluación) y el coactor. La interacción posee la ventaja de poner en evidencia la dinámica de la relación interpersonal y las fluctuaciones que pueden darse a lo largo del proceso interactivo por acción de la continua retroalimentación implicada en el episodio. Dicha situación al inicio de una habilidad específica supone la presentación de un problema interpersonal susceptible de ser resuelto por el sujeto en evaluación, de la ejecución correcta de la habilidad pertinente.

#### TECNICAS PARA EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Goldstein ha estudiado ampliamente la influencia de un sinnúmero de variables sobre la adquisición de habilidades sociales en pacientes psiquiátricos (1976; 1973 (a); 1973 -- (b), citado en Roth y Bohrt (1980); (1981)) y en jóvenes adolescentes (Goldstein 1976). Al producto de sus investigaciones él y sus colaboradores le llamaron Terapia de Aprendizaje Estructurado (T.A.E.), dicho procedimiento a partir de entonces se ha convertido en un sistema de grandes perspecti --

vas de aplicación, inclusive más allá de la clínica para la generalización de habilidades pro-sociales. En ella se conjugan sistemáticamente cuatro de las técnicas más significativas para el cambio conductual:

- a) El modelamiento
- b) El ensayo del comportamiento (como una variación del juego de papeles).
- c) La retroalimentación como reforzador social y
- d) El entrenamiento en transferencia (entendida ésta última como la generalización interambiente de la conducta adquirida).

Otros autores como Bellack, Hersen y Turner (1979), al igual que Goldstein trabajaron con pacientes psiquiátricos en la adquisición de conducta asertiva, empleando el juego de papeles con el fin de evaluar su efectividad. Para esto, el narrador describía una situación, un modelo instigaba la respuesta del sujeto con alguna frase y se esperaba a que éste respondiera como si realmente estuviera en la situación; los resultados de esta investigación demostraron que los sujetos adquirieron las habilidades durante el juego de papeles. La efectividad de este procedimiento fue comprobada también por Matson y Senatore (1981) y por Brush (1981), quienes trabajaron con adultos retardados y con jóvenes, respectivamente. Matson y Senatore compararon la psicoterapia tradicional con el juego de papeles, encontrando que éste último era más efectivo (la terapia tradicional consistió en discusiones que es-

taban relacionadas con las actividades de los sujetos).

Brush, por su parte únicamente hizo una comparación de la pre-evaluación con la post-evaluación de los sujetos, encontrando, como ya se dijo, que el juego de papeles es efectivo para la adquisición de habilidades. Posteriormente Matson y Senatore junto con Kazdin (1982), compararon el juego de papeles con el modelamiento y con la retroalimentación en la adquisición de habilidades sociales con adultos retardados. En ese trabajo, a un grupo se le dió un entrenamiento en el que el terapeuta presentaba una escena de juego de papeles y le pedía a uno de los pacientes que respondiera a ésta; dependiendo de la calidad de la respuesta el terapeuta representaba la escena con una respuesta apropiada para que el paciente la repitiera, le daba retroalimentación o reforzamiento social; a otro grupo se le dió el mismo entrenamiento que al primero, excepto que los pacientes "actuaban" las escenas y las ensayaban abiertamente con las instigaciones del terapeuta (juego de papeles). El tercer grupo fue el control.

Al comparar los resultados se encontró que el grupo en el que hubo juego de papeles generalizó las habilidades adquiridas a una situación natural en mayor medida que el otro grupo experimental.

Son numerosos los investigadores que han comprobado la efectividad de las instrucciones, el modelamiento, la retroalimentación y las tareas, además de la del juego de papeles, y lo han hecho con diferentes tipos de sujetos, por ejemplo, Rahaim, Lefevre y Jenkins (1980) realizaron un estudio con adultos agresivos, para el establecimiento de habilidades sociales como conductas alternativas a la agresión; ellos utili

zaron instrucciones, modelamiento, juego de papeles y retroalimentación como un paquete de técnicas; al igual que Fehrenbach y Thelen (1981).

Núñez y Trujano (1981) por su parte establecieron un repertorio conductual asertivo en prisioneros adultos que se encontraban en fase de pre-libertad, mediante este paquete de técnicas, comprobando una vez más su efectividad.

También se ha llevado a cabo investigaciones para establecer un repertorio de habilidades sociales en jóvenes adolescentes utilizando estas mismas técnicas combinadas con tareas, como el trabajo de Sarason y Sarason (1982) en el que establecieron un repertorio en adolescentes normales cuya tarea consistía en hojas que describían situaciones en las que se requería una habilidad social como respuesta. Cada hoja de tarea contenía una situación y varias preguntas para que el sujeto las contestara en su casa y la entregara a los entrenadores en la siguiente sesión.

De manera similar, Raleigh (1977), Pentz (1980, 1981) y Pentz y Iazdin (1982) trabajaron con adolescentes pasivos y agresivos, observando que este tipo de sujetos se beneficiaban con esta terapia.

Otros autores como Olledick y Hersen (1979), establecieron habilidades sociales en jóvenes adolescentes delincuentes mediante esta misma terapia (TAE), llegando a la conclusión de que el uso de este tipo de técnicas es efectiva en el entrenamiento de estas habilidades en delincuentes juveniles, además de serlo con otro tipo de sujetos.

## IMPORTANCIA DEL ENTRENAMIENTO EN TRANSFERENCIA

Uno de los propósitos del entrenamiento en habilidades sociales mediante la terapia de aprendizaje estructurado es - aumentar la probabilidad de que el aprendizaje generado en el ambiente de entrenamiento pueda transferirse, es decir generalizarse, a situaciones nuevas.

Roth (1984) afirma que para garantizar el ejercicio de la habilidad en situaciones diferentes a las que sirvieron de marco al entrenamiento y favorecer con ello su mantenimiento indefinido en los ámbitos naturales que le requieren, es necesario un entrenamiento específico para la transferencia.

Goldstein (1979, 1981) por su parte afirma que la transferencia de los logros terapéuticos se facilita a través de - los siguientes procedimientos:

- (1) Instruyendo acerca de los principios generales sobre la conducta que debe aprenderse.
- (2) Incrementando la disponibilidad de las respuestas. Esto se logra con el sobreaprendizaje.
- (3) Generando, durante el **entrenamiento**, elementos que sean idénticos (o lo más parecido posible) a los de la vida real.
- (4) Logrando la variabilidad de estímulos empleados en el entrenamiento.
- (5) Proporcionando tareas a los sujetos para la práctica de la habilidad en su medio ambiente natural-

Estos elementos se han utilizado en investigaciones relacionadas con las habilidades sociales, utilizando varios tipos de sujetos:

Para evaluar la generalización del entrenamiento Hersen, Eisler y Miller (1974) utilizaron un grupo al que se le daban instrucciones para que defendiera sus derechos y se expresara de manera apropiada en situaciones fuera del entrenamiento, además de practicar las habilidades durante éste (pero no les daba modelamiento ni instrucciones sobre cómo presentar las habilidades), a otro grupo se les dió modelamiento e instrucciones para que practicaran la habilidad dentro del entrenamiento pero no fuera de éste, a un tercer grupo se le dió modelamiento e instrucciones para que practicaran la habilidad durante y fuera del entrenamiento, además utilizaron dos grupos control, uno al que únicamente se le dijo que practicara la habilidad como ellos creyeran que era mejor, pero sin darles ninguna instrucción sobre cómo hacerlo y otro al que solamente se le pre y post evaluó.

Los resultados demostraron que sólo en los grupos a los que se dió instrucciones y modelamiento hubo generalización de las habilidades a situaciones nuevas, encontraron también que ésta ocurrió más en las situaciones similares a las del entrenamiento, con lo cual se puede concluir que si durante el entrenamiento se generan elementos idénticos a los de la vida real la generalización se facilita, lo cual apoya lo señalado por Goldstein.

Wood (1977, citado en Goldstein 1981) utilizó elementos idénticos para evaluar su efecto sobre la adquisición y --

transferencia de habilidades sociales. El procuró que los en trenadores y modelos, lugares y situaciones del entrenamiento fuera lo más parecido posible a los de la vida diaria. Trabajó con adolescentes pasivos y agresivos, utilizando la terapia de aprendizaje estructurado con maestros, papás o estu - diantes como entrenadores (dependiendo de la condición experimen - tal). Wood encontró que los jóvenes que participaron en esta terapia adquirieron las habilidades y hubo una tendencia a incrementar su transferencia, cosa que no ocurrió con el grupo control (que no recibió el entrenamiento, sino sólo pequeñas discusiones).

Otros autores también utilizaron elementos idénticos (o entrenaron en situaciones similares a las de la vida real de los sujetos) fueron Wolff y Desiderato (1980) quienes emplearon además juego de papeles y retroalimentación. En este estudio se buscaba observar qué tanto se generalizaban las conductas asertivas aprendidas de un grupo de adolescentes a situaciones nuevas y además observar si cuando se comportaban asertivamente con sus compañeros de cuarto no entrenados, estos últimos a su vez se mostraban también asertivos. En los resultados se observó que una vez más el uso de elementos idénticos ayudo a la generalización de habilidades sociales a situaciones de la vida real y a compañeros no entrenados.

López (1980), por su parte, utilizó el sobreaprendizaje en varios grados: sobreaprendizaje "alto", "medio", y "bajo", con el fin de observar con cuál de los tres se observaba más transferencia de las habilidades. Ella trabajó con ancianos, a quienes distribuyo en 4 grupos: en el grupo control se discutian temas no relacionados con las habilidades sociales, -



mientras que en los grupos experimentales se hacía lo siguiente: en el grupo de sobreaprendizaje alto se aplicó la TAE al igual que en los otros dos grupos experimentales pero en éste los sujetos tenían que practicar la habilidad dos veces más, después de que ya la ejercían correctamente; en el grupo de sobreaprendizaje medio la tenían que practicar una vez más -- después de que la ejercían correctamente y en el sobreaprendizaje bajo solamente la tenían que practicar hasta que la ejercieran correctamente (es decir, con una vez que ocurriera correctamente era suficiente).

Esta autora encontró que los grupos de sobreaprendizaje alto aprendieron y generalizaron más las habilidades que el de sobreaprendizaje medio y que estos tres grupos lo hicieron más que el grupo control.

#### RELEVANCIA Y OBJETIVO DE LA PRESENTE INVESTIGACION

Lee, Halberg y Hassard (1979), al igual que Nuñez y Trujano (1981), afirman que con un entrenamiento en habilidades sociales las conductas desadaptadas o agresivas son reemplazadas gradualmente por la adquisición, ejecución y reforzamiento de conductas sociales adaptadas. Por lo tanto, si se implementa un repertorio de habilidades sociales que le permitan al sujeto formas de respuesta adecuadas para interactuar con su medio, se garantiza en alguna medida que el individuo sabrá defender sus derechos, cumplir sus responsabilidades y evitar tanto situaciones conflictivas como caer en la agresión, en lugar de recurrir al delito para sobrevivir aún cuando se enfrenta a un medio hostil.

De esta manera, se le puede enseñar cómo resolver sus propios problemas de una forma socialmente aceptada, cumpliendo así con la importante función no sólo de rehabilitación, sino también de prevención.

Por otra parte, ya se ha observado que tanto en Europa como en los Estados Unidos el entrenamiento en habilidades sociales mediante el aprendizaje estructurado ha tenido éxito, para el establecimiento de éstas.

Como reflejo de esta eficiencia comprobada, en nuestro medio también se ha aceptado la aplicabilidad que promete dicha tecnología, sin embargo, es necesaria la conducción de investigaciones encaminadas a validar los hallazgos que tuvieron lugar más allá de nuestras fronteras culturales, tal como lo afirma Erick Roth (1984), señalando que "si bien es cierto que muchos principios que rigen el aprendizaje, y por consiguiente los procesos de adquisición de repertorios conductuales, tienen un carácter general, también lo es el que muchos de los patrones de conducta que se pretenden instaurar son resultados de influencias culturales específicas muy arraigadas, que restringen la generalidad del proceso de aprendizaje". Dice además que éste es tan sólo uno de entre muchos de los argumentos que deben movernos hacia la indagación sistemática de la generalidad de los procedimientos que empleamos en el entrenamiento de las habilidades sociales, o por lo menos que deben encausarnos a buscar su validación transcultural, con el fin de tener la certeza de contar con un instrumento que se adecúe a las características del tipo de población que nos ocupa y que, aparte de ser adecuadas socio-culturalmente, en un medio como el nuestro dicha tecnología -

debe ser barata y fácil de administrarse.

Roth (1984) en una de sus investigaciones llevada a cabo recientemente exploró la influencia de la participación activa de los entrenadores sobre el proceso mismo del entrenamiento. Su estudio lo realizó con 22 jóvenes estudiantes de tercer año de secundaria, cuyas edades fluctuaban entre los 14 y 16 años (10 varones y 12 mujeres), de familias con ingresos económicos medios. Esta secundaria es una Escuela Federal, ubicada en la zona metropolitana del Estado de México. En este estudio se hizo la pre-evaluación a través del Test Analógico de Simulación TAS, administrando posteriormente el paquete instruccional de aprendizaje estructurado tal como lo propone Goldstein (1976, 1981). Mediante éste se entrenó las habilidades: 1) Iniciar y mantener una conversación, 2) Encarar el enojo injustificado y 3) Negociar, por juzgarlas como "las más adecuadas para la edad de los entrenados". Al finalizar se hizo una post evaluación mediante el TAS en base a los resultados obtenidos en esta investigación concluye; "deberíamos recomendar también un meticuloso análisis de los procedimientos de transferencia del aprendizaje en situaciones de entrenamiento, a situaciones naturales de vida cotidiana... sin embargo, el entrenamiento en transferencia, que instiga la práctica de la habilidad adquirida, ha resentido en nuestro medio diversos grados de resistencias de parte de los participantes, desde la negativa a reportar su práctica hasta el abandono del entrenamiento por "no tener que hacer tareas" (mecanismo este último a través del cual se concreta el entrenamiento para la transferencia).

Esta debilidad del procedimiento dejaría aparentemente sin efecto o incompleto el desarrollo de la transferencia del

entrenamiento. Este inconveniente debería analizarse en lo futuro en dos formas: Una que estudie los pros y los contras de la tarea como mecanismo de la transferencia y otra, que indague sobre las posibles alternativas de entrenamiento para la transferencia de habilidades entrenadas.

Es por esto que se realizó la presente investigación, cuyo objetivo fue investigar el efecto del grado de estructuración de la tarea, sobre la facilitación de la transferencia de habilidades sociales en adolescentes infractoras, con el fin de observar si es posible aumentar la probabilidad de que los sujetos realicen la tarea mediante la simplificación del modelo propuesto por Goldstein (1976). ✓

## M E T O D O

### SUJETOS.

Se seleccionaron al azar 24 personas del sexo femenino - (inicialmente eran 32, de las cuales una se fugó, cuatro salieron libres y 3 desertaron), internas en la Escuela de Orientación para mujeres y cuyas edades fluctuaban entre los 14 y 18 años (con un promedio de 15.6 años), pertenecientes a la clase socioeconómica baja. Al iniciar el estudio todas eran alfabetas, y tenían 4 meses de internamiento.

Se les distribuyó al azar en 4 grupos, de la siguiente manera:

Seis sujetos se asignaron al Grupo Control y siete a cada Grupo Experimental (2 grupos); los cuatro sujetos restantes se asignaron a un grupo de registradoras.

### ESCENARIO.

El trabajo se llevó a cabo en la Escuela de Orientación para mujeres, ubicada en la Delegación Coyoacán de la Ciudad de México.

Tanto la evaluación como el entrenamiento se llevaron a cabo en un salón de clases de 6 X 4 M., que contenía 15 bancas, un pizarrón standard, un archivero y un escritorio.

### MATERIAL.

Una grabadora marca Sanyo, cassettes, un cronómetro, cuestionario de habilidades sociales (Roth, 1983), hoja de registro, hojas de tareas y lápices.

## DISEÑO.

Se utilizó un diseño experimental Pre-evaluación Post-evaluación con grupo control. Este diseño emplea grupos equivalentes logrados por aleatorización con el fin de aumentar el control de variables, dándole validez interna y externa (Cambell y Stanley, 1978).

| GRUPO        | SUJETOS | PRE-EVALUACION | TRATAMIENTO | PRE-EVALUACION |
|--------------|---------|----------------|-------------|----------------|
| Control      | 6       | 0              |             | 0              |
| Experimental | 7       | 0              | X           | 0              |
| Experimental | 7       | 0              | X           | 0              |

## DEFINICION DE VARIABLES

### VARIABLE INDEPENDIENTE.

Grado de Estructuración de la tarea. Entendemos por esto, - el número de pasos conductuales que tiene que cumplir el sujeto. Reconocemos dos grados de estructuración:

Poco Estructurada: 6 pasos conductuales.

Muy Estructurada: 13 pasos conductuales.

( Ver apéndices 3A y 4A respectivamente).

Lo que para Goldstein y colaboradores (1976). es tarea simple, para nosotros es tarea poco estructurada y lo que para

ellos es tarea compleja, para nosotros es tarea muy estructurada.

Entendemos por tareas, aplicar una habilidad (adquirida durante el entrenamiento) a una situación cotidiana, y reportarla.

VARIABLE DEPENDIENTE.

El número de componentes de cada habilidad, presentados en situaciones diferentes a las del entrenamiento. Es decir el número de componentes de c/u de las siguientes habilidades: (1) iniciar y mantener una conversación, (2) hacer respetar sus derechos y (3) encarar el enojo no justificado. La definición y sus componentes se describen a continuación:

| HABILIDAD                               | COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES | COMPONENTES GESTURALES | DEFINICION   |
|---|--------------------------------------|------------------------|--|
| 1) Iniciar y mantener una conversación. | Pregunta abierta                     |                        | La persona hará uso de interrogaciones de palabras iniciales: --<br>"¿Cómo?", --<br>"¿Quién?", --<br>"¿Dónde?", --<br>"¿Cuándo?", --<br>"¿Por qué?". |
|   |                                      | Contacto visual.       | Mirar a la cara de la persona que habla, por lo menos el 50% del tiempo que dura la interacción.   |

| HABILIDAD                         | COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES  | COMPONENTES GESTURALES | DEFINICION  |
|-----------------------------------|---|------------------------|---|
| 2) Hacer - respetar sus derechos. | Volúmen de voz.   | Proximidad física.     | Audible a 2m. de distancia.<br><br>Una distancia no mayor de -- 1.50m.  |
|                                   | Autorrevelación.  |                        | El sujeto hará afirmaciones - utilizando las palabras "yo", "A mí", "me", las cuales describirán esta-- dos, deseos, -- pensamientos, - aspiraciones y experiencias.            |
|                                   | Retroalimentación.  |                        | Lá persona mostrará gestos - aprobatorios o reprobatorios, admirativos, expresiones guturales como: "ah" "aja", "oh", -- sonrisas y completará frases inconclusas al que habla. |
|                                   | Mencionar (identificar) los argumentos mediante los cuales se podrían violar - los derechos |                        | La persona enumerará cuales son los elementos o intenciones mediante - los cuales se -  |



| HABILIDAD | COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES | COMPONENTES GESTURALES | DEFINICION  |
|-----------|--------------------------------------|------------------------|---|
|           |                                      | Contacto visual.       | pretende violar sus derechos.<br><br>Igual que la habilidad ante --rior.  |
|           | Volúmen de voz.                      |                        | Igual que la habilidad ante --rior.   |
|           | Autorrevelación asertiva.            |                        | Igual que la habilidad ante --rior, incluyendo, además de declaraciones como "no" y "Nunca".  |
|           | Contracontrol.                       |                        | Es el conjunto de respuestas que se practican ante la conducta del interlocutor caracterizada por críticas o agresiones y coacción dirigidas al sujeto. Además hará uso de las técnicas de contracontrol descritas por Smith (1979):<br>a) Banco de niebla.- consiste en aceptar las críticas reconociendo serenamente ante nues- |

| HABILIDAD | COMPONENTES FONETICOS<br>CONVENCIONALES | COMPONENTES<br>GESTURALES | DEFINICION  |
|-----------|---|---------------------------|---|
|           |   |                           | <p>tros críticos la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dicen, sin que por ello abdicuemos de nuestro derecho a ser nuestros únicos jueces.</p> <p>b) Disco rayado.- Consiste en la repetición serena de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez sin tener que ensayar argumentos o sentimientos de ira de antemano.</p> <p>c) Interrogación negativa.- Consiste en suscitar las críticas por parte de los demás, con el fin de sacar provecho de la información (si son útiles) o de egoísmos (si son manipulativas), induciendo al mismo tiempo a nuestros críticos a mostrarse más asertivos y a no hacer uso tan intensivo de</p> |

| HABILIDAD                           | COMPONENTES FONETICOS CONVENCIONALES | COMPONENTES GESTURALES    | DEFINICION   |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--|
|                                     |                                      |                           | los trucos manipulativos.  |
| 3) Encarar el enojo no justificado. |                                      | Escuchar sin interrumpir. | La persona guarda silencio durante el tiempo que dura hablando el otro.  |
|                                     |                                      | Contacto visual.          | Igual que en la habilidad anterior.  |
|                                     | Autorrevelación asertiva.            |                           | Igual que en la habilidad (1), - haciendo un resumen de la situación o evento que origina el enojo del interlocutor y planteando su inconformidad e improcedencia del enojo. |
|                                     |                                      | Volúmen de voz.           | Igual que en la habilidad anterior.  |
|                                     | Contracontrol                        |                           | Igual que en la habilidad anterior.  |

### PROCEDIMIENTO

#### 1.- Fase de PRE-EVALUACION.

Esta consistió en la aplicación de un cuestionario de habi

lidades sociales (ver apéndice 6) y una evaluación conductual - (Test analógico de simulación, Roth, 1984).

El cuestionario contiene dos reactivos por habilidad. El original contiene cuatro reactivos por habilidad, por lo que se omitieron las siguientes preguntas: 2, 3, 6, 9, 11, 17, 24, 26, 31, 36, 39, 41, 42, 44, 53, ya que las Psicólogas de ésta Institución habían observado que los sujetos se negaban a contestar - cuestionarios demasiado extensos.

Esté cuestionario mide las siguientes habilidades: Escu -- char, iniciar una conversación, pedir ayuda, negociar, hacer -- respetar sus derechos, expresar sentimientos positivos, expre-- sar sentimientos negativos, manejar el enojo justificado, mane-- jar el enojo no justificado, responder a la burla, quejarse, co-- nocer los sentimientos de los demás y resistir a la presión de -- grupo.

Para la aplicación del cuestionario se dividió a los suje-- tos en dos grupos. Primero se les entregó a todos el cuestionario, se les leyeron las instrucciones, una vez que no hubo nin-- guna duda en como contestar el cuestionario, se les pidió que -- lo contestaran.

Este cuestionario se aplicó con el fin de elegir tres habilidades en las cuales la mayoría de los sujetos coincidieran -- en su respuesta con "verdadero" (esta respuesta significa que -- el sujeto carece de la habilidad. Las habilidades selecciona-- das fueron:

- 1) Iniciar y mantener una conversación.
- 2) Hacer respetar sus derechos y
- 3) Encarar el enojo no justificado.

Para la evaluación conductual se aplicó el Test analógico de simulación (TAS).

El TAS es una prueba, donde la ejecución instigada por el juego de papeles es similar a la que se emite en situaciones naturales. Esta instigación del ejercicio de la habilidad por medios artificiales, guarda una estrecha analogía con el desempeño natural de la destreza en situaciones cotidianas. El TAS recalca la necesidad de que se enfatice cierta analogía entre la conducta del Co-actor y la del que eventualmente podría desempeñar ese papel en su ambiente natural.

Este supone la reproducción de interacciones de mediana duración con el objeto de garantizar la emisión de los componentes fonéticos convencionales y gesturales que caracterizan a la habilidad correspondiente.

Esta evaluación se hizo en forma individual, para observar cuales de los componentes de las habilidades presentaba cada sujeto.

La entrenadora (1) leía una consigna<sup>+</sup> por cada habilidad para que el sujeto respondiera en una situación de juego de papeles; la entrenadora (2) accionaba la grabadora y el cronómetro, por otra parte registraba los componentes gesturales que presentaba el sujeto en evaluación, durante el juego de papeles (ver apéndice 1).

---

<sup>+</sup> Consigna.- A modo de instrucción, situación que determina analógicamente la emisión de una habilidad específica. Dicha situación supone la presentación al sujeto en evaluación de un problema interpersonal susceptible de ser resuelto a través de la ejecución correcta de la habilidad pertinente (Roth, 1984).

## 2.- Fase de Entrenamiento.

Después de la evaluación se asignó a los sujetos al azar a cada uno de los siguientes grupos:

GRUPO 1 (Control).- Entrenamiento de Aprendizaje estructurado (A.E.) sin tareas uso de la técnica del Aprendizaje Estructurado. Esta consiste en: Modelamiento, Juego de papeles, Re - troalimentación y transferencia. (Goldstein y Sprafkin, 1976).

El modelamiento consiste en la observación de la conducta de un modelo por parte de los sujetos.

El juego de papeles es un ensayo o práctica del comporta - miento, para uso futuro de la habilidad.

La retroalimentación consiste en mencionar los aspectos negativos y enfatizar los positivos de una actuación o un ensayo, dando sugerencias a los sujetos acerca de como mejorar los componentes gesturales y fonéticos convencionales adecuados para - el tipo de interacción correspondiente.

Los entrenadores y los sujetos observadores son los que - proporcionan la retroalimentación. Sólo los entrenadores son - los que proporcionan el reforzamiento social.

La transferencia es un proceso de generalización de las - conductas recientemente adquiridas en el ambiente de entrenami - ento a situaciones de la vida diaria (Goldstein, 1976), que se facilita a través de los siguientes procedimientos:

a) Instruyendo acerca de los principios generales de la - conducta que debe aprenderse; Se les dice a los sujetos en que consiste la habilidad, esto es, se les explican los componentes de la habilidad y cómo pueden practicarla, además se les dice

en que situaciones les puede ser útil.

b) Incrementar la disponibilidad de la respuesta. Esto se llevó a cabo por medio de la práctica de la habilidad por lo menos dos veces en cada sesión y teniendo dos sesiones por habilidad.

c) Generar elementos idénticos (en el entrenamiento y la vida real). Se les pide a los sujetos que practiquen la habilidad durante el juego de papeles utilizando situaciones reales.

d) Lograr la variabilidad de estímulos empleados en el entrenamiento. Esto se llevó a cabo empleando la mayor variedad posible de situaciones de la vida cotidiana de los sujetos.

e) Proporcionar tareas a los sujetos, para la práctica de la habilidad en su medio ambiente natural. Se les dijo a los - sujetos que practicaran la habilidad en situaciones fuera del - entrenamiento (ver apéndice 2).

GRUPO 2 (Experimental).- Entrenamiento de A.E. con tarea poco estructurada (ver apéndice 3).

GRUPO 3 (Experimental) .- Entrenamiento de A.E. con tarea muy estructurada (ver apéndice 4).

Grupo de Registradoras.- Este no participó en el grupo - Control ni en los Experimentales, su función fué, solamente instigar a los sujetos del grupo Control y Experimental, fuera -- del ambiente de entrenamiento, para ejecutar las habilidades - entrenadas y registrar sus componentes (ver apéndice 5).

Se llevaron a cabo dos sesiones por habilidad, distribuí-

das de la siguiente manera:

| DIA | SESION | GRUPO            | H A B I L I D A D                    |
|-----|--------|------------------|--------------------------------------|
| 1   | 1      | Control (1)      | Iniciar y mantener una conversación. |
| 2   | 1      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 3   | 1      | Experimental (3) | " " " "                              |
| 4   | 2      | Control (1)      | " " " "                              |
| 5   | 2      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 6   | 2      | Experimental (3) | " " " "                              |
| 7   | 3      | Control (1)      | Hacer respetar sus derechos          |
| 8   | 3      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 9   | 3      | Experimental (3) | " " " "                              |
| 10  | 4      | Control (1)      | " " " "                              |
| 11  | 4      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 12  | 4      | Experimental (3) | " " " "                              |
| 13  | 5      | Control (1)      | Encarar el enojo no justificado.     |
| 14  | 5      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 15  | 5      | Experimental (3) | " " " "                              |
| 16  | 6      | Control (1)      | " " " "                              |
| 17  | 6      | Experimental (2) | " " " "                              |
| 18  | 6      | Experimental (3) | Encarar el enojo no justificado.     |

Se llevaron a cabo cuatro sesiones a la semana con una duración de 30 minutos cada una, para dar oportunidad a los sujetos de practicar la habilidad adquirida

En la sesión inaugural (sesión 1) las entrenadoras se pre



sentaron al grupo, invitando posteriormente a los sujetos a que hicieran lo mismo. En seguida se les dió información acerca de lo que es el aprendizaje estructurado (A.E) y una breve descripción de lo que significa el entrenamiento en habilidades sociales. Esta introducción abarcó tópicos sobre la importancia de poseer habilidades interpersonales para vivir más efectiva y satisfactoriamente, dando ejemplos de las habilidades a entrenar y cómo éstas pueden ser útiles en la vida diaria.

Posteriormente, se mencionaron los procedimientos específicos del A.E. (modelamiento, juego de papeles, retroalimentación y transferencia), también se mencionaron los beneficios que se obtienen de la participación en el entrenamiento.

El procedimiento que se siguió a lo largo de las sesiones restantes puede resumirse de la siguiente manera:

Una sesión típica de entrenamiento se iniciaba con la discusión de la tarea y finalizaba con la asignación de la misma.

Primero, una de las entrenadoras anotaba en el pizarrón los componentes de la habilidad a entrenar y en seguida se hacía una descripción y discusión de cada una de éstas.

Posteriormente, pasaban las entrenadoras a modelar la habilidad, pidiéndoles a los sujetos que hicieran notar si los modelos presentaban los componentes de la habilidad. Después de éste se pedían voluntarias para que practicasen en el juego de papeles, pidiéndoles además, que sugirieran situaciones de la vida diaria en las que el empleo de la habilidad les pudiera ser útil. En seguida, se elegía a la joven que iba a representar el papel de actor principal durante el juego de papeles, pidiéndoles que observaran los pasos conductuales descritos en

el pizarrón, antes de iniciar el juego de papeles.

El actor seguía los pasos conductuales y un coactor jugaba el papel de otra persona y los observadores revisaban el cumplimiento de los pasos conductuales. El juego de papeles terminaba hasta que todos los sujetos tenían la oportunidad de participar en cada papel. A cada período de juego de papeles le seguía un breve período de retroalimentación.

Se daba reforzamiento social al actor si presentaba los componentes de la habilidad, y se daba reforzamiento social al coactor por cooperar. Se les pedía a los sujetos observadores que mencionaran los pasos conductuales ejecutados por el actor principal y una de las entrenadoras mencionaba los aspectos particulares de la ejecución que se habían presentado correctamente. Para finalizar la sesión se asignaban tareas de acuerdo a cada grupo. El criterio para pasar de una habilidad a otra fue que después de que todos los sujetos presentaran el 100% de sus componentes, la practicaran una vez más.

### TRANSFERENCIA

Definimos ésta como el proceso de generalización de las conductas adquiridas en el ambiente de entrenamiento, a situaciones de la vida diaria.

En el presente estudio la evaluación de la transferencia se llevó a cabo de la siguiente manera:

Se le daba al grupo de registradoras hojas de registro para cada sujeto, las cuales contenían el nombre de la habilidad y sus pasos conductuales (ver anéndice 6).

Las registradoras instigaban a los sujetos en cualquier situación que no fuera durante las sesiones de entrenamiento, por ejemplo, llegaba una registradora y acusaba injustificadamente de robo a uno de los sujetos y dejaba que respondiera, luego - registraba la ausencia o presencia de los componentes conduc - tuales.

A cada registradora se le asignaban al azar cinco sujetos por semana, registrando dos tareas por habilidad (registro 1 y registro 2).

### 3.- POST-EVALUACION.

Al finalizar el entrenamiento, se aplicó el cuestionario de habilidades sociales y la evaluación conductual, siguiendo - el mismo procedimiento que en la pre-evaluación.

### SEGUIMIENTO

Este se llevó a cabo durante un mes, iniciándolo inmediatamente después de haber aplicado la post-evaluación. Las registradoras fueron las encargadas de obtener los datos del seguimiento de la misma manera que los obtenían para la transferencia, esto es, registrando cada habilidad una vez a la semana.

## RESULTADOS Y DISCUSION

El objetivo de este estudio fue investigar el efecto del grado de estructuración de la tarea sobre la facilitación de la transferencia de habilidades sociales en adolescentes. Para esto se hicieron las siguientes comparaciones:

Se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para comparar los resultados del cuestionario con los del TAS - en la pre-evaluación y en la post-evaluación. Los resultados mostraron que no hubo correlación entre las respuestas del -- cuestionario con las del TAS ( $r_s < 0.829$ ). Esto indica que el cuestionario no mide lo mismo que el TAS, es por esto, que los análisis siguientes se llevaron a cabo con los datos obtenidos mediante el TAS.

En los siguientes análisis se utilizó la prueba "t" por ser la adecuada para datos de puntaje (escala de razón), ya - que esta prueba establece relaciones de equivalencia.

1.- Comparación de pre-evaluación entre grupos por habilidad . Para determinar si habia diferencia significativa entre grupos por cada habilidad. Los resultados de la prueba "t" indicaron que no había diferencia significativa entre los -- tres grupos (" $t < 1.943$ "), esto demuestra que antes de iniciar el entrenamiento los grupos eran equivalentes en las tres habilidades (ver tabla 1).

Tabla 1.- Resultados de la prueba "t" en donde se compara la pre-evaluación por habilidad entre grupos, calculado para una cola con un valor crítico de 1.943.

| Grupos | Hab. 1 | Hab.2 | Hab.3 |
|--------|--------|-------|-------|
| 1 y 2  | 0      | 1.92  | 1.92  |
| 1 y 3  | 0      | 0     | 0     |
| 2 y 3  | 0      | 1.92  | 1.92  |

2.- Comparación de pre-evaluación con post-evaluación por habilidad. Para determinar si los cambios obtenidos fueron significativos, se compararon los registros del TAS pre-evaluación con los de post-evaluación; los resultados de la prueba "t" mostraron un incremento significativo en los componentes de las tres habilidades ( "t" > 2.05), lo que indica que los sujetos aprendieron las tres habilidades, comprobando una vez más que el aprendizaje estructurado es efectivo para la adquisición de habilidades sociales (ver fig. 1.)

3.- Comparación de la pre-evaluación con la evaluación del registro 1 y 2 de cada habilidad por grupo. Para determinar en qué grupo se dió más pronto la transferencia de las habilidades sociales entrenadas a situaciones cotidianas se aplicó la prueba "t".

Durante el entrenamiento se evaluó la transferencia de las habilidades mediante registros llevados a cabo por el grupo de registradoras en situaciones cotidianas. El análisis estadístico de la prueba "t" mostró que para el grupo 1 (gpo. control) en la habilidad 1 y 2 no hubo diferencias significa-

tivas entre la pre-evaluación y los registros 1 y 2 ( $t < 2.045$ ); en cambio en la habilidad 3 si se observaron diferencias significativas ( $t > 2.045$ ).

En el grupo 2 (gpo. tarea poco estructurada) se observaron diferencias significativas en las tres habilidades ( $t > 1.943$ )

En el grupo 3 (gpo. de tarea muy estructurada) no hubo diferencias significativas en la habilidad 1 y 2 ( $t < 1.943$ ), en cambio en la habilidad 3 sí se observaron diferencias significativas ( $t > 1.943$ ) (ver fig. 2). Estos resultados indican que con una tarea poco estructurada la transferencia de habilidades entrenadas ocurre desde la sesión 1 cosa que no sucedió con el gpo. control, ni con el gpo. de tarea muy estructurada.

4.- Comparación de seguimiento entre grupos por habilidad. Para determinar si había diferencia significativa entre los grupos por cada habilidad durante el seguimiento. Los resultados de la prueba "t" indicaron que sólo hubo diferencias significativas entre la comparación del gpo.1 con el 3 y el gpo. 2 con el gpo. 3 en la habilidad 2 y 3 en la primera semana de seguimiento, esto demuestra que los sujetos del gpo. 1 presentaron todos los componentes de la habilidad 2 y 3 en la primera semana de seguimiento, lo que no ocurrió con el gpo. 3 (ver fig.3).

Como se observa en la habilidad 1 no hubo diferencias entre ninguno de los tres grupos, y en las otras habilidades no hubo diferencia en las semanas 2 a 4. Estos resultados demuestran que el grado de estructuración de la tarea no afectó a

la transferencia de la habilidad 1 en la semana 1, ni las habilidades 2 y 3 en las semanas 2 a 4 (ver tabla 2).

Tabla 2.- Resultados de la prueba "t", en donde se compara el seguimiento semanal entre grupos por habilidad, calculado para una cola con un valor crítico de 2.045 para el gpo. 1 y 1.943 para el gpo. 2 y 3.

| GPO. | HAB. | Sem. 1 | Sem. 2 | Sem. 3 | Sem. 4 |
|------|------|--------|--------|--------|--------|
| 1    | 1    | 0      | 0      | 0      | 0.53   |
| y    | 2    | 0      | 0      | 0.91   | 0      |
| 2    | 3    | 0      | 0      | 0      | 0.66   |
| 1    | 1    | 0      | 0      | 0      | 0      |
| y    | 2    | 2.63   | 0      | 0      | 1.33   |
| 3    | 3    | 2.64   | 0      | 0      | 0      |
| 2    | 1    | 0      | 0      | 0      | 0      |
| y    | 2    | 2.63   | 0      | 1.32   | 0.85   |
| 3    | 3    | 2.64   | 0      | 0      | 1      |

5.- Comparación de post-evaluación con el seguimiento semanal por habilidad y por grupo. Se procedió a determinar si los cambios observados al término del entrenamiento en las tres habilidades continuaban durante un mes, de tal manera que en caso de que se mantuvieran dichas conductas no se esperaban diferencias significativas entre la post-evaluación y el seguimiento. Los resultados apoyan esto ya que no hay diferencias en ningún gpo. ( $t < 2.045$  para el gpo. 1;  $t < 1.943$  para el gpo. 2 y 3; ver tabla 3).

Sin embargo se observó una ejecución constante de las 3 habilidades sólo en el gpo. 2 (tarea poco estructurada) como

se muestra en la fig. 3, a este le sigue el gpo. control, -- observándose el decremento de un componente en la última semana de seguimiento en la habilidad 1 y 3; el gpo. 3 (tarea muy estructurada mostró variabilidad en la ejecución de las habilidades 2 y 3 (ver fig. 3).

Tabla 3.- Resultados de la prueba "t", en donde se compara la post-evaluación con el seguimiento semanal (s), calculado para una cola con un valor crítico de 2.045 para el gpo. 1 y de 1.943 para el gpo. 2 y 3 por habilidad y por gpo.

| GPO. | HAB. | Post-s1 | Post-s2 | Post-s3 | Post-s4 |
|------|------|---------|---------|---------|---------|
| 1    | 1    | 0       | 0.06    | 0.02    | 0.07    |
|      | 2    | 0       | 0.03    | 0.04    | 0.12    |
|      | 3    | 0.03    | 0.06    | 0.06    | 0.19    |
| 2    | 1    | 0       | 0.02    | 0.02    | 0       |
|      | 2    | 0.07    | 0.07    | 0.05    | 0.12    |
|      | 3    | 0.07    | 0.08    | 0.05    | 0       |
| 3    | 1    | 0       | 0.03    | 0.03    | 0.11    |
|      | 2    | 0.01    | 0.05    | 0.02    | 0.23    |
|      | 3    | 0.04    | 0.07    | 0.07    | 0.23    |

6.- Comparación de pre-evaluación con el seguimiento semanal por grupo y por habilidad. Para determinar si hubo mejora en las habilidades y si estas se mantuvieron; los resultados de la prueba "t" al comparar la pre-evaluación y el seguimiento semanal intra grupo y entre grupos por habilidad, se observan en la tabla 4 y 5 respectivamente.

Tabla 4.- Compara la pre-evaluación con el seguimiento semanal (s) intragrupos por habilidad con un valor crítico de 2.045 para el gpo.1 y de 1.94 para el grupo 2 y 3



| Gpo. | Hab. | Pre-s1 | Pre-s2 | Pre-s3 | Pre-s4 |
|------|------|--------|--------|--------|--------|
| 1    | 1    | 1      | 2.5    | 1.47   | 1.47   |
|      | 2    | 4      | 2      | 1.23   | 1.23   |
|      | 3    | 8      | 4.3    | 4.3    | 4.3    |
| 2    | 1    | 3.88   | 3.8    | 3.8    | 3.8    |
|      | 2    | 5.8    | 5.8    | 3.8    | 3.8    |
|      | 3    | 7.9    | 5.2    | 7.9    | 7.9    |
| 3    | 1    | 3.2    | 3.2    | 3.2    | 1.6    |
|      | 2    | 1.5    | 3.1    | 3.1    | 1.5    |
|      | 3    | 2.5    | 2.5    | 2.5    | 2.5    |

Tabla 5.- Muestra los resultados de la prueba "t" al comparar la pre-evaluación con el seguimiento semanal entre grupos, con un valor crítico de -2.045 para el gpo. 1 y de 1.943 para el gpo. 2 y 3.

| GPOS.       | HAB. | Sem. 1 | Sem. 2 | Sem. 3 | Sem. 4 |
|-------------|------|--------|--------|--------|--------|
| 1<br>y<br>2 | 1    | 2.9    | 2.9    | 2.9    | 2.9    |
|             | 2    | 2.9    | 2.9    | 1.4    | 1.4    |
|             | 3    | 8.6    | 4.3    | 8.6    | 8.6    |
| 1<br>y<br>3 | 1    | 2.9    | 2.9    | 2.9    | 1.4    |
|             | 2    | 2      | 4      | 4      | 2      |
|             | 3    | 4.3    | 4.3    | 4.3    | 4.3    |
| 2<br>y<br>1 | 1    | 1.8    | 2.9    | 2.9    | 1.8    |
|             | 2    | 5.4    | 4      | 4      | 3.6    |
|             | 3    | 7.5    | 4.3    | 4.3    | 5      |
| 2<br>y<br>3 | 1    | 3.8    | 3.8    | 3.8    | 1.9    |
|             | 2    | 3.8    | 5.8    | 5.8    | 3.8    |
|             | 3    | 5.4    | 5.4    | 5.4    | 5.4    |
| 3<br>y<br>1 | 1    | 1.9    | 2.9    | 1.4    | 1.4    |
|             | 2    | 2.8    | 1.4    | 1.4    | 1.9    |
|             | 3    | 4.6    | 2.3    | 2.3    | 2.3    |
| 3<br>y<br>2 | 1    | 3.2    | 3.2    | 3.2    | 3.2    |
|             | 2    | 3.1    | 3.1    | 1.5    | 1.5    |
|             | 3    | 5      | 2.1    | 5      | 5      |

En la habilidad 1 del gpo. 1 se obtuvieron diferencias significativas entre la pre-evaluación y la semana 2 de seguimiento. En la habilidad 2 sólo se observó diferencias significativa entre la pre-evaluación y la semana 1 de seguimiento. En la habilidad 3 se observó diferencias significativa entre la pre-evaluación y las cuatro semanas de seguimiento. Estadísticamente estos resultados demuestran que en el gpo. - control sólo se mantuvo la habilidad.3.

En el gpo. 2 se obtuvieron diferencias significativas entre la pre-evaluación y las cuatro semanas de seguimiento para las tres habilidades; estos resultados demuestran que en el gpo. 2 se dió la transferencia de las tres habilidades durante el seguimiento a situaciones fuera de entrenamiento.

**IZT. 1000533**

En el gpo. 3 en la habilidad 1 sólo se obtuvieron diferencias significativas entre la pre-evaluación y las tres primeras semanas de seguimiento; en la habilidad 2 se obtuvieron diferencias significativas entre la pre-evaluación y las semanas 2 y 3 de seguimiento; en la habilidad 3 se obtuvieron diferencias significativas entre la pre-evaluación y las cuatro semanas de seguimiento. Estos resultados muestran que con tarea muy estructurada decrementó la transferencia de la habilidad 1 y 2 (ver fig.4).

En general puede señalarse que el gpo. 2 es el que evidencia una mayor transferencia del entrenamiento y un mantenimiento más prolongado de sus efectos.

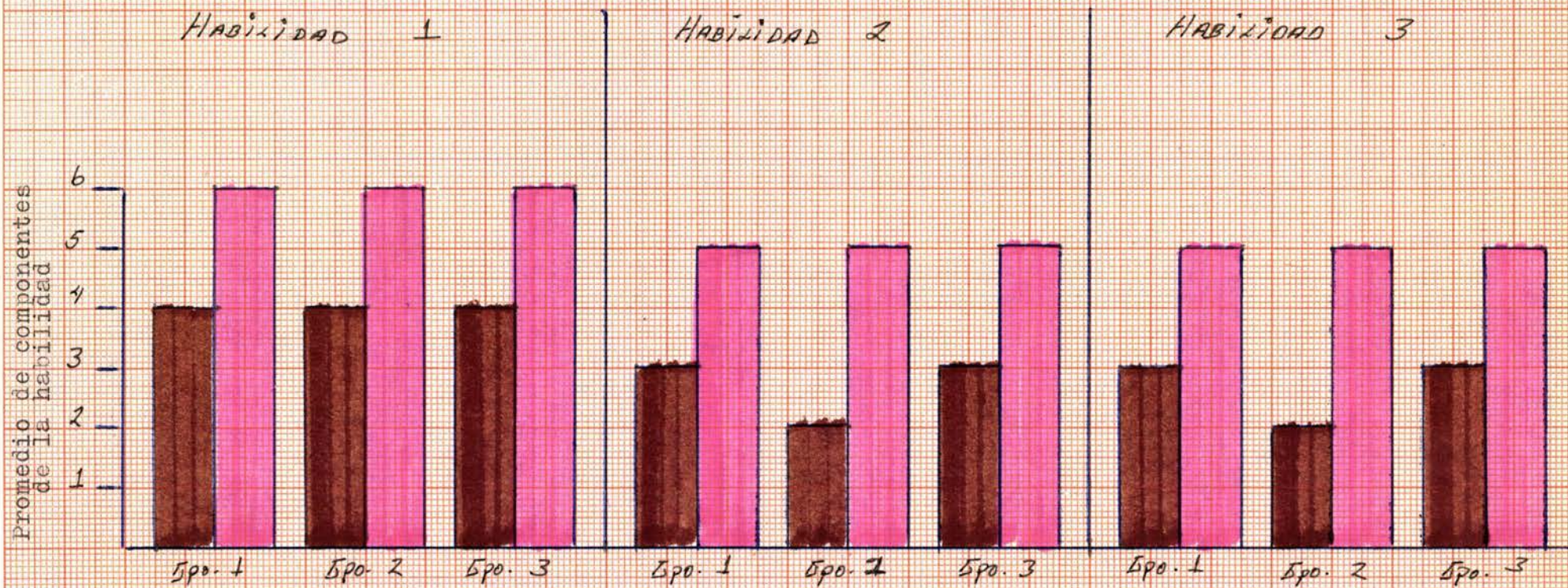


Fig. 1: Compara el promedio de componentes de pre-evaluación (■) con post-evaluación (■) del TAS por habilidad de cada uno de los tres grupos.

Habilidad 1: Iniciar y mantener una conversación

Habilidad 2: Hacer respetar sus derechos.

Habilidad 3: Encorar al niño no justificado

Epo. 1: Epo. Control

Epo. 2: Experimental: Tarea poco estructurada.

Epo. 3: Experimental: Tarea muy estructurada.

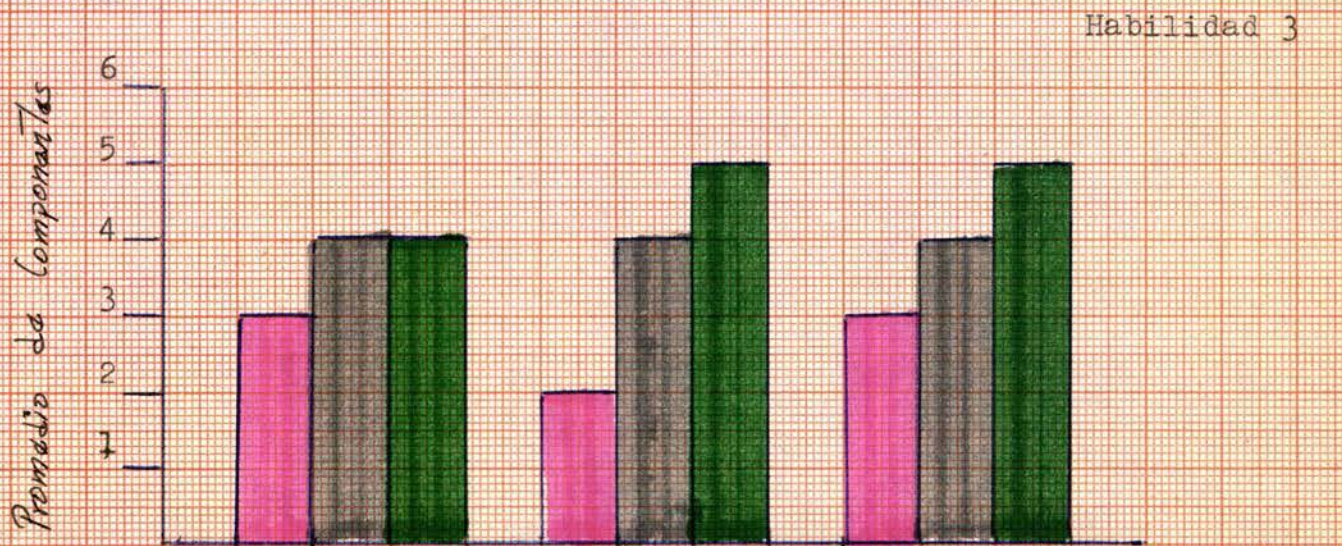
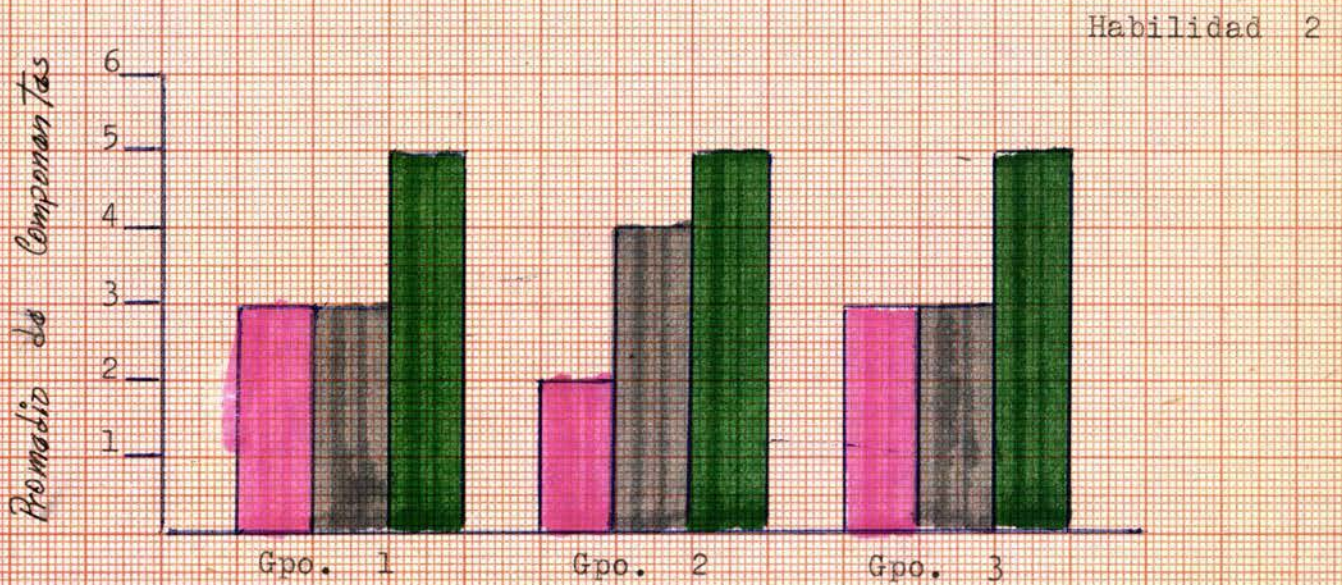
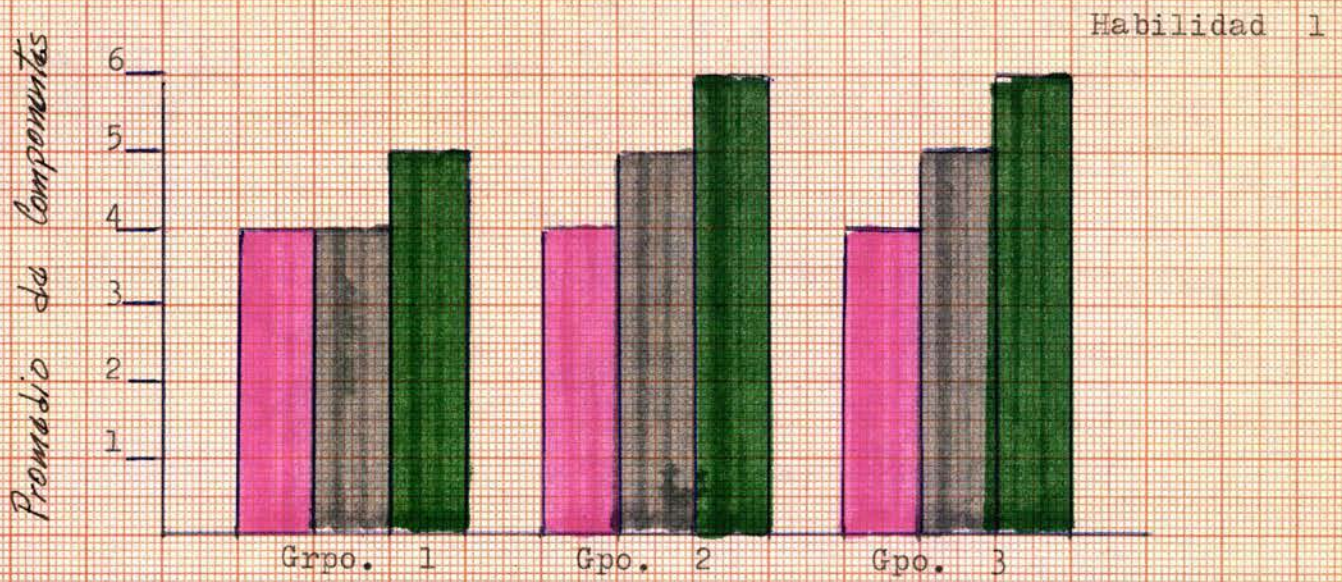


Fig. 2.- Compara el promedio de componentes de pre-evaluación ■ con la evaluación del registro 1 ■ y el registro 2 ■ por habilidad y por grupo.

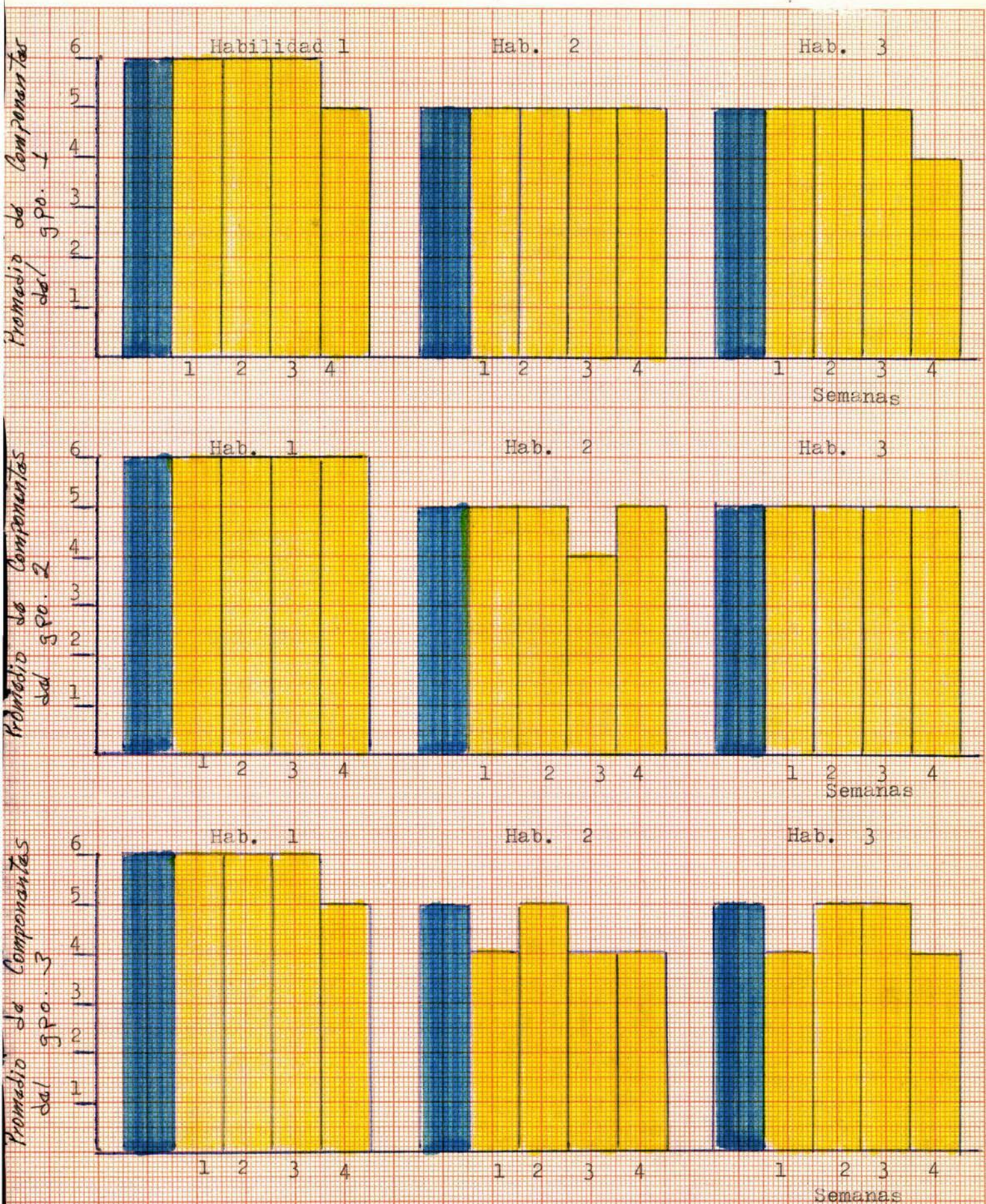


Fig. 3.- Compara el promedio de componentes de la post-evaluación y las cuatro semanas de seguimiento por habilidad de los tres grupos.

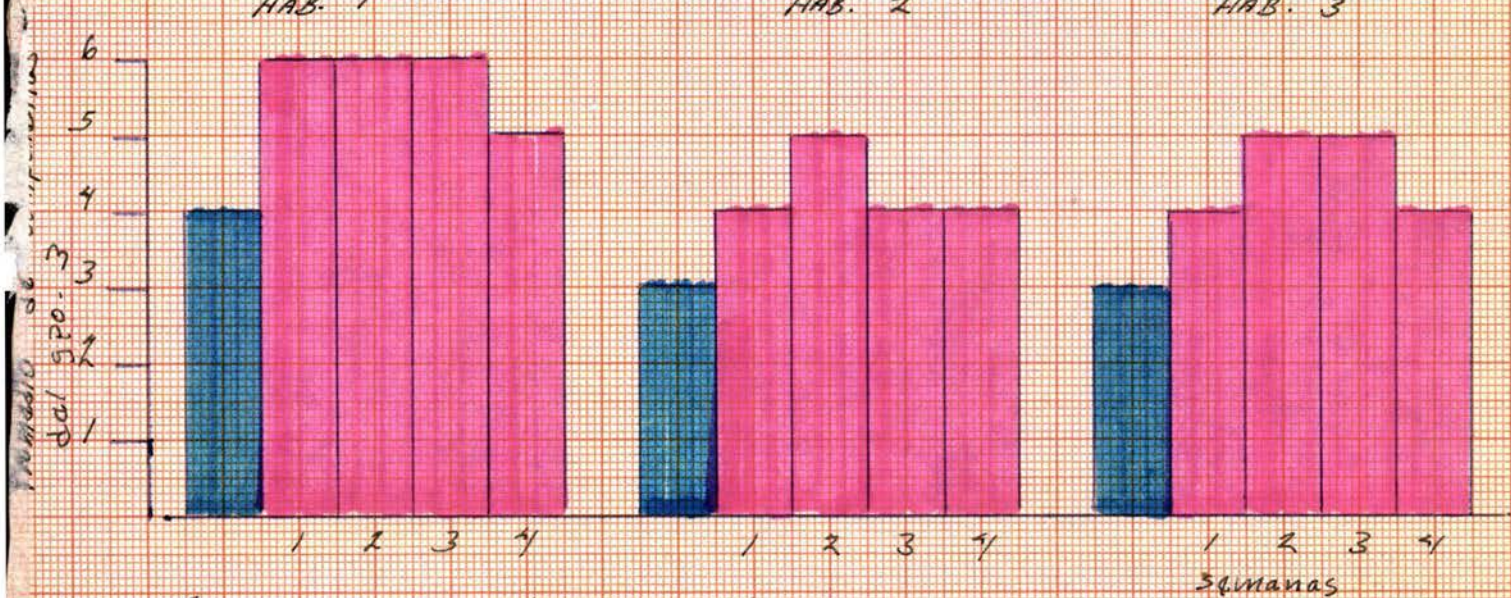
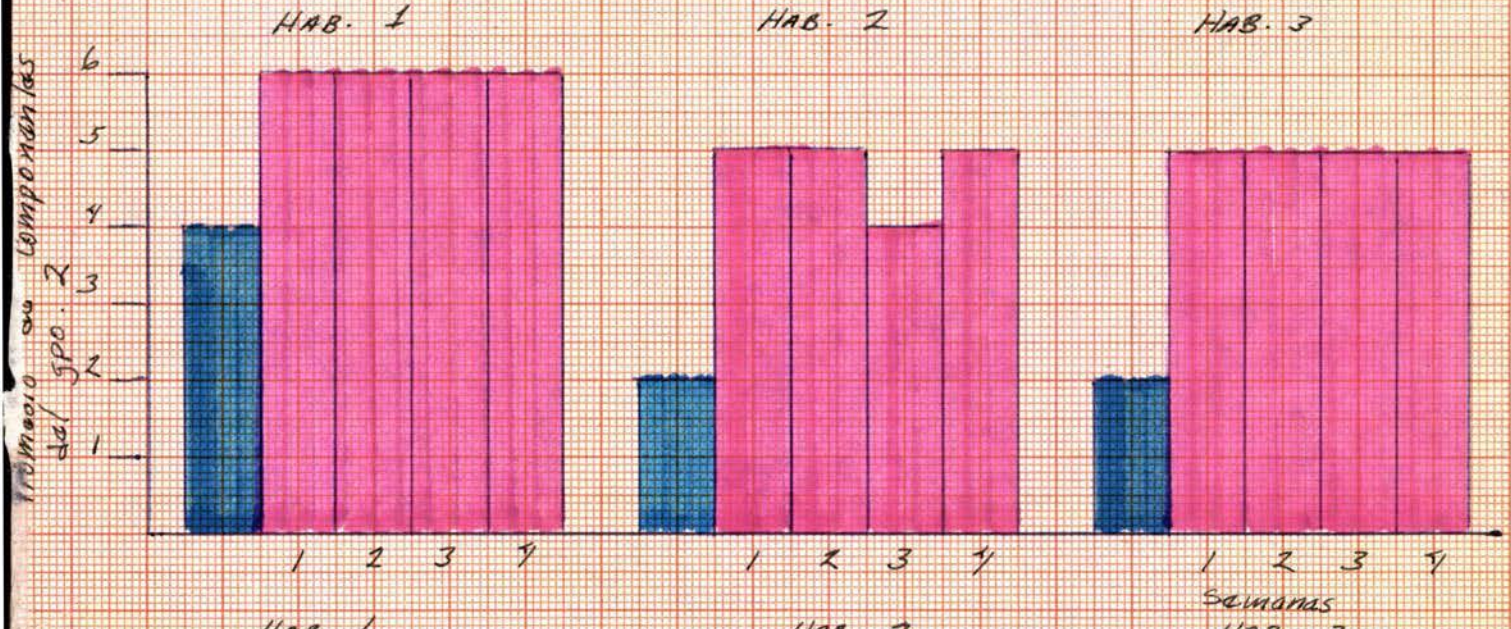
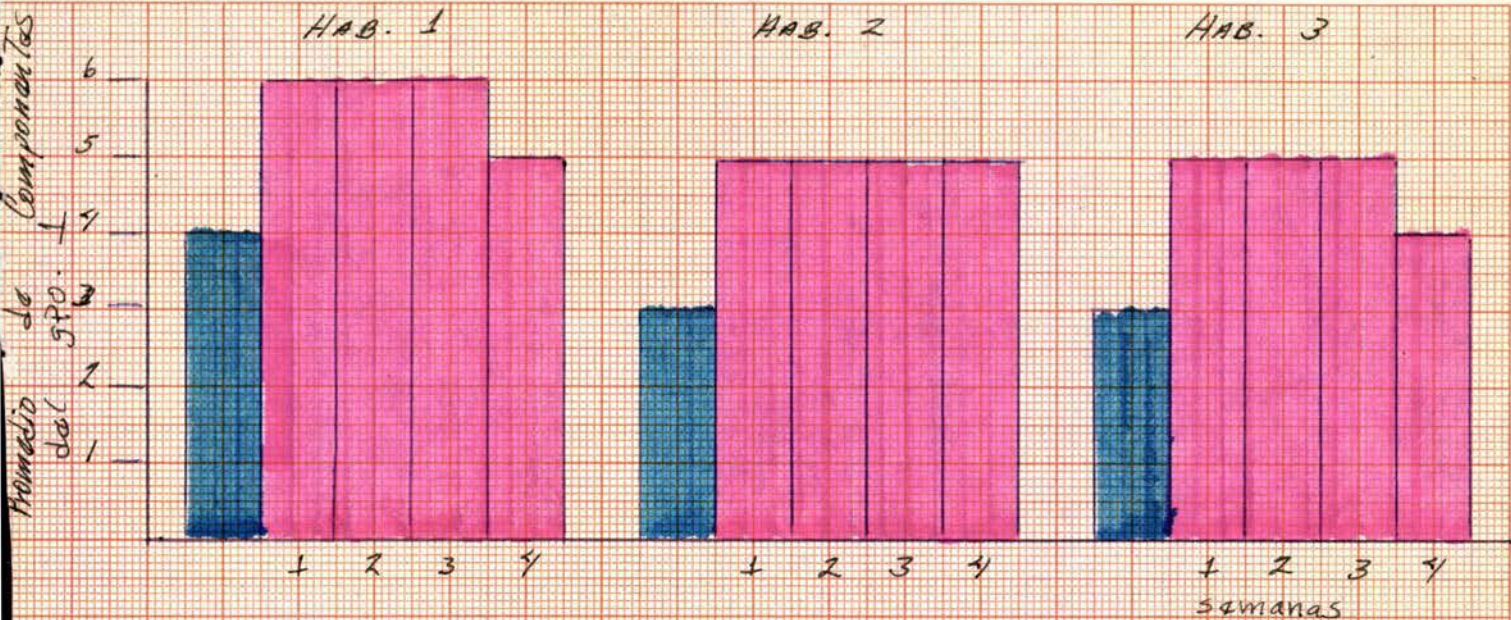


Fig. 4.5. Compara el promedio de componentes de pre-evaluación con las cuatro semanas de seguimiento de cada habilidad por gpo.

## CONCLUSIONES

En los resultados de la presente investigación se encontró que la transferencia de habilidades sociales ocurrió en los tres grupos, como se observa en el análisis estadístico. Por otra parte, este fue señalado igual por el personal de la institución, ya que antes de iniciar el entrenamiento se observó que los sujetos casi no platicaban con las personas que acudían a ese lugar y después del entrenamiento platicaban más; además el personal comentó que algunas chicas que antes no hablaban, después del entrenamiento lo hacían con mayor frecuencia, tanto para platicar como para defender sus derechos (presentando los componentes de la habilidad). Sin embargo, la transferencia se presentó de diferentes maneras en cada grupo, es decir, en el grupo de tarea poco estructurada (grupo 2) ocurrió más pronto, ya que aparentemente los sujetos realizaban las tareas con más frecuencia para las tres habilidades que el grupo de tarea muy estructurada (grupo 3).

Asimismo se observó que en el seguimiento el grupo 2 presentó el total de componentes de las habilidades entrenadas a lo largo de las cuatro semanas que duró éste, lo que no ocurrió con los otros dos grupos, ya que en el grupo 1 se observó un decremento en la habilidad 2 a partir de la semana 4, y en el grupo 3 ocurrió un decremento en la habilidad 2 a partir de la primera semana de seguimiento, aunque estadísticamente no hay diferencias significativas entre los tres grupos. Es posible que de haber alargado el seguimiento un mes más, se hubiera observado mantenimiento de las habilidades sólo en el grupo 2.

Estos resultados fueron similares a los obtenidos por - Craig, Sternthal y Olshan (1972) citado en López 1980) y a - los de López (1980), ya que ellos encontraron que "niveles al- - tos" de sobreaprendizaje, hacían que disminuyera la ejecución y que los "niveles medios" de sobreaprendizaje daba lugar a - una mayor retención que los niveles alto y bajo.

En el presente estudio se obtuvo que con adolescentes in- - fractores, cuando se les deja poco trabajo lo llevan a cabo - más efectivamente que cuando no se les deja tarea o se les de - ja demasiada.

También se observó que durante el seguimiento el grupo - que tuvo tarea poco estructurada (grupo2) fue el más constan- - te en la ejecución de las habilidades, es decir, que con este grupo se dió más transferencia que con el grupo que no tuvo - tarea y que con el grupo que tuvo tarea muy estructurada (gru - po 1 y 3 respectivamente).

Es posible que el hecho de que los sujetos estuvieran - institucionalizados facilitara la ejecución de las tareas ya que se les supervisaba su cumplimiento; esto explicaría la - contradicción entre nuestros resultados y los de Roth, E. ( - 1983, comunicación personal); Gaona; Ignacio y Torres (1983), en los cuales se observó que adolescentes latinoamericanos se negaban a hacer las tareas.

Los datos de la comparación entre grupos durante el se - guimiento mostraron que en la primera semana no hubo diferen- - cia significativa entre los tres grupos para la habilidad 1; lo cual puede deberse a que los componentes de esta habilidad



se repetían en las otras, lo cual daba lugar a un mayor sobre aprendizaje de éstos, y debido a esto los tres grupos presentaron el total de componentes.

En las semanas 2 a 4 no hubo diferencias significativa en tre los tres grupos para las tres habilidades; esto puede deberse a que en la semana 1 los efectos del grado de estructura ción de la tarea estaban más "recientes" y en la semana 2, 3 y 4 estos efectos se desvanecieron ya que, como los sujetos esta ban institucionalizados, esto pudo haber ocasionado que su eje cución se viera contaminada por la interacción entre ellos.

Por otra parte, al llevar a cabo la presente investiga -- ción hubo algunas limitaciones como por ejemplo, que el número de situaciones en las que podían practicar los sujetos fuera del entrenamiento fue muy restringido puesto que los sujetos e están institucionalizados y no tienen contacto con gran número de personas ajenas a la institución.

Otra limitación fue que el seguimiento duró solamente un mes, debido esto a que la cantidad de tiempo que los sujetos per manecen en la institución no depende de una condena estable cida sino de la cooperación de los padres en las actividades de rehabilitación programada y de la conducta que presenten -- los sujetos dentro de la institución, lo cual hizo que algunos sujetos fueran liberados en ese plazo y por ello ya no fue posible que continuaran las observaciones.

En base a estas limitaciones se sugiere que se lleve a ca bo un seguimiento una vez que los sujetos hayan salido de la institución con el fin de investigar si las habilidades se se --

mantienen durante más tiempo y se generalizan a otras situaciones.

Otra sugerencia podría ser entrenar adolescentes no infractoras no institucionalizadas utilizando el aprendizaje es tructurado para observar si la transferencia se presenta de manera similar a la del presente estudio.

## Apéndice 1

### Descripción de la pre-evaluación conductual.

Se pasaba a uno de los sujetos al salón y la entrenadora (1) le daba las siguientes instrucciones: "vas a hacer y a decir lo que acostumbras hacer y a decir en las situaciones que te voy a ir leyendo"; enseguida se leía cada una de las siguientes consignas:

Para la habilidad 1 (Iniciar y mantener una conversación) "Imaginá que viene una persona de visita aquí, se encuentra so la esperando en la dirección, tiene cara de buena gente; ¿ qué harías y dirías para empezar a platicar con ella?. Haz de cuenta que tú eres tú, y que yo soy la visita".

Para la habilidad 2 ( Hacer respetar sus derechos): "haz de cuenta que te encuentras en el comedor, ya lista para empezar a comer; en ese momento tu compañera de mesa te quita tu guisado, es tu guisado favorito y tienes mucha hambre. - ¿ Qué harías y dirías en esa situación?. Haz de cuenta que tú eres tú, y que yo soy la compañera que te quita tu comida".

Para la habilidad 3 (Encarar el enojo no justificado): "Haz de cuenta que tu mejor amiga te deja de hablar y tú no sa bes por qué; aunque tú tratas de hablar con ella, ella no quie re. ¿ Qué harías y dirías en esta situación? Haz de cuenta que tú eres tú, y yo soy tu amiga que está enojada contigo".

Simultáneamente, la entrenadora 2 accionaba la grabadora y el cronómetro, observando y registrando la presencia o ausencia de los componentes gesturales, indicando al entrenador (1) el término de la interacción con el sujeto. Se procuraba

que cada interacción tuviera una duración de aproximadamente dos minutos. Esto se hizo con cada uno de los sujetos.

Procedimiento para el Grupo Control (Grupo 1).

Sesión Inaugural

Presentaciones.

Después de la pre-evaluación se llevó a cabo la sesión inaugural, la cual se inició con la presentación de las entrenadoras, mencionando los motivos por los que nos encontrabamos ahí, diciendoles: "Venimos a darles un entrenamiento en habilidades sociales. Esto les va a servir para llevarse mejor entre ustedes y con otras personas, sólo les va a servir si asisten al entrenamiento en forma puntual y si su asistencia es constante. Además, su participación y cooperación en el entrenamiento les va a contar como nota buena en su expediente".

Descripción del Aprendizaje Estructurado.

Se les dijo que para aprender las habilidades se iban a seguir algunos pasos. A continuación, una de las entrenadoras los escribió en el pizarrón, explicándolos uno por uno; éstos fueron los siguientes:

Mostrar (modelamiento): "Les mostraremos cómo se hace".

Hacer (juego de papeles): "Ustedes practicarán como si estuvieran realmente usando la habilidad".

Discutir (retroalimentación): "Les diremos si lo hicieron bien y si lograron mejorar la habilidad".

Practicar (transferencia): "Ustedes ejercitarán la habilidad durante la semana en situaciones de la vida cotidiana".

A continuación se les presentó la idea de dividir una habilidad en pasos, a fin de facilitar el aprendizaje y se les dijo a las chicas: "Por ejemplo, para aprender volibol, ¿cuáles son los pasos?; ¿qué es lo que haces, primero?, segundo, etc.?". Enseguida se les dijo que así como para aprender a jugar volibol se seguían algunos pasos, así de fácil se podían aprender las habilidades sociales. Después, una entrenadora les preguntó: "Qué

pasos creen ustedes que se tienen que seguir para empezar una -- conversación?".

A continuación los sujetos iban sugiriendo los pasos, la en trenadora integraba las ideas, y anotaba en el pizarrón los componentes de la habilidad.

Después de esto, las entrenadoras pasaban a modelar la habi lidad (en este caso, iniciar una conversación).

La entrenadora (1) explica la situación al grupo:

"Vamos a hacer de cuenta que estamos aquí y acaba de llegar una chica de nuevo ingreso. En este caso, mi compañera (entrena dora (2) va a ser la chica nueva, que se encuentra en el patio - sola, y yo voy a hacerle la plática; voy a presentar los compo-- nentes que están escritos en el pizarrón, quiero que se fijen si de veras los presento".

Diálogo utilizado para este ejemplo:

Actor: "Hola, ¿qué estás haciendo aquí?"

Coactor: "Estoy esperando que salgan mis papás de la dirección".

Actor: "Vienes de visita? o te vas a quedar".

Coactor: "Me voy a quedar".

Actor: "Te veo muy asustada, es la primera vez que vienes aquí?"

Coactor: "Sí".

Actor: "No te preocupes, con el paso del tiempo te vas a acostumar a estar aquí, mira yo ya me acostumbré. Lo único que tienes que hacer para no meterte en problemas es obedecer a mi dire y no molestar a las compañeras, porque son muy groseras".

Coactor: "Es que tengo miedo, yo nunca he estado en un lugar de éstos. Yo no quería venir aquí, pero mis papás me vinieron a internar".

Actor: "No te pongas así, no es para tanto. Mira, te voy a enseñar la escuela y te voy a presentar a las compañeras, para que veas que no es tan feo como te lo imaginas".

Enseguida una entrenadora preguntó al grupo qué componentes presentó el actor principal durante el modelamiento, y se les pi dió que dijeran en qué momento había presentado cada uno de e---

llos. A continuación las entrenadoras modelaron una o dos situaciones más (diferentes a la anterior) de la misma manera, y posteriormente se les pidió que sugirieran en qué otras situaciones podría serles útil esta habilidad. A las participantes que presentaron sus sugerencias se les pasó al frente, se le pidió a una de ellas que describiera la situación y que representara el papel de actor principal, siguiendo los pasos de la habilidad. Asimismo, se pidió una voluntaria para hacer el papel de coactor. Enseguida se les pidió que iniciaran el juego de papeles, y al grupo restante se le pidió que observara si el actor principal seguía realmente los pasos de la habilidad.

Se procuró que cada interacción, tanto en el modelamiento como en el juego de papeles, tuviera una duración de aproximadamente 2 minutos.

Al terminar el juego de papeles, las entrenadoras y el resto del grupo (observadoras) le dieron retroalimentación y reforzamiento social al actor principal, diciéndole cuáles componentes había ejecutado correctamente y cuáles debía mejorar, y cómo. Asimismo, se le reforzó socialmente al coactor por cooperar. Después de esto se cambiaron los papeles, es decir, la chica que había representado el papel de actor pasó a representar el de coactor y viceversa. Se les pidió que sugirieran otra situación y llevarán a cabo el juego de papeles, de la misma forma que se hizo con los 2 sujetos anteriores.

Al finalizar la sesión se les dijo que practicasen la habilidad con el mayor número de personas posible y en el mayor número de situaciones. Además, se les dieron las gracias por haber cooperado, y se les dijo que las sesiones iban a ser a la misma hora, teniendo 2 sesiones por habilidad.

## Sesión 2

Esta sesión se inició anotando en el pizarrón los componentes de la Habilidad 1, a continuación se volvió a pasar a las chicas por parejas, para que llevaran a cabo el juego de papeles siguiendo el mismo procedimiento de la sesión anterior.

### Sesión 3

Esta sesión se inició diciéndoles a los sujetos el nombre de la habilidad que se iba a aprender ese día, es decir, hacer respetar sus derechos (Habilidad 2), se les pidió que sugirieran los componentes para esta habilidad y la sesión se llevó a cabo de la misma forma que en la sesión 2.

### Sesión 4

En esta sesión las chicas volvieron a practicar la habilidad de la sesión anterior.

### Sesión 5

En esta sesión se entrenó la Habilidad 3 (encarar el enojo no justificado) siguiendo el mismo procedimiento que en la sesión 3.

### Sesión 6

En esta sesión las chicas volvieron a practicar la habilidad de la sesión anterior, siguiendo el procedimiento de la sesión 3.



Apéndice 3

Procedimiento para el Grupo 2

Las seis sesiones con este grupo se llevaron a cabo siguiendo exactamente el mismo procedimiento que para el Grupo 1, excepto que al final de las sesiones se le daba a cada sujeto una hoja de tarea poco estructurada, para que llenara la parte de -- "a llenarse durante la clase", y al iniciar las sesiones se les entregaba la parte de "a llenarse después de hacer la tarea" (ver Apéndice 3A); discutiendo en grupo las dificultades y/o dudas -- que habían tenido al practicar la tarea.

Tarea poco Estructurada

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A LLENARSE DURANTE LA CLASE

1.- ¿Qué habilidad usarás?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cuáles son los pasos de la habilidad?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Con quién intentarás usar la habilidad?

\_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

A LLENARSE DESPUES DE HACER LA TAREA

1.- ¿Qué pasó cuando hiciste la tarea?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Qué pasos seguiste realmente?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Cuál crees que deba ser tu próxima tarea?

\_\_\_\_\_

## Apéndice 4

### Procedimiento para el Grupo 3

En las seis sesiones con este grupo se siguió exactamente - el mismo procedimiento que para el Grupo 2, excepto que tenían - que llenar y llevar a cabo la tarea muy estructurada (ver Apéndice 4A).

Tarea muy Estructurada

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

A LLENARSE DURANTE LA CLASE

1.- ¿Qué habilidad usarás?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cuáles son los pasos de la habilidad?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Dónde intentarás usar la habilidad?

\_\_\_\_\_

4.- ¿Con quién intentarás usar la habilidad?

\_\_\_\_\_

5.- ¿Cuándo intentarás usar la habilidad?

\_\_\_\_\_

6.- Si haces un trabajo excelente, ¿cómo te autoreforzarás, qué te dirás a tí mismo, y qué harás por tí mismo?

\_\_\_\_\_

7.- Si haces un buen trabajo cómo te autoreforzarás (¿qué te dirás a tí mismo, y qué harás por tí?).

\_\_\_\_\_

8.- Si haces un trabajo regular cómo te autoreforzarás (¿qué te dirás a tí mismo, y qué harás por tí mismo)?.

\_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

A LLENARSE DESPUES DE LA TAREA

1.- ¿Qué pasó cuando hiciste la tarea?

-----

2.- ¿Qué pasos seguiste realmente?

-----

3.- ¿Qué tan bien hiciste el trabajo usando la habilidad?

----- encierra en un círculo -----

|           |         |
|-----------|---------|
| Excelente | Regular |
| Bueno     | Malo    |

4.- ¿Cómo te autoreforzaste?

-----

5.- ¿Cuál crees que deberá ser tu siguiente tarea?

-----

\*\*\*\*\*

## Apéndice 5

### Procedimiento para el grupo de registradoras.

El entrenamiento para este grupo fué simultáneo al del Grupo Control, siendo el número de sesiones el mismo, con el mismo procedimiento, excepto que a este grupo se le entrenó a registrar los componentes de cada habilidad. Para esto se les pedía que pasaran dos sujetos para el ensayo de juego de papeles, mientras las otras dos **registraban** los componentes durante el ensayo.

Las entrenadoras le daban reforzamiento social a las cuatro participantes. También se les pedía a las chicas que registraban durante el juego de papeles, que mencionaran los componentes que iban presentando el actor y el coactor durante el ensayo, con el fin de observar si las registradoras discriminaban la presencia o ausencia de los componentes.

El entrenamiento se dió por concluido cuando los sujetos obtuvieron el 100% de confiabilidad en sus observaciones.

Apéndice 6.

Muestra de la hoja de registro.

HABILIDAD: Iniciar y mantener una conversación:

Nombre del sujeto: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

| <u>Componentes:</u> | <u>Ocurrió</u> | <u>No ocurrió</u> |
|---------------------|----------------|-------------------|
|---------------------|----------------|-------------------|

- a) Pregunta abierta.
- b) Retroalimentación.
- c) Autorrevelación.
- d) Contacto visual.
- e) Proximidad física.
- f) Voluúmen de voz.

# C U E S T I O N A R I O

## DATOS GENERALES

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

OCUPACION: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y contesta lo más veráz--  
mente posible, y marca con una cruz si consideras que la afirmación es:

V = VERDADERO      F = FALSO      N = NO LO SE

- 
- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1.- Me han dicho que cuando me hablan parezco no escuchar o no interesarme en lo que me dicen.  | V | F | N |
| 2.- Creo haber perdido muchas buenas oportunidades para mi, -- por el solo hecho de no haber defendido bien mi punto de vista.  | V | F | N |
| 3.- Generalmente, cuando me quejo, quedo con la sensación de haber sido injusto y grosero con la persona a quien me quejé.  | V | F | N |
| 4.- Dificilmente pongo atención a quienes me estan hablando.  | V | F | N |
| 5.- Me siento muy nervioso cuando con quien estoy hablando repentinamente se queda callado.   | V | F | N |
| 6.- Cada vez que alguien se enoja <u>justificadamente</u> conmigo por algo que hice o dije, soy incapaz de reconocer mi falta y reacciono de manera igualmente hostíl y agresiva. | V | F | N |
| 7.- Creo que quienes suelen pedir ayuda son generalmente <u>perso</u> nas débiles de carácter.  | V | F | N |
| 8.- Me siento incómodo cuando otras personas desean hacerme <u>co</u> nocer sus sentimientos.   | V | F | N |
| 9.- Me doy cuenta de que hubiera podido facilitar la expresión de sentimientos de otras personas tan solo mostrandome <u>dis</u> puesto a escucharlas.                            | V | F | N |
| 10.- Me resulta difícil pedir ayuda cada vez que me encuentro en problemas.   | V | F | N |



- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 11.- Me considero una persona incapáz de herir a los demás al manifestarles mis verdaderos sentimientos.   | V | F | N |
| 12.- Existen ocasiones en las que siento que estoy siendo utilizado por otras personas en su propio beneficio y aunque me doy cuenta de ello, no hago o digo nada. | V | F | N |
| 13.- Pienso que, inadvertidamente, por descuido, por distracción o por temor, paso por alto los sentimientos de los que me redean.                                 | V | F | N |
| 14.- Me pasa que en situaciones donde debo llegar a algún acuerdo con otras personas, (como cuando se negocia un beneficio) nunca me salgo con la mía.             | V | F | N |
| 15.- En general, me considero una persona fría, que difícilmente expresa sus sentimientos de agrado y emociones positivas.   | V | F | N |
| 16.- Encuentro difícil iniciar una conversación con una persona desconocida.   | V | F | N |
| 17.- Difícilmente encuentro las palabras apropiadas para solicitar que me ayuden en algo que no puedo hacerlo por mí mismo.  | V | F | N |
| 18.- Me considero el tipo de persona que es blanco de las bromas de los amigos y no puedo hacer nada por evitarlo.   | V | F | N |
| 19.- Siento que la gente no respeta mis derechos como persona y me siento frustrado por no poder evitarlo.   | V | F | N |
| 20.- Generalmente me pasa que se me agota muy fácilmente el tema de mi plática.  |   |   |   |
| 21.- Me gustaría decirle cosas agradables a la gente, pero nunca se cómo hacerlo.  | V | F | N |
| 22.- Generalmente adquiero compromisos que no deseo, simplemente por no negarme oportuna y firmemente.   | V | F | N |
| 23.- Me siento muy incómodo cuando tengo que expresar mi afecto, reconocimiento, estima, aprecio a las personas que lo merecen.                                    | V | F | N |
| 24.- Pienso que mis problemas, cualesquiera que sean, los debo resolver yo solo.   | V | F | N |

- 25.- Cuando intento poner fin a la burla de que soy objeto de parte de otras personas, genralmente no logro mi objetivo y termino respondiendo agresivamente. V F N
- 26.- He oído que opinan de mi como persona distraída. V F N
- 27.- Me siento molesto y frustrado conmigo mismo cuando me quedo callado y no respondo firmemente ante un reclamo injustificado que me hacen otras personas. V F N
- 28.- Pienso que es preferible pasar yo un mal rato aguantando mi enojo que hacer pasar un mal rato a otros con una opinión franca de lo que siento o pienso de ellos. V F N
- 29.- Encuentro muy difícil tener que dar a conocer mis sentimientos de molestia, enojo, inconformidad, insatisfacción y/o repudio a la persona o personas que me los causan. V F N
- 30.- Generalmente hago que otras personas negocien por mi, ---pués se que soy incapaz de hacerlo por mi mismo.
- 31.- Me siento molesto conmigo mismo cuando teniendo la oportunidad de presentar una queja, no lo hago por timidez, verguenza o fastidio. V F N
- 32.- Quisiera en ocasiones hacer o decir algo que termine con una situación bochornosa y que sirve de pretexto para que se burlen de mi, pero no puedo hacerlo. V F N
- 33.- Cuando debo quejarme por algo que lo justifica, no lo hago porque no encuentro la forma más adecuada para hacerlo. V F N
- 34.- Tengo la sensación de que otras personas se aprovechan de mi, por lo que me siento frustrado y molesto conmigo mismo, cada vez que ocurre. V F N
- 36.- Detesto ser el "payaso" de todos, pero por más que me esfuerzo por dejar de serlo, no puedo lograrlo.
- 37.- Generalmente me quedo callado, desconcertado y sin atinar a responder, cada vez que alguien me demuestra su enojo - por algo que hice. V F N
- 38.- Es usual que tenga que hacer cosas que no deseo por no --mantenerme firme en una decisión y no contrariar a otras personas. V F N

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 39.- Me considero el tipo de persona que siempre termina cediendo a las proposiciones de otras personas aún sin estar de acuerdo con ellas.  | V | F | N |
| 40.- Cuando me veo en la necesidad de hacer un reclamo o presentar una queja por razones justificadas siento que es mejor no hacerlo, disculpandome ante mi mismo con cualquier argumento.     | V | F | N |
| 41.- Cuando realizo algún arreglo con otras personas, siempre me quedo con la sensación de haber salido perdiendo y de que se aprovecharon de mi.  | V | F | N |
| 42.- Siento que soy incapaz de resistir clara y firmemente a las proposiciones que otros me hacen por más absurdas e inconvenientes que me parezcan.   | V | F | N |
| 43.- Al ser objeto de agresividad <u>injustificada</u> de parte de otras personas, soy incapaz de reaccionar serenamente, haciendo notar de manera clara y directa la improcedencia del enojo. | V | F | N |
| 44.- Generalmente no puedo rehusar o rechazar las peticiones poco razonables que me hacen otras personas, aunque yo mismo las considere inaceptables.  | V | F | N |
| 45.- Me considero una persona poco interesada en los problemas de los demás.   | V | F | N |
| 46.- En general, evito deliberadamente cualquier situación en la que otras personas intentan expresarme sus sentimientos.  | V | F | N |
| 47.- Cuando soy encarado con enojo por un error que <u>no cometí</u> , generalmente me quedo callado, desconcertado y sin saber qué decir.   | V | F | N |
| 48.- En general, me siento incómodo cuando tengo que sostener una conversación con una persona que habla poco.   | V | F | N |
| 49.- Suelo reaccionar con igual o mayor enojo ante el trato <u>injustificadamente</u> agresiva de otras personas.  | V | F | N |
| 50.- Me siento frustrado y molesto conmigo mismo cuando no soy capaz de aclarar el motivo de mi falta, que hizo que otras personas se sintieran molestas.                                      | V | F | N |

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 51.- Al ser objeto del enojo <u>justificado</u> de otras personas, --<br>soy incapaz de reaccionar franca, digna y honestamente, -<br>reconociendo al mismo tiempo mi error. | V | F | N |
| 52.- Pienso que expresar mis sentimientos de enojo o insatis--<br>facción acarrea más problemas que beneficios.  | V | F | N |
| 53.- Pienso que expresar los sentimientos de afecto o reconoci-<br>miento puede considerarse como una debilidad que debe evi-<br>tarse.                                      | V | F | N |



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

IZT.

## R E F E R E N C I A S

- Bellack, A.S., Hersen, M., & Turner, S.M. (1979). Relationship of role playing and knowledge of appropriate behavior to -- assertion in the natural environment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 670 - 678.
- Bruch, M.A.A (1981). A task analysis of assertive behavior revisited: replication and extension. Behavior Therapy, 12, - 217 - 225.
- Campbell, D.T., y Stanley (1978). Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Fehrenbach, P.A., & Thelen, M.H. (1981). Assertive-skills training for inappropriately aggressive college males: effects on assertive and aggressive behaviors. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 12, 213 - 217.
- Freedman, B.J., Rosenthal, L., Donahoe, C.P., Schlundt, D.G., & McFall, R.M. (1978). A social-behavioral analysis of skill deficits in delinquents and nondelinquent adolescent boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 1448 - 1462.
- Gaona, M., Ignacio, A., y Torre, E. (1983). Autoritarismo familiar y habilidades sociales. Tesis de Licenciatura, en elaboración. Universidad Nacional Autónoma de México. San Juan Iztacala, Estado de México.
- Goldstein, A.P. (1981). Psychological skill training. The structured learning technique. New York: Pergamon Press Inc.

Goldstein, A.P., & Kanfer, F.H. (1979). Maximizing treatment gains. Transfer enhancement in psychotherapy. New York: Academic Press.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R. & Gershaw, N.J. Skill training for community living: Applying structured learning therapy.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., & Klein, P. (1976) Manual del entrenador. Aprendizaje estructurado. Traducción de Roth, E. Departamento de Psicología. Universidad Católica Boliviana.

Gutiérrez, G., Hick, B., Larrazolo, N., Ledezma, R., León, S., Li --  
món, G., Montiel, M., Polanco, R., Serrano, V., Solís, A.R., --  
Suárez, A., y Vargas, P.A. (1979). Manual de procedimientos clínicos. Área de Psicología Clínica. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Hersen, M., Eisler, R., & Miller, P.M. (1974). An experimental analysis of generalization in assertive training. Behavior Research and Therapy, 12, 295 - 310.

Lee, D.Y., Hallberg, E.T., & Hassard, H. (1979). Effects of assertion training on aggressive behavior of adolescent. Journal of Counseling Psychology, 26, 459 - 461.

López, M.A. (1980). Social- skills training with institutionalized elderly: Effects of precounseling structuring and overlearning of skill acquisition and transfer. Journal of -- Counseling Psychology, 27, 286 - 293.

Matson, J.L., & Senatore, V.A. (1981). Comparison of traditional psychotherapy and social skills training for improving interpersonal functioning of mentally retarded adults. Behavior

Therapy, 12, 369 - 382.

Nuñez, M., Trujano, P. (1981). Establecimiento de un repertorio conductual en prisioneros en fase de pre-libertad. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. San Juan Iztacala, Estado de México.

Ollendick, M.A., & Hersen, M. (1979). Social skills training for juvenile delinquents. Behavior Research and Therapy, 17, 547 - 554.

Pentz, M.A. (1980). Assertion training and trainer effects on unassertive and aggressive adolescents. Journal of Counseling Psychology, 27, 76 - 83.

Pentz, M.A. (1981). The contribution of individual differences to assertion training outcome in adolescents. Journal of Counseling Psychology, 28, 529 - 532

Pentz, M.A. & Kazdin, A.E. (1982). Assertion modeling and stimuli effects on assertive behavior and self-efficacy in adolescents. Behavior Research and Therapy, 20, 365 - 371.

Rahaim, S., Lefebvre, C. & Jenkins, J.O. (1980). The effects of social skills training on behavioral and cognitive components of anger management. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 11, 3-8-

Raleigh, R. (1978). The use structured learning therapy for the training of assertiveness in a passive and aggressive adolescents population (Doctoral Dissertation. Syracuse University, 1977). Dissertation Abstracts International, 39, -- 994B - 995B.

- Rich, A.R., & Schroeder, H.E (1976). Research issues in assertiveness training. Psychological Bulletin, 83, 1081 - 1096.
- Roth, E. (1983). Comunicación personal.
- Roth, E. (1983). Cuestionario de habilidades sociales. Inédito. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- Roth, E. (1984). Competencia social: Validación de un paquete instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes convencionales. Tesis de Maestría . Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roth, E., y Böhrst, R. (1980). Creación de repertorios conductuales pro-sociales en jóvenes socioeconómicamente marginados. Trabajo presentado en el X Simposium Internacional de Modificación de Conducta. Bogotá, Colombia. No publicado.
- Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (1981). Teaching cognitive and social skills to high-school students. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, 908 - 918.
- Senatore, V., Matson, J., & Kazdin, A. (1982), A comparison of behavioral methods to train social skills to mentally retarded adults. Behavior Therapy, 13, 313 - 324.
- Siegel, S. (1976). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Ed. trillas, México, D.F.
- Smith, J.M. (1979). Cuando digo no, me siento culpable. Cómo estar a la altura siguiendo las técnicas de la terapia asertiva sistemática. Ed. Grijalbo. Barcelona, España.
- Spence, S. (1980). Social Skills Training Manual. Department -



of Psychology, Institute of Psychiatry, Denmark Hill. London SE5 NFR Publishing Company, England.

IZT-1000533

Wolff, J., & Desiderato, O. (1980). Transfer of assertion training effects to roomates of program participants. Journal of Counseling Psychology, 27, 484 - 491.



UNAM CAMPUS  
IZTACALA