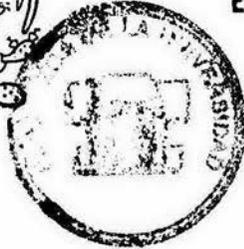




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales**

**IZTACALA**



**U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA**

**APRENDIZAJE ESTRUCTURADO :**

**UN ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES  
EN PREESCOLARES .**

**Evaluando Habilidades Sociales en preescolares  
a través del Juego.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N**

**GARCIA LEDESMA ROSA ISABEL  
RODRIGUEZ MAGAÑA IVONNE RAQUEL**

**San Juan Iztacala, México**

**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.

A MIS PADRES:

NICOLAS GARCIA RIVAS

Y

MARGARITA LEDESMA DE GARCIA

POR TODO EL AMOR QUE SIEMPRE ME HAN BRINDADO,  
AMOR QUE SE HA TRADUCIDO EN APOYO Y COMPRESION.

A LA MEMORIA DE MI ABUELITA

PAULA JANDETTE

A MIS HERMANOS:

EMMA ADRIANA, GRACIELA, FRANCISCO, ESTHER, Y  
OLIVIA VIRGINIA.

A MI COMPAÑERA Y AMIGA:

IVONNE RAQUEL RODRIGUEZ MAGAÑA.

A MI AMIGO:

SERGIO LOPEZ RAMOS.

A TI,

ADRIAN MELLADO CABRERA

PORQUE ERES TODO PARA MI.

A MI COMPAÑERA ROSA POR TODO SU CARÍÑO, AMOR, PACIENCIA Y  
COMPRENSION QUE ME BRINDO DURANTE EL DESARROLLO DE NUESTRA  
TESIS.

A NUESTROS PADRES POR TODO EL APOYO QUE NOS BRINDARON  
DURANTE LA REALIZACION DE NUESTRA TESIS.

A MIS HERMANOS: MARISA, RAUL, JEANNET, RENE, ELISA Y CLAUDIA  
POR SU APOYO

A RAUL POR TODO SU CARÍÑO Y COMPRENSION.

AGRADECIMIENTOS.

A LOS PROFESORES:

IMELDA ALCALA

IRMA ALVARADO

EDUARDO PEÑALOZA

POR SU VALIOSO ASESORAMIENTO Y GRAN APORTACION  
A NUESTRA TESIS.

A JAIME RAMIREZ

POR SU VALIOSO ASESORAMIENTO Y GRAN APORTACION  
A NUESTRA TESIS.

A LAURA PALOMINO, RAUL PAEZ, HUGO PAEZ, LINDA ARANDA,  
MARIA DE JESUS NG., EMILIANO LEZAMA.

POR EL APOYO QUE NOS BRINDARON EN LA REALIZACION DE  
NUESTRA TESIS.

A LA COMUNIDAD "EL MIRADOR" Y A TODAS LAS EDUCADORAS  
DE JARDIN DE NIÑOS QUE COLABORARON PARA LA REALIZACION  
DE NUESTRA TESIS.

A TODOS MUCHAS GRACIAS.

## INDICE

VII

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO.....	40
METODO.....	46
RESULTADOS.....	54
CONCLUSIONES Y DISCUSION.....	73
ANEXOS.....	83
A.....	83
B.....	90
C.....	100
D.....	122
E.....	147
F.....	148
BIBLIOGRAFIA CITADA.....	172
BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA.....	176

La falta de un marco teórico-metodológico que explique el -- comportamiento delictivo-inadecuado, da pauta a una necesidad creciente de investigar, tendente no sólo a conocer el comportamiento del fenómeno, sino a estructurar una metodología que modifique tales patrones de comportamiento.

De manera particular, el consumo excesivo de alcohol considerado éste como un comportamiento inadecuado en la medida de que sus -- "...consecuencias económicas, sociales, psicológicas, de salud, legales, etc.; suelen afectar tanto a quién se involucra en el acto de beber como a los que componen su entorno social inmediato y la creciente depauperización económica del bebedor y su familia (a raíz del gasto no presupuestado, de la pérdida sistemática del empleo o del desempleo crónico) usualmente ya desgastada por otros factores socioeconómicos - de fondo, acrecienta normalmente la dificultad de obtención de los bienes y productos básicos de subsistencia familiar, acentuando con ellos ancestrales problemas de salud, escolaridad, vivienda, etc., definidos previamente por su carácter de marginalidad socioeconómica. En otras palabras, el consumo excesivo de alcohol en estos sectores poblacionales, adquiere un carácter de problemática agregada de grandes proporciones al contribuir al empobrecimiento general del nivel medio de vida del afectado y su grupo familiar. Como consecuencia de todo esto podemos esperar a su vez, un distanciamiento cada vez mayor de aquellas prácticas sociales y familiares compatibles con la generación de habilidades tendentes a proporcionar situaciones de comunicación interpersonal, afectividad, cooperación y otros repertorios orientados a -- "fortalecer psicológicamente" a la persona. Se completa el síndrome general del alcohólico con el riesgo permanente de que es objeto, de entrar en conflicto reiterado con las instancias legales, al convertirse sin proponerselo en un transgresor crónico de una serie de normas ético-sociales, cosa que lo enfrenta desfavorablemente con su grupo de -- pertenencia." (1)

Si conocemos y/o reconocemos que tales consecuencias (el problema como tal) son en sí nocivos para el desarrollo integral del individuo y de su comunidad, es necesario plantear la importancia del desarrollo de una Psicología Preventiva en el sentido de poder atacar al fenómeno antes de que éste se presente (nivel más óptimo de intervención) o bien cuando se presenten indicios de éste.

Cabe aclarar, que el interés para desarrollar una Psicología con carácter preventivo no es nuevo, éste se ha presentado desde los años 40's con el Doctor Adolph Meyer. "Meyer estaba sumamente interesado por educar al público en lo concerniente a la naturaleza de la enfermedad mental y a los trabajos del hospital mental. Más aún, apoyó firmemente la idea de que el hospital debería extender su actividad -- adentro de la comunidad, echando abajo las paredes levantadas entre la Institución Mental y el público en general. Habló también con entusiasmo de la 'terapia de convalecencia', una práctica común por entonces -- en Europa, de preparar al paciente para salir a la comunidad y para hacer su reingreso a ella todo lo fluido posible. Al hablar ante un comité de hospital dedicado a la terapia de convalecencia, Meyer previó cómo dicha actividad llevaría en último término a un enfoque preventivo de la perturbación mental: '... siempre he tenido la impresión de que el término terapia de convalecencia en el nombre de un comité de éste carácter limita el campo de interés por debajo de lo que resulta realmente. No es solamente la 'terapia de convalecencia' como fué establecida en Inglaterra, es decir, uno o dos meses de atención a las personas que son dadas de alta y necesitan un lugar en alguna casa de huéspedes o algo de esa naturaleza, sino que consiste en encontrarles ocupación a los pacientes que están saliendo de la institución y tratando de vivir de nuevo en la comunidad, y ayudarlos a hacer su reingreso a la comunidad calmado y seguro contra las recaídas. Allí tenemos el movimiento de la terapia de convalecencia convertido en el movimiento de profilaxis; y quienquiera que se interesara alguna vez en la profila--

xis de las recaídas no puede dejar de interesarse en la prevención de los primeros ataques, y de ahí que están ustedes en un centro de lo -- que debemos esperar de este movimiento." (2)

Sin embargo, el desarrollo preventivo se ha visto limitado, ya que el ofrecimiento que hacen los sistemas correctivos pesan más sobre los preventivos. La mediata constatación de resultados, la inexistencia de sistemas de evaluación adecuados, el rigor metodológico, el partir de una relación causal pre-establecida y la existencia objetiva del problema son factores que han determinado la supremacía de los programas correctivos sobre los preventivos.

Roth (1984), señala que los factores que han favorecido al tratamiento correctivo en desmedro de la acción preventiva son: ".uno que podríamos llamar de retroalimentación o de constatación de resultados y que hace referencia a la relativa facilidad con la que se obtienen resultados más o menos concretos y a corto plazo al cabo de una intervención correctiva y que contrastan ampliamente con las metas a muy largo plazo que caracterizan a los planes preventivos. La poca popularidad de que gozan los programas preventivos, puede ser también una -- consecuencia de la inexistencia de sistemas de evaluación adecuados, capaces de proyectar, con la fiabilidad y sensibilidad necesarias, los resultados del trabajo emprendido, con planes a largo alcance. Otro adversario de la actividad preventiva es el rigor metodológico, el mismo que parece menguar en trabajos cuyo diseño debería prever un control experimental de efectos a muy largo plazo, a la usanza de los estudios longitudinales y de seguimiento. Los tratamientos correctivos parecen tener la ventaja sobre los preventivos en el hecho de que responden de antemano a una relación causal preestablecida, localizada o por lo menos supuesta, cuyos componentes se intentan aislar, reestructurar o finalmente desvincular entre sí; o bien, esta relación puede no existir-- y el objetivo es, en este caso, la implantación de dicho vínculo cau--

sal potencial que sólo es predicha con la ayuda de uno o más supuestos circunstanciales que pueden o no ser reales; se trabaja así, con el -- único objetivo de evitar la consumación de la relación estimada. Un último factor que seguramente se suma a los anteriores y que pone en desventaja al trabajo preventivo, tiene un carácter motivacional. Un poderoso incentivo que mantiene el trabajo correctivo es la existencia objetiva de un problema cualquiera, el mismo que funje como acicate para la planeación de procedimientos de intervención. Por el contrario, --- quién se inclina por el quehacer preventivo, carece del empuje normal- que proviene de la urgente necesidad de resolver el problema actual, - inmediato, prioritario, debido a que, usualmente, éste no suele ser -- confrontado en el momento de su planificación. La programación del trabajo preventivo, obedece a causas diferentes, pero no por ello menos - motivantes -que las que explican el trabajo correctivo-. Sin embargo, - no sería acertado desligar del todo a la labor preventiva del problema inmediato, puesto que en última instancia, es la ocurrencia potencial- de éste lo que se intenta prevenir." (3)

Y no es sólo en el sentido práctico su limitación, sino que a nivel teórico surge la controversia en cuanto a la conceptualización que de prevención se tiene, ya que mientras algunos investigadores --- (Caplan, 1964; Sanford, 1965; Cit. en: Zax y Cowen, 1976) consideran - que el nivel terciario entra dentro del campo preventivo, otros (Zax y Cowen, 1976) consideran a éste dentro de los sistemas correctivos propiamente.

Caplan, 1964 (Cit. en Zax y Specter, 1979) consideró tres niveles preventivos: "El primero, llamado prevención primaria, pretende reducir la incidencia de las perturbaciones mentales de todos los ti--pos en la comunidad. El segundo, denominado prevención secundaria, tiene por finalidad reducir la duración de las perturbaciones que ya se - han presentado . Y el tercero, la prevención terciaria, busca reducir-

el perjuicio que pueda haber resultado de alguna perturbación mental - manifiesta." (4)

En la prevención primaria "no se propone tratar los problemas de un individuo específico sino, en lugar de ello, reducir el riesgo de la perturbación mental para una población íntegra. Su meta, por ende es la de crear una situación de vida óptima para todos los miembros de una población de manera que sean capaces de adaptarse constructivamente a cualquier crisis que enfrenten." (5)

En la prevención secundaria "... se intenta orientar la intervención sólo hacia aquellos individuos considerados como proclives o propensos a manifestar el problema" (6), su objetivo principal según Sanford, 1965 (Cit. en Zax y Cowen, 1976) es detener moderadamente los desórdenes agudos o prolongados. "La prevención secundaria también intenta cortar la duración y disminuir el impacto y los efectos negativos después del desorden (Cowen y Zax, 1967). Caplan (1964) enfatiza - que esta aproximación busca reducir la tasa y prevalencia de conocidas instancias de desorden." (7) En general todos los autores concuerdan en que los principales instrumentos de la prevención secundaria son la detección temprana y el tratamiento temprano de la disfunción.

Finalmente, en la prevención terciaria se enfatiza que el -- punto central "... está en el individuo que ha sufrido la perturbación mental, ha sido tratado, y esta intentando readaptarse a la vida de la comunidad. La mete es eliminar los efectos residuales de la enfermedad mental y fortalecer al individuo para que pueda contribuir a la calidad general de la vida en su comunidad. La rehabilitación del paciente mental recuperado es, por consiguiente, la finalidad primaria de la -- prevención terciaria." (8)

Ahora bien, después de haber descrito de manera general, los fundamentos de cada uno de los tipos de prevención, nos enfocaremos en este momento a desglosar las características de la prevención primaria en cuanto a la conceptualización que se hace de cómo atacar a la perturbación.

Si hacemos referencia a esta última es debido a que la consideramos el campo que menos se ha explotado y que potencialmente aporta nuevas perspectivas en el campo de la investigación e intervención con carácter preventivo; no obstante las limitaciones antes descritas.

Reiterando, la prevención de tipo primaria busca optimizar las condiciones de vida de tal forma que a el individuo se le otorgue mayor posibilidad para un desarrollo fuera de cualquier perturbación, en este sentido ¿ cómo optimizar condiciones ?, ubicandonos en el terreno psicológico ¿ cómo adecuar las condiciones de tal forma que no se presente X perturbación ?.

Al respecto "Caplan reconoce que para crear programas preventivos primarios optimamente eficaces sería de ayuda saber tanto como sea posible acerca de la etiología de la perturbación mental. Esto es, uno debe tener una idea bastante bien formada de cuales fuerzas ambientales lo predisponen a uno a los tipos particulares de perturbación y de cómo se pueden manipular estas fuerzas para crear resistencias contra tales perturbaciones. Sin embargo, Caplan cree que la prevención primaria es factible pese al hecho de que sabemos mucho menos de lo óptimo acerca de la etiología de la mayoría de las perturbaciones mentales. El señala ejemplos en la medicina de la salud pública en los que muchos programas preventivos primarios exitosos fueron establecidos antes de que fuera extendida la etiología de las enfermedades que previnieron. Por ejemplo, la viruela fué prevenida por medio de la vacunación, mucho antes de que las causas de la enfermedad fueran bien com-

prendidas. Del mismo modo, los mayores adelantos se hicieron en el control de la enfermedad infecciosa en las ciudades, mucho antes del advenimiento de la teoría de los gérmenes y el descubrimiento de los agentes microbianos. Caplan cree, pues, que uno puede confiar en el mejor conocimiento actual de los factores que parezcan estar asociados con la presencia o ausencia de una perturbación y erigir un programa basado en ese conocimiento." (9)

Caplan también asume que dado nuestro conocimiento imperfecto de la etiología de la perturbación mental deben desarrollarse algunas otras bases para dirigir las actividades preventivas primarias. El considera que debe diseñarse un modelo conceptual para guiar los esfuerzos preventivos.

"El modelo conceptual de Caplan (1964) de prevención primaria asume que para un desarrollo psicológico sano se requiere de adecuados suministros físicos, psicosociales y socioculturales que sean otorgados continuamente. El considera que una persona a quién le faltan tales suministros es vulnerable al mal ajuste. Los suministros físicos incluyen comida, albergue, y estimulación adecuada. El término suministro psicosocial se refiere a cubrir las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de la persona. Normalmente tales gratificaciones proceden de las interacciones con la gente cercana al individuo y de algunas instituciones sociales. Los suministros psicosociales significan satisfacciones claves en las necesidades psicológicas. El individuo obtiene sus suministros socioculturales de los valores y costumbres de la sociedad. Diferentes prescripciones de los roles y de oportunidades son dadas a aquellos de nacimiento acaudalado contra aquellos de nacimiento pobre. Estos pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo psicológico.

Caplan opina que el primer objetivo de la prevención primaria es asegurar todos los suministros físicos, psicosociales y socio-culturales adecuados. El ve en la acción social y en la interpersonal las principales formas de obtener estas finalidades. La acción social implica realizar amplios cambios en la comunidad, en lo que se refiere a la política social, la legislación, en áreas como la salud, la educación y el bienestar para asegurar que todos puedan tener estas tres -- principales clases de suministros humanos.

Caplan usa el término interacción personal para describir cara a cara los contactos entre especialistas de salud mental y los individuos de pequeños grupos. Esta aproximación no es justificada en las bases del cambio que produce en la gente que no es contactada, sino -- por estos efectos benéficos en problemas comunitarios en general. La acción interpersonal es dirigida a aquellos quienes tienen contactos -- extensivos con tales problemas, por ejemplo, los sacerdotes, médicos y personal escolar, ya que son los agentes que más peticiones reciben de ayuda interpersonal." (10)

Desafortunadamente no se cuenta con bastante información ten dente a especificar aquellos elementos metodológicos que orienten o -- formen un Paquete Tecnológico que describa: qué enseñar para prevenir la incidencia del alcoholismo, cómo enseñar, cómo evaluar o detectar -- cambios propios a la intervención, cómo mantener cambios, etc.

No obstante se cuenta con postulados que abren caminos a una intervención que aún con carácter aproximativo van en busca de respues tas para constituir una Psicología Preventiva.

El postulado general del cual se parte es el siguiente:

"La historia de interacciones del hombre con su entorno físico-social, permite comprender objetivamente su comportamiento actual; - en otras palabras, pensamos que si el hombre abusa de las drogas, bebe en exceso, incurre en conducta 'delictiva', etc., lo hace bajo la influencia directa o indirecta de ciertas condiciones ambientales más o menos precisas con las que interactúa cotidianamente: condiciones familiares, laborales, educacionales, interpersonales, etc. Creemos igualmente que problemas tales como el beber en exceso el alcohol puede correlacionarse de manera positiva con un marcado deterioro de cierto repertorio conductual que vino a denominarse 'habilidades sociales', consideradas habitualmente como fuente primaria de reforzamiento social. - Por esta razón, pensamos también que el beber puede llegar a constituirse en una suerte de 'acto de compensación' de tales carencias.

Suponemos por lo tanto, que el alcohólico puede ser una persona incapaz, dentro de ciertos límites, de relacionarse socialmente, - de expresar clara y directamente sus sentimientos, de solucionar problemas comunes y cotidianos, de tomar decisiones vitales para él o su familia, de resistir a la persuasión; que es incapaz de controlar su ambiente inmediato o de anteponerse a las situaciones adversas con verdaderas probabilidades de éxito, etc. En otras palabras, el alcohólico puede ser una persona que por causas circunstanciales no ha aprendido a vivir plena y satisfactoriamente. No debe entenderse de todo esto -- que el excesivo consumo de alcohol es causado por las deficiencias anotadas. No se debe olvidar la naturaleza multideterminada del alcoholismo, donde el factor económico juega, sin lugar a duda, el papel más importante." (11)

El postulado del cual partimos es apoyado por todo el cuerpo de investigaciones que alrededor de habilidades sociales se ha desarrollado, en las que se ha encontrado que hay una relación entre los niveles del funcionamiento social de los niños y su ajuste a largo término.

Bellack y Hersen (1977) afirman que "la adquisición y mantenimiento de las habilidades sociales requeridas en diferentes niveles de desarrollo (Ejemplo, niños, adolescentes, adultos jóvenes, adultos, etc.), juegan papeles muy importantes en el buen estado psicológico -- del individuo. Cada nivel de desarrollo puede involucrar:

- (1) Niños haciendo amigos,
- (2) Adolescentes aprendiendo a interactuar con miembros del sexo opuesto,
- (3) Adultos jóvenes eligiendo al cónyuge adecuado, y
- (4) Adultos interactuando exitosamente con compañeros, superiores y subordinados en el trabajo.

Cuando el desarrollo normal procede, estas habilidades son aprendidas a través de la instrucción y por el modelamiento (imitación) de las conductas de otros. Sin embargo, algunos individuos no han --- aprendido algunas habilidades necesarias, debido a que su familia y medio interpersonal es deficiente.

Las deficiencias en habilidades sociales en cada uno de los niveles de desarrollo frecuentemente resultan en dificultades interpersonales. Tales dificultades pueden observarse en la casa, la escuela, trabajo o durante actividades recreativas. Dependiendo del grado de deficiencia en las habilidades, el rechazo interpersonal puede ser menor o puede resultar en aislamiento social, como es el caso de los pacientes esquizofrénicos crónicos o los pacientes depresivos. Las deficiencias en habilidades se generan en los años formativos, no obstante exhiben sus efectos negativos en la edad adulta." (12)

En las revisiones realizadas por Van Hasselt, Hersen y Whitehill (1979), y por Gresham y Nagle (1980) encontraron que se ha asocia

do al aislamiento social de los niños con: una tasa desproporcionalmente alta de delincuencia juvenil (Roff, Sell y Golden, 1972), bajo rendimiento escolar (Ullman, 1957; Gronlund y Anderson, 1963), conducta nociva de los militares (Roff, 1961), problemas de salud mental (Cowen y cols. 1973), deserción escolar (Ullman, 1957), demora del desarrollo cognitivo y ejecución académica (Cartledge y Milburn, 1978; Strain, -- Cooke y Apolloni, 1976) y disturbios emocionales (Morgan, 1977).

Kagan y Moss, 1962 (Cit. en Bornstein y cols. 1977) concluyeron que "la retirada pasiva de las situaciones angustiosas, la dependencia familiar, la tranquilidad ante la ira, la dedicación excesiva a las actividades del dominio intelectual, la ansiedad en la interacción social, la identificación con el papel del propio sexo y el patrón de conducta sexual en adultos, fueron aspectos relacionados con conductas análogas durante los años de la escuela preescolar." (13)

Cowen, Pederson, Babigia, Izzo y Trost, 1973; Robins, 1966; -- Roff, 1961; Roff, Sells y Golden, 1972 (Cit. por Beverly y cols. 1982) sugirieron que "las relaciones deficientes en los niños conducen a consecuencias patológicas y mal adaptativas en adolescentes y adultos" (14)

Morrison y Bellack (1981), reportaron que se ha correlacionado las deficiencias de habilidades sociales con diferentes formas de psicopatología, incluyendo alcoholismo (Marlatt, Kosturn y Lang, 1975), desviación sexual (Abel, 1976), fracaso heterosocial (Curran, 1977), -- furor explosivo e hiperagresión (Foy, Eisler y Pinkston, 1975), depresión (Lewinsohn, 1975) y esquizofrenia (Bellack, Hersen y Turner, 1976)

Zigler y sus colegas (Cit. en Bornstein y cols. 1977) relacionaron el desorden psiquiátrico con la competencia social (Levine y Zigler, 1973; Phillips y Zigler, 1961, 1964; Zigler y Levine, 1973; -- Zigler y Phillips, 1960, 1961, 1962). Bornstein y cols. señalan que "en

estos estudios se sugiere que el logro de los pacientes psiquiátricos-después de haber estado en el hospital, esta directamente relacionado con su nivel pre-malsano de competencia o habilidad social". (15) - Argyle y Kendon, 1967 (Cit. por Bornstein y cols; 1977) presentaron datos en donde relacionaron el desorden psiquiátrico con el nivel de habilidad social.

Finalmente, las evidencias encontradas a través de estudios-retrospectivos del comportamiento de los adultos, indican que los individuos adultos identificados con problemas de salud mental tal como la esquizofrenia, fueron caracterizados como retirados socialmente durante la infancia (Asher, Markell y Hymel, 1981).

Estos hallazgos destacan la importancia de estructurar Técnicas Conductuales que se dirijan a la adquisición de repertorios pro-sociales que auxilien a los sujetos a relacionarse socialmente solucionando sus problemas cotidianos de manera efectiva.

Algunas de las Técnicas Conductuales que se han empleado con marcada efectividad en la adquisición de habilidades sociales, son consideradas en los siguientes estudios:

Hersen, Eisler y Miller, 1974; Matson y Stephens, 1978; Matson y Zeiss, 1978 (Cit. en: Matson y cols., 1980) emplearon un paquete de entrenamiento (Instrucciones, Modelamiento, Juego de Roles, Información Retroalimentaria y Reforzamiento Social) para implementar habilidades sociales en pacientes psiquiátricos, reportando resultados muy claros de la efectividad del entrenamiento en el establecimiento de habilidades sociales.

La Greca y Santagrossi (1980), reportaron evidencias empíricas en cuanto a la efectividad de las técnicas de Modelamiento, Entre-

namiento, Ensayo Conductual y Retroalimentación en el entrenamiento de habilidades sociales en niños y adultos.

Diversos estudios (O'Connor, 1969, 1972; Evers y Schwartz, - 1973; Keller y Carlson, 1974; Cit., en: Van Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979; Gresham y Nagle, 1980; Bandura, Grusec y Menlow, 1967 Bandura y Houston, 1961; Bandura, Ross y Ross, 1963; Cit. en: Borns--- tein, Bellack y Hersen, 1977) que examinaron los efectos del Modela--- miento en la conducta social de preescolares caracterizados con defi--- ciencias en habilidades sociales, confirman la efectividad de esta téc--- nica en la modificación del comportamiento social inadecuado de los ni--- ños.

Gutride, Goldstein y Hunter, 1973 (Cit. en: Fergurson y Bir- chler, 1978) apoyan la efectividad de la Terapia de Aprendizaje Estructurado cuyos componentes son: Modelamiento, Juego de Roles y Reforza--- miento Social; en el entrenamiento asertivo de pacientes psiquiátricos.

Bornstein, Bellack y Hersen (1977) revisaron una gran cantida--- d de estudios involucrados en la implementación de habilidades socia--- les para determinar los componentes más activos en las terapias de en--- trenamiento asertivo. Concluyendo que los ingredientes más activos en--- el entrenamiento de habilidades sociales para conducir un cambio con--- ductual incluyen: Instrucción, entrenamiento, retroalimentación, ensa--- yo conductual y modelamiento. Estos autores confirmaron la eficacia -- del Paquete de Entrenamiento de habilidades sociales (instrucciones, - retroalimentación, ensayo conductual y modelamiento) en el entrenamien--- to de conducta asertiva en niños.

Goldstein durante los años 70's realizó algunas investigacio--- nes con el propósito de determinar los componentes para un paquete --- efectivo de entrenamiento asertivo. El comparó cuatro técnicas de reco

nocida efectividad: El Modelamiento, Juego de Roles, Reforzamiento Social y Entrenamiento para la Transferencia, reportando que:

1) El Modelamiento por sí sólo no es suficiente para generar efectos de largo alcance, ya que la respuesta adquirida o facilitada - a través del Modelamiento requiere de práctica adicional para lograr - tales efectos,

2) Que aún cuando el Juego de Roles o Práctica de Comportamiento complete el aprendizaje observacional, no constituye por sí mismo la solución para la generación de repertorios sociales, ni tampoco provee las bases para un cambio permanente del comportamiento,

3) Que si bien es cierto que el reforzamiento social (retroalimentación) por sí mismo dá mayor probabilidad de que se produzca el cambio conductual esperado que el Modelamiento o Juego de Roles solos, también es cierto que el Modelamiento proporciona las correcciones pertinentes y el Juego de Roles proporciona una frecuencia mínima de inicio de las conductas a ser reforzadas, y

4) Que el Entrenamiento para la Transferencia por ser un procedimiento que subraya la necesidad de que la conducta aprendida sea - practicada en el contexto social, aumenta la probabilidad de ser reforzada y por ende, de mantenerse indefinidamente en el ámbito que le corresponde.

Debido a estos hallazgos, Goldstein (1976) conjuntó estas -- cuatro técnicas como un Paquete efectivo para la adquisición de habilidades sociales el cual denominó "Aprendizaje Estructurado".

En suma, consideramos al Aprendizaje Estructurado como el -- instrumento de entrenamiento más adecuado para la adquisición de reper

torios pro-sociales, ya que:

1) Es la Conjunción Sistematizada de cuatro técnicas de reconocida efectividad para el cambio conductual: El Modelamiento, El Juego de Roles (Ensayo Conductual), La Retroalimentación (Reforzamiento Social) y el Entrenamiento para la Transferencia (Goldstein y cols., - 1976).

"El Modelamiento supone la exposición de los sujetos a una o más situaciones reales o simbólicas, demostrativas de los patrones conductuales que deberán ser adoptados por (o facilitados en) el espectador. La exposición a modelos incluye también la exposición a otros --- eventos contingenciales que suelen afectar al observador; en otras palabras, además de presentarse la conducta meta y sus características topográficas, explícita además su relación con eventos situacionales concretos. El Juego de Roles -el segundo componente del paquete- a -- través del ejercicio sistemático de lo que se observó en la situación de Modelamiento, dinamiza un proceso mayormente pasivo hasta este momento. La tercera instancia, el Reforzamiento Social o Retroalimentación, por su naturaleza no arbitraria constituye un sistema natural de mantenimiento conductual de gran alcance y potencial. Esta triada se complementa con un procedimiento adicional: El Entrenamiento para la Transferencia. Este último garantiza el ejercicio de la habilidad entrenada, en situaciones diferentes a las que sirvieron de marco al entrenamiento y favorece con ello su mantenimiento indefinido en los ámbitos naturales que la requieren." (16) "Existe una variedad de procedimientos utilizados para facilitar la generalización de las conductas recientemente aprendidas en el ambiente de entrenamiento a las situaciones de la vida diaria. La asignación de tareas, el uso de utilería-real o imaginaria, para hacer el juego de Roles más real y la repetición del juego de roles en escenas que han sido aprendidas (sobre- -- aprendizaje), son algunos de los procedimientos facilitadores de la --

transferencia." (17)

2) "Es de fácil implementación y de bajo costo,

3) Beneficia en gran medida a poblaciones sin patología aparente, y

4) Puede aplicarse con excelentes probabilidades de éxito en escenarios no convencionales." (18)

Dado que el Paquete Tecnológico debe estar conformado por --  
Técnicas eficientes en el entrenamiento de habilidades sociales a dife-  
rentes sectores poblacionales, consideramos importante trabajar con ni-  
ños preescolares, ya que no hay un cuerpo de investigación que sustente  
un Programa de Entrenamiento de habilidades sociales para dicha po-  
blación, que sea lo suficientemente válido.

Otro factor importante para la realización de esta investiga-  
ción, es la falta de un programa específico para desarrollar en el ni-  
ño preescolar un repertorio de habilidades sociales como parte de su -  
desarrollo integral\*, ya que consideramos que la etapa infantil es fun-  
damental para la formación de todo individuo, en la cual la adquisi-  
ción de un repertorio conductual básico es característico. O'Connor, -  
1969 (Cit. en: Bornstein y cols., 1977), señala que "un niño quién es-  
ta deficiente en habilidades sociales puede estar seriamente incapacita-  
do para adquirir muchos de los repertorios conductuales complejos ne-  
cesarios para un funcionamiento social efectivo... tales experiencias-

\*Basamos esta afirmación por la revisión de los Cuadernos/SEP, Progra-  
ma de Educación Preescolar: Libro 1, Planificación General del Progra-  
ma; Libro 2, Planificación por Unidades; y Libro 3, Apoyos Metodológi-  
cos (1981); y por las respuestas de algunas educadoras al inventario  
realizado para la selección de habilidades -mencionado posteriormen-

negativas pueden reforzar las respuestas de evitación interpersonal, - las cuales, impiden el desarrollo de competencia que es mediada socialmente." (19)

Roff, Sells y Golden, 1972 (Cit. en: La Greca, Santagrassi, - 1980) afirman que "un factor significativo que contribuye en el ajuste psicosocial del niño, es la cualidad de la relación de éste con sus -- compañeros". (20) Hartup, 1970; Hetherington y Parke, 1975 (Cit. por: La Greca y Santagrassi, 1980) señalaron que "las relaciones con compañeros pueden ser particularmente influyentes durante los años de escuela elemental cuando el niño dedica una gran porción de tiempo en la escuela y en el juego a interactuar con otros de edad similar" (21)

Por otra parte, Cohen y Phillips (1981) afirman que "la adquisición de habilidades sociales juega un papel principal en el desarrollo de relaciones satisfactorias de parejas, las cuales tienen implicaciones en torno al ajuste de los individuos a largo plazo. El --- efecto de una deficiente relación de pareja, que es presumiblemente un eslabón de las habilidades sociales deficientes, se asocia con desórdenes de salud mental (Cowen y cols. 1973; Kohn y Clausen, 1955), con delincuencia (Roff, Sells y Golden, 1972), con una baja ejecución de los militares (Roff, 1961) así como un ajuste escolar deficiente (Asher, - Oden y Gottman, 1976)." (22)

En las revisiones realizadas por Cohen y Phillips (1981) reportan que se ha encontrado que "la ejecución académica deficiente -- (Buswell, 1953), el desarrollo conductual inadecuado (Whitman, Mercurio y Caponozio, 1970), la evitación social como un significado de re-

te- en donde revelaron que este tipo de repertorio no es posible en el niño de 5 años de edad, ya que la etapa de maduración "egocéntrica" no se lo permite.

ducción de ansiedad a través del juego solitario y la menor relación - entre las parejas (O'Connor, 1972) han sido implicados como resultados de irresponsabilidad social." (23)

En oposición a lo anterior, las revisiones realizadas por -- Van Hasselt y cols. (1979) señalan que "los estándares sociales altos- en los niños se han relacionado con ejecuciones académicas superiores- (Laughlin, 1954; Numan, 1965, 1968; Northway, 1944; Porterfield y Schlichting, 1961) y con un mejor ajuste interpersonal (Barclay, 1966; -- Brown, 1954; Guinouard y Rychlak, 1962; Younger y Cooper, 1944)." (24)

Ahora bien, aún cuando se denota la necesidad de este tipo - de investigación, es poco lo que se ha hecho y son muchos los proble- mas conceptuales, metodológicos y evaluativos que hay que salvar.

Algunos de los problemas con los cuales nos encontramos, aso- ciados con la evaluación de habilidades sociales que interfieren con - la obtención de medidas válidas y confiables son:

#### I. La falta de acuerdo en los criterios de selección de habi- lidades sociales en niños preescolares.

I.a) Hay grandes variaciones entre personas y grupos acerca- de qué es considerado como conducta social aceptable en lo que se re-- fiere a los niños. Tal falta de acuerdo crea problemas en establecer - criterios para determinar cuando puede ser enseñada una conducta o pa- ra definir criterios de conocimiento para enseñar una nueva conducta.

Cartledge y Milburn (1980) señalan que "hay muchas opiniones en diferentes partes de la sociedad, entre grupos de profesionales, -- igualmente con familias y ciertamente sobre el tiempo, acerca de cómo- puede actuar el niño. Por ejemplo, más que ser 'visto y no ser escuha-

do' como en días de antaño, a los niños de ahora se les enseña la asertividad, medida en términos de sonoridad al hablar, contacto visual, - duración al hablar y habilidad para hacer preguntas. En otra parte, en la evaluación de habilidades sociales un grupo de maestros consideraron importante para el éxito en sus clases las habilidades concernientes con orden, conducta cooperativa, aceptación de consecuencias, seguimiento de reglas y direcciones, evitación de conflictos y conductas básicas de auto-ayuda. Ellos valoraron relativamente menos las habilidades involucradas con la iniciación del contacto con otros, las habilidades de saludo y conversación, ser asertivos en relaciones interpersonales y ayudar a otros." (25)

Asimismo, Cartledge y Milburn señalan que "el contexto cultural de conductas sociales es otra consideración importante para la selección de habilidades sociales a enseñar en un niño dado. Numerosos - ejemplos existen de diferencias culturales: la gente de diferentes culturas permanecen a diferente distancia uno del otro; los niños en algunos grupos culturales son enseñados a dar la espalda más que ocuparse en alguna alternativa para la contra-agresión." (26)

Triandis (1981) da un ejemplo de estas diferencias culturales contrastando el contacto y no contacto social. "En culturas de contacto, la gente tiende a tocarse unos a otros frecuentemente, mirarse a los ojos, pararse a poca distancia de los demás, orientar sus cuerpos en forma paralela cuando conversan, y usar voz alta en sus interacciones sociales. En culturas de no contacto, la gente rara vez se toca no se miran a los ojos, se mantienen a distancia, y orientan sus cuerpos en ángulo recto, o a un ángulo aún mayor. La distribución geográfica de las culturas de contacto está alrededor del Mediterráneo y termina en la India y los Alpes. Los latinos son básicamente una cultura Mediterránea y por lo tanto siguen este patrón de contacto". (27)

I.b) Muchas conductas son específicas de situaciones, conforme a ello, un niño puede manifestar una conducta en una situación pero no en otra. Comb y Slaby, 1977 (Cit. por Van Hasselt y cols., 1979) sugieren que "las habilidades sociales son específicas de una situación. Raramente, las conductas interpersonales son apropiadas a través de todas las situaciones. Las normas sociales varían y son determinadas por factores situacionales y culturales". (28)

I.c) Otro factor importante a considerar para establecer criterios es el nivel de desarrollo, ya que el repertorio de un niño preescolar es diferente al de uno de enseñanza primaria. Un ejemplo de ello lo encontramos citado por Cartledge y Milburn (1980), en donde nos dicen que "un estudiante de secundaria puede ser considerado con buenas habilidades de saludo si él: (1) establece contacto visual, (2) sonríe, (3) dice ¡hola!, (4) proporciona su nombre, (5) pregunta y dice el nombre de otra persona; y (6) extiende su mano y estrecha las manos. Mientras que un niño preescolar podría ser considerado por tener adecuadas habilidades de saludo con las primeras tres o cuatro conductas." (29)

La Greca y Mesiboy, in press (Cit. en: La Greca y Santagrossi, 1981) señalan que "los niños preescolares y de escuela elemental difieren en la complejidad de sus habilidades de conversación y en el grado con el cual inician interacciones sociales exteriores a la situación inmediata a la escuela." (30)

I.d) Hay poca evidencia empírica que apoye un procedimiento de selección de sujetos que busque determinar si en el repertorio conductual de cada niño se manifiestan las habilidades que son objetivo a entrenar, ya que los reportes de estudios del entrenamiento de habilidades sociales en niños (generalmente de edades mayores de 6 años) básicamente se han centrado, en lo que ha selección de sujetos se refie-

re, en identificar ya sea a los niños populares y no populares (Beck, Forenhand, Neeper y Hass, 1982), aislados y rechazados (La Greca y -- Santagrassi, 1980), tímidos, agresivos y no asertivos (Bruch, 1981) como expresiones del mal ajuste social.

Por otro lado, el método de promedio de interacción que emplea como criterio de evaluación la variable de promedio total de interacción del niño con su compañero, ejemplifica esta problemática, ya que en este método se observa la conducta interactiva del niño a través de un sistema de observación con muestreo del tiempo, los niños cuya interacción cae en un promedio bajo son clasificados como retirados y seleccionados para la intervención. Asher y cols. (1981) señalan: -- "es importante notar que las medidas observacionales usadas en estos estudios es un promedio total de interacción más que medidas cualitativas de componentes de interacción. De este modo, se enfatiza en el tiempo en que el niño interactúa más que en la cualidad de su comportamiento: ser cooperativos, amigables o reforzar positivamente a sus compañeros." (31)

I.e) La amplitud de taxonomías de habilidades sociales que se han propuesto nos dan poco apoyo empírico para considerar los componentes más relevantes de las habilidades sociales en lo que ha preescolares se refiere. La siguiente lista ejemplifica a éstas:

Readon y cols., 1978 (Cit. en: Van Hasselt y cols., 1979)-la tencia de respuesta, duración de respuestas, número de palabras, afecto apropiado, conducta positiva espontánea.

Rinn y Markle, in press (Cit. en: Van Hasselt y cols. 1979)-habilidades auto-expresivas (expresión de sentimientos, expresión de opinión, aceptación de cumplidos), habilidades de expresión de elogios (estar de acuerdo con las opiniones de otros, elogiarlos), habilidades

asertivas (hacer peticiones, estar en desacuerdo con la opinión de -- otros, negarse a peticiones no razonables) y habilidades de comunicación (conversación, solución de problemas interpersonales).

Keller y Carlson, 1974; Charlesworth y Hartup, 1977; Hartup y Coates, 1967; Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967 (Cit. en Van Hasselt y cols., 1979) - habilidades para dispensar reforzadores (dar y recibir reforzamiento social positivo).

Gottman y cols., 1975 (Cit. en Van Hasselt y cols., 1979) - comunicación referencial, habilidad para asumir la perspectiva del escucha, dar y recibir interacciones positivas por parejas, conocer como hacer amigos.

Igard, 1971 (Cit. en Van Hasselt y cols., 1979) - Habilidades de cognición social (discriminar y rotular emociones).

Asher y Parke, 1975; Glucksberg y Krauss, 1967 (Cit. en: Van Hasselt y cols., 1979) - habilidad de cognición social (comunicarse -- adecuada y efectivamente con otra(s) persona(s)).

Piaget e Inhelder, 1956 (Cit. en Van Hasselt y cols., 1979) - habilidad de cognición social (tomar el rol del otro en una tarea perceptual).

Feffer, 1959 (Cit. en: Van Hasselt y cols. 1979) - habilidad de cognición social (considerar su punto de vista y el de otros).

Van Hasselt y cols. (1979) - contacto ojo a ojo, sonrisas, - duración de la respuesta, número de palabras, latencia de respuestas, - afecto, razón de los disturbios del habla y duración, gesticulaciones, - complacencia, peticiones de nuevas conductas, observación de afecto, -

conducta positiva espontánea y apreciación.

Rinn y cols., 1978 (Cit. en Van Hasselt y cols., 1979) - afecto, contacto de ojos, audibilidad y latencia de respuesta.

Charlesworth y Hartup, 1967 (Cit. en Van Hasselt y cols., --- 1979) - imitación, sonreír y/o reír, dar objetos tangibles, verbalizaciones de afecto y contacto físico demostrando afecto.

Berverly y Kenneth (1982) - iniciar una nueva amistad y resolver un conflicto.

Forehand, Neeper y Hass (1982) - Número de palabras, duración de respuesta, volumen al hablar, entonación de voz, afecto, contacto visual, disturbios al hablar, sonrisas, peticiones, acuerdos, desacuerdos, auto-aseveraciones, iniciaciones y mantenimiento de conversación, cumplidos, conducta de ayuda verbal y física.

Serber, 1972 (Cit. en: Van Hasselt y cols., 1979) - volumen de voz, fluidez de las palabras, contacto ocular, expresión facial, expresión corporal, distancia de la persona con la que esta interactuando.

Eisler, Miller y Hersen, 1973 (Cit. en Van Hasselt y cols. - 1979) - duración de la mirada, latencia de respuesta, fluidez del habla, frecuencia de sonrisas, duración de la contestación, volumen de voz, contenido de condescendencia, peticiones y afecto.

II. La falta de acuerdo en los criterios para la selección - de las estrategias de evaluación de habilidades sociales en niños preescolares.

Las estrategias de evaluación de habilidades sociales que se han empleado con niños preescolares según Cartledge y Milburn (1980) - son:

ESCALAS E INVENTARIOS.

Estas pertenecen a la clase de "medidas de clasificación" -- que pueden ser dadas por los individuos cercanos al niño -tal como familiares, maestros, compañero o trabajadores de salud mental- o por el mismo niño indicando la presencia o ausencia de cierto repertorio conductual del mismo.

La clasificación que los autores hacen de estos instrumentos es:

- a) Lista de confrontación de conductas.
- b) Escalas construídas por los examinadores.
- c) Técnicas Sociométricas.
- d) Auto-reporte.

La lista de confrontación se ha empleado de manera extensiva para evaluar el comportamiento del niño; particularmente por los adultos cercanos a él. Se plantea que aún cuando en el pasado tales clasificaciones se han considerado de limitada validez, hay evidencia que sugiere que las clasificaciones hechas por los profesores son benéfi-

cas en la selección de niños incompetentes socialmente (Greenwood, --- Walker y Hops, 1977; Cit. por Cartledge y Milburn, 1980). Los autores señalan que esto es especialmente cierto para los niños extremadamente deficientes.

Las ventajas de este instrumento son:

- a) Son fáciles de administrar y fáciles para analizar;
- b) Es posible emplear el mismo instrumento para obtener respuestas de diferentes informantes sobre el mismo niño,
- c) La comparación de múltiples respuestas auxilia en la identificación de por lo menos conductas sobresalientes para aplicarse y de algún conocimiento de cómo se comporta el niño en varios ambientes.

Muchas listas de confrontación se han estandarizado y se emplean con poblaciones especiales. Ejemplos de estas son: la lista de confrontación de problemas conductuales de Quay-Peterson, la lista de confrontación para la identificación de problemas conductuales de Walker, la escala de conducta adaptativa para adultos y la versión para niños. Como ejemplo de esta última, las clases de conducta consideradas en la sección de responsabilidad personal y socialización incluye: desarrollo moral, consideración a otros, conocimiento de otros e interacción personal. Algunos reactivos para la sub-área de consideración a otros son: ¿usualmente trata de auxiliar a otros niños para hacer bien sus cosas?, ¿se disculpa o hace por remediar la situación cuando ha sido poco amable?.

Las escalas construídas por los examinadores son desarrolladas por estos mismos, ya que se emplean cuando de manera particular se está interesado en aspectos específicos de las habilidades interpersonales de los niños, como es el caso de la habilidad para participar -

en un proyecto de grupo con un compañero, ocuparse en una conversación con un adulto, mostrar una actitud positiva hacia otros, etc. Cuando éste es el caso, el examinador está interesado en identificar las respuestas específicas que constituyen la conducta general y determinar la presencia de aquellas respuestas en el repertorio conductual de los niños. Un ejemplo de este tipo de instrumento es dado por Meyer, 1972- (Cit. en Cartledge y Milburn, 1980) quién desarrolló objetivos observables para metas no observables. Es decir, en el caso de "demostrar actitud positiva hacia los compañeros", él determinaba antes las conductas específicas que los niños exhiben y que son indicativas de actitud positiva hacia compañeros. Tales respuestas fueron: sonreír al compañero, dar cumplidos, participar en juegos con compañeros, realizar afirmaciones positivas acerca de sus compañeros y ayudar a sus compañeros cuando lo solicitaran. Finalmente se cuenta con una lista de conductas observables que puede emplearse como una lista de confrontación. Esta, a diferencia de las escalas estandarizadas, se enfoca en evaluar la habilidad del niño para ejecutar una habilidad particular más que comparar al niño con sus compañeros.

Las ventajas de este tipo de lista de confrontación son:

- a) son rápidas de administrar,
- b) son fáciles de administrar,
- c) se puede hacer la selección tanto para adultos como para niños,
- d) otorgan la posibilidad de dar un perfil del repertorio -- conductual.

Y sus limitaciones:

La subjetividad de quién responde la lista puede producir mayor información sobre cómo se percibe al niño, que como es él verdaderamente.

Los procedimientos sociométricos comunmente se emplean para obtener clasificaciones realizadas por los compañeros. En estudios con niños estos procedimientos se han aplicado dentro del salón de clase para identificar grupos compatibles con el objeto de facilitar el aprendizaje. Recientemente, se ha reconocido a las medidas sociométricas como un instrumento efectivo para identificar y predecir el mal ajuste social en niños y adolescentes.

Ejemplos del empleo de este método son: a) identificar a los niños que experimentan altos niveles de rechazo por su(s) compañero(s) y b) para identificar el grado de disgusto o agrado de los condiscípulos.

En las evaluaciones sociométricas, generalmente se requiere que el niño califique a su(s) compañero(s) de acuerdo al grado de aceptación y no aceptación; para ello se establecen dos tipos de respuesta, la respuesta positiva que determina aceptación, por ejemplo ¿quién de ellos te agrada más? y la respuesta negativa que determina no aceptación, por ejemplo ¿quién de ellos te gusta menos?; a través de estos dos polos de respuesta se puede determinar también a los niños que son ignorados.

Ejemplo de lo anterior es el estudio de Moore y Undegraff, - 1964 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980) quienes desarrollaron un procedimiento de clasificación de parejas con niños de la escuela de párvulos, cuya edad fluctuaba entre los 3 y 5 años. En este estudio se llevaron a cabo entrevistas individuales en donde a cada niño se le presentaba un tablero con las fotografías de los niños del grupo. El investigador auxiliaba al niño para identificar cada fotografía, inmediatamente se le pedía que señalará a los compañeros que más prefería, después de cuatro elecciones, se le indicaba que señalará a los compañeros que más le disgustaban considerando cuatro elecciones. Posterior

mente el investigador le señalaba las fotografías que no había seleccionado y le preguntaba si le gustaba o disgustaba cada niño.

Las técnicas sociométricas se pueden aplicar de varias formas, Cartledge y Milburn señalan cuatro consideraciones a tomarse en cuenta cuando el empleo de este instrumento se dirige a niños pequeños, tales son:

1) Cuando las clasificaciones sociométricas se obtienen a través de entrevistas individuales, se debe de asegurar que el niño entienda las instrucciones y las respuestas apropiadamente.

2) En la etapa infantil generalmente se da la preferencia por los compañeros del mismo sexo. Por tal razón las selecciones pueden estar basadas por el sexo más que por razones de la personalidad. La técnica que se sugiere para corregir esta ocurrencia es la evaluación dada solamente de acuerdo al sexo, es decir, que los niños clasifiquen solamente a los niños; y las niñas a las niñas.

3) Para contrarrestar la tendencia de los niños de basar sus clasificaciones por una experiencia negativa reciente con sus compañeros, se recomienda que el procedimiento se administre dos o mas veces en una semana para efectos de obtener resultados adecuados.

4) Aún cuando las clasificaciones positivas son las más preferidas y confiables, se recomienda tomar en cuenta las clasificaciones negativas para poder discriminar correctamente entre los niños rechazados y los niños inadvertidos.

El autoreporte es otro instrumento de clasificación o elección, en el cuál el niño evalúa su propia competencia social usando varias escalas e inventarios. Con este instrumento se pueden comparar las respuestas de los niños para ver las discrepancias entre sus auto-percepciones y las evaluaciones que otros hacen de su comportamiento, así como para identificar áreas críticas de instrucción basadas en la-

mala percepción que el niño hace de su propia conducta y para determinar los cambios en las auto-afirmaciones durante pre y post tratamiento.

Se han designado una clase de medidas de auto-reporte para evaluar conductas observables, una de estas la constituye las escalas de asertividad. Ejemplos de estas son: escala de conducta asertiva para niños (CABS), un instrumento de elección múltiple papel y lápiz que mide respuestas específicas reflejando categorías de respuesta como -- son: establecer una conversación, hacer peticiones y cumplidos.

En la aplicación se requiere que el niño elija una de cinco elecciones posibles en cada reactivo, indicando como considera que podría responder en esa situación.

Otra escala asertiva desarrollada para adultos y adaptada para niños, es la escala de asertividad de Rathus, la cual constituye 38 afirmaciones para las cuales el niño tiene que contestar si está de -- acuerdo o en desacuerdo. Un ejemplo de dos reactivos son: - a mí me gusta quejarme cuando no estoy satisfecho -, - a mí me gusta argumentar --.

Las escalas de autoreporte que proceden con auto-conceptos intentan medir las impresiones de los niños en términos de sus sentimientos de auto-valor, nobleza, aceptación, éxitos, etc.

#### OBSERVACION DE LA EJECUCION.

La clasificación que los autores hacen de este instrumento, es:

- a) Evaluación en el medio ambiente natural.

- b) Situación de ambiente estructurado.
- c) La entrevista como una situación de evaluación.
- d) Productos permanentes.

Una forma de evaluar la ejecución de conducta social de los niños, es observar al niño y ver lo que hace en su medio circundante.

Debido a las diferencias de conducta en diferentes situaciones, se hace necesario reunir datos de observación de varias personas quienes ven al niño en diferentes contextos. Para ello existen varios métodos de cómputo y de documentación de conductas. Uno de ellos es la descripción escrita en forma de diarios o narraciones llamados "registros continuos". Bijou, Peterson y Ault, 1968 (Cit. por Cartledge y -- Milburn, 1980) sugieren un formato de cuatro columnas involucrando --- tiempo, eventos antecedentes, respuestas del niño y eventos consecuentes.

Los registros narrativos se emplean para describir todas las conductas que ocurren, sin enfocarse en una conducta en particular.

En la evaluación de habilidades sociales como una alternativa para identificar algunos problemas conductuales, se trata con conductas de baja frecuencia. Mann, 1976 (Cit. por Cartledge y Milburn, - 1980) sugiere al registro de eventos, es decir, al registro de ocurrencia para cada evento, como el método más idóneo cuando se trata con -- conductas de baja frecuencia. Para este método, solamente se requiere un instrumento de registro y una clase de conductas discretas que puedan ser confiablemente identificadas por el observador.

El registro de duración de la conducta, es más apropiado para las conductas sociales que ocurren por un período de tiempo extendido y que tienen claramente definido su inicio y su fin.

Con respecto a este método de observación, es menester mencionar que el "efecto reactivo" de observación, o la posibilidad de -- que el factor de observación puede servir para cambiar la conducta observada, es una ventaja cuando se trata de evaluar habilidades. Kent y Foster, 1977 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980) concluyeron que, aún cuando la presencia de un observador puede afectar la conducta observada, tales resultados no siempre se presentan y no todas las conductas son afectadas por los observadores. Cuando la reactividad se presenta, tales efectos ocurren al comienzo de la observación pero se debilitan con el tiempo. En la evaluación de habilidades sociales, donde el objetivo es determinar habilidades y deficiencias, los efectos de observación pueden considerarse como ventaja, ya que sirven para fortalecer los incentivos que operan en la situación de evaluación y de este modo, motivan al niño para manifestar sus conductas positivas.

Ante el problema de esperar a que la conducta ocurra en el medio ambiente natural para poder realizar la observación y con ello obtener los datos necesarios, Stephans, 1978 (Cit. por Cartledge y --- Milburn, 1980) sugiere una aproximación que consiste en arreglar el medio ambiente natural de tal forma que se requiera o facilite la ocurrencia de la conducta (Situación de Ambiente Estructurado). Ejemplo de ello lo da para la habilidad de "compartir juguetes y equipo en una situación de juego", esto es:

Durante el juego libre o el período de recreo, se coloca al niño meta jugando durante algún tiempo solo con algunos juguetes o equipo. Entonces se envía a otro niño para jugar con el mismo juguete o equipo. Se observa si el primer niño (meta) permite de manera voluntaria que el segundo niño juegue con los juguetes, y si juega en conjunto con el segundo niño.

La entrevista puede considerarse como una clase de situación estructurada que potencialmente puede otorgar datos a través de la observación de una variedad de conductas sociales.

Cuando tratamos con niños, la entrevista puede presentar problemas especiales; tales como:

1) El responder a otra persona en una situación uno a uno implica una clase compleja de habilidades de comunicación, las cuales el niño puede no poseer.

2) Hay menor probabilidad de que un niño sea capaz de auto-monitorear sus sentimientos y respuestas.

3) Raramente el niño expresa al terapeuta o maestro sus propios problemas o deficiencias conductuales.

No obstante a estas dificultades, se puede obtener bastante información útil durante una entrevista con un niño. Ejemplos de las conductas que pueden observarse son:

a) La habilidad del niño para sentarse correctamente, poner atención a un adulto, mantener contacto visual, escuchar;

b) La habilidad de los niños para hablar de sus conductas y sentimientos, para describir situaciones y su rol en ellas, su habilidad para describir pensamientos en palabras, su vocabulario, la calidad de su voz y de su articulación, la duración de sus respuestas, la relevancia de sus peticiones, su habilidad para preguntar como para responder, etc.

O bien con un grupo de niños. Ejemplos de las conductas que pueden observarse son:

La naturaleza de la interacción de los niños con sus compañeros, si él inicia o sigue, si él es fácilmente influenciado en el grupo para presentar comportamiento inadecuado, cómo participan durante una tarea de grupo, etc.

En adición a la información obtenida por la observación, es posible evaluar el comportamiento del niño sobre conductas sociales -- apropiadas al estructurar el contenido de la entrevista alrededor de - preguntas relacionadas con las conductas sociales. Ejemplos de algunas preguntas son:

1. La habilidad para expresar opiniones contrarias a las de sus compañeros, familiares, maestros;
2. La habilidad para pedir favores,
3. La habilidad para resistir a la presión de sus compañeros para comportarse de una manera inaceptable.

3

Cooper, 1974 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980) define a - los productos permanentes como productos que son tangibles y pueden -- ser medibles en cualquier momento después de la conducta del estudiante. Debido a que la conducta se presenta de manera rápida y de que las observaciones adecuadas son difíciles, un instrumento práctico para la evaluación de conductas en el medio ambiente natural implica el uso de cintas de video y audio para captar la conducta y hacer accesible la - evaluación posterior.

Otra habilidad social que involucra la producción de un producto; por ejemplo, es la habilidad de escribir un "agradecimiento", - de tomar un mensaje telefonico, o el resultado tangible de un proyecto de grupo diseñado para evaluar la habilidad para trabajar cooperativamente en un grupo y compartir materiales.

#### AUTO-MONITOREO.

En el auto-monitoreo se trata de que el niño observe y registre su propia conducta social.

El empleo de esta técnica como método de evaluación tiene -- sus limitaciones ya que se ha identificado como reactiva, debido a que al conocer el niño la conducta meta y el propósito del registro, el -- auto-monitoreo puede, entonces, resultar en cambio conductual.

Sin embargo, hay numerosos estudios en los que se ha empleado exitosamente el auto-registro como un procedimiento de intervención obteniendo un cambio conductual positivo.

El auto-registro puede ser monitoreado por otros si la conducta es observable, pero si el niño está registrando eventos privados (tales como pensamientos y sentimientos) no hay forma para evaluar la confiabilidad de los datos.

Por otra parte, el auto-registro como habilidad tiene que -- ser enseñada previamente.

Para enseñar a un niño a auto-monitorear es necesario:

- a) Asegurarse de que el niño identifique la presencia de la conducta meta cuando éste la emita;
- b) Proporcionar al niño de una técnica de registro (por ejemplo el empleo de un contador para registrar la frecuencia o duración - de una conducta específica.
- c) Que el niño identifique los eventos situacionales precedentes y consecuentes a la(s) conducta(s) meta.

Kanfer, 1975 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980) sugiere algunos pasos para conducir el auto-monitoreo con adolescentes, estos incluyen:

- a) Discutir porque es importante llevar a cabo un registro, -- así como la importancia y utilidad de monitorear.

- b) Identificar las conductas a ser observadas.
- c) Seleccionar una técnica de registro.
- d) Enseñar a graficar, y
- e) Practicar los procedimientos de juego de roles.

Finalmente, Cartledge y Milburn (1980) sugieren que en la --  
conducción del auto-monitoreo con niños se seleccionen conductas que --  
sean fácilmente definidas e identificables, buscando no seleccionar --  
más de una conducta simultáneamente.

Como se mencionó anteriormente la validez del auto-registro--  
como un instrumento de evaluación es cuestionable y se sugiere utili--  
zarlo en combinación de otros instrumentos.

#### SITUACIONES ANALOGAS.

Se plantea la estructuración de situaciones análogas como --  
una alternativa de evaluación ante la poca viabilidad de realizar ob--  
servaciones continuas en ambientes naturales de eventos interpersona--  
les específicos.

El juego de papeles es una técnica análoga que se ha utiliza--  
do en la evaluación de conductas de interacción personal tanto como en  
la rehabilitación de deficiencias de habilidades sociales. Como una --  
técnica de evaluación, el juego de papeles tiene la ventaja de permi--  
tir al investigador:

- 1) Estudiar las condiciones medio ambientales bajo las cua--  
les ocurre la respuesta, tanto como la respuesta misma.
- 2) Ocuparse en una variedad de condiciones para evaluar mu--  
chas respuestas.

El juego de papeles como técnica de evaluación, se designa -

para determinar la habilidad individual para percibir situaciones sociales adecuadamente y para realizar respuestas que sean consideradas apropiadas en la situación.

El juego de papeles es una forma de sociodrama el cual se ha definido como un "hacer creer" (Corsini, 1966; Cit. por Cartledge y -- Milburn, 1980). Durante el juego de papeles los participantes deben: - (1) dejar a un lado su papel usual y tomar el papel del otro, significando que se debe de desarrollar un entendimiento de la posición del otro; (2) representar alguna experiencia personal para lograr comprender su propia conducta.

Aunque el juego de papeles es un proceso dramático, este toma varias formas y no necesariamente implica representación con un compañero. Corsini, 1966 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980), identificó dos formas de juego de papeles, los cuales son solitarios. En una forma, el individuo juega el papel a través de imaginarse qué puede suceder en ciertas situaciones, tal como pedir al jefe un aumento de sueldo. La otra forma es un ensayo conductual en el cual el niño ensaya algún evento futuro, tal como es hablar en una presentación.

Una tercera forma, identificada por Corsini como "terapéutica diádica" implica la interacción con otra persona para dramatizar un evento particular. Este tipo de juego de papeles es más espontáneo y no utiliza respuestas escritas o prescriptas.

Una cuarta forma de juego de papeles, no escrita por Corsini pero la cual es especialmente valorable para evaluar propósitos, es -- una variación de la estructura diádica. Aquí, un miembro de la pareja tiene un escrito preparado para lo cual se espera que el otro niño responda espontáneamente. Ejemplo de esta cuarta forma es dado por Calpin y Kornblith, 1978 (Cit. por Cartledge y Milburn, 1980) en donde la condición de evaluación involucra un narrador y un incitador; en donde se espera que seguido al incitador el niño responda de una manera no pre-

escrita para expresar su reacción a una situación particular.

Un método adicional propuesto por McFall (1982) es el de interrogar a "otros significantes" (personas circundantes) para que evalúen la habilidad social de la conducta diaria de los niños y para que asignen una suma de los puntajes de evaluación.

No obstante la amplitud de métodos evaluativos diseñados para preescolares, consideramos que el problema principal con el cual -- nos enfrentamos, es que no se han diferenciado las dos dimensiones de respuesta implicadas en la conducta social. Esto es, pensamos que es -- diferente el conocimiento que un individuo tiene acerca de cómo respon der en X situación y la habilidad que el mismo tiene para responder a esa situación.

Por ello, consideramos que un factor por determinar en cualquier investigación es si se va a evaluar el conocimiento que el niño tiene de la habilidad social o la habilidad que el niño tiene para eje cutar la conducta. Cartledge y Milburn (1980) dicen: "Como Bandura se-- ñala; debido a que la gente aprende muchas conductas por observar a -- otros, un niño puede tener algún entendimiento cognitivo de lo que pue den ser conductas sociales deseables, pero no puede ser capaz para --- transformar esas conductas en acciones". (32)

De lo anterior se desprende los siguientes problemas:

II.a) La falta de confiabilidad entre diferentes personas. - Varios estudios han determinado que hay poco acuerdo entre investigado res y familiares, entre familiares y maestros y entre adultos y niños-- en sus evaluaciones de conducta social. Las autopercepciones del niño-- acerca de su conducta social no se correlaciona con otras percepciones (Readon y cols., in press; Cit. en: Van Hasselt, Hersen y cols., 1979).

II.b) La falta de correlación entre diferentes estrategias de evaluación. La combinación de diferentes estrategias de evaluación-procedimientos sociométricos, procedimientos conductuales- de conducta social ha resultado en medidas poco válidas y confiables. Al respecto, Van Hasselt y cols. (1979) reportaron que en los estudios de Gottman (1977), Hymel y Asher (1977) y Oden y Asher (1977) se encontró falta de correspondencia entre datos conductuales y medidas sociométricas.

Gottman, 1977 (Cit. en: Van Hasselt y cols., 1977) sugirió que estos dos procedimientos no están evaluando la misma dimensión de las habilidades sociales de los niños, y por lo tanto las dos literaturas no están describiendo los mismos tipos de niños.

Readon, Hersen, Bellack Y Foley, 1979 (Cit. en: Van Hasselt y cols., 1981) presentaron los primeros datos concernientes a la relación entre juego de roles de conducta asertiva en niños y en sus respuestas en otras tareas de ejecución social. Los resultados indicaron que en niños clasificados como altamente asertivos o bajamente asertivos en las bases de la evaluación total, difirieron significativamente en diversos componentes de respuesta conductual. Sin embargo, la evaluación conductual del total de asertividad mostró poca relación para auto-reportes o evaluaciones de asertividad dada por los maestros.

Van Hasselt y cols. (1979) señalan que los procedimientos --análogos -juego de roles- han arrojado poca correlación con medidas tales como tasa de interacción, con lo cual se deduce que estos datos poco nos dicen del comportamiento real de los niños. En ese mismo trabajo también se indica que Bellack y sus colegas (Bellack, Hersen y Lamparski, in press; Bellack, Hersen y Turner, 1978; Bellack, Hersen y Turner, in press) llevaron a cabo una serie de investigaciones examinando la validez de la prueba de juego de roles con poblaciones adultas. Los resultados de estos estudios esencialmente mostraron que los



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN  
FACULTAD DE PSICOLOGIA

procedimientos de juego de roles no fueron externamente válidos para - pacientes psiquiátricos crónicos y estudiantes colegiales (se encontró poca correlación entre ejecuciones en juego de roles y su conducta interpersonal en ambientes naturales).

Los resultados del estudio realizado por Van Hasselt, Hersen y Bellack (1981), concuerdan con investigaciones previas referentes a la validez del procedimiento de juego de roles (Ej. Bellack, Hersen y Turner, 1978; Cit. por Van Hasselt y cols. 1981). Estos datos afirman que en poblaciones adultas, se ha encontrado una falta general de correspondencia entre conducta en prueba de juego de roles y situaciones naturales, ya que al igual que los datos reportados en su estudio indicaron significancia estadística aunque poca correlación entre respuestas en pruebas de juego de roles y situaciones naturales. Los autores concluyen que aún cuando estos resultados sugieren que los procedimientos de juego de roles no tienen una alta validez externa los datos no invalidan esta prueba, ya que se encontró que diversos componentes de respuesta correlacionan significativamente en pruebas de juego de roles y en ambiente natural, aunque la magnitud de las correlaciones fueron modestas.

Resumiendo:

A través del análisis anterior de los problemas metodológicos, conceptuales y evaluativos, que se generan alrededor de la investigación e intervención de habilidades sociales con preescolares; consideramos necesario instrumentar un método evaluativo que de cuenta -- del comportamiento social del niño (es decir, la habilidad que el niño tiene para ejecutar la conducta) en su medio preescolar a fin de poder precisar la efectividad del Paquete de Entrenamiento de Aprendizaje -- Estructurado para esta población.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO

1. DETERMINAR SI EL PAQUETE DE TECNICAS:  
MODELAMIENTO, JUEGO DE ROLES, RETROA-  
LIMENTACION Y ENTRENAMIENTO PARA LA -  
TRANSFERENCIA; DENOMINADO "APRENDIZA-  
JE ESTRUCTURADO", ES EFECTIVO EN EL -  
ENTRENAMIENTO DE CONDUCTAS SOCIALES -  
ADECUADAS EN LOS PREESCOLARES.

Los problemas específicos para llevar a cabo el objetivo --  
son:

1) Si partimos de que el concepto de habilidad social va a estar determinado por el contexto cultural, por los grupos sociales -- que la definan, por el factor situacional, etc; entonces requerimos -- instrumentar criterios de selección que superen los determinantes anteriores a fin de que el uso de este instrumento de selección pueda hacerse generalizable para detectar el comportamiento (la habilidad) social del niño en su medio escolar.

2) Si la dimensión de respuesta que buscamos evaluar es la -- conducta vocal y gestural, entonces requerimos instrumentar un sistema que evalúe a ésta y no a otra dimensión de respuesta (por ejemplo el -- conocimiento que el niño tiene de cómo comportarse en una situación social).

3) Si la población a intervenir es preescolar, entonces re--  
querimos adaptar el Paquete de Técnicas: Modelamiento, Juego de Roles, Retroalimentación y Entrenamiento para la Transferencia, denominado -- "Aprendizaje Estructurado" con las características peculiares a esta -- población, dado que la aplicación de este con poblaciones de adolescentes y adultos conserva características como es: la identificación de -- los componentes para cada habilidad, el ejercicio de simulación en juego de roles, las tareas escritas y de ensayo en ambientes naturales sobre lo realizado en cada sesión\*, que consideramos no son aplicables a los preescolares dado que:

\*Para ver el manejo operativo del Paquete de Entrenamiento para adolescentes y adultos, veáse el Manual del Entrenador de Goldstein y cols. (1980).

- a) El desarrollo verbal del niño de 5 años es limitado. Arroyo de Yaschine y Robles Baéz (1981) puntualizan "la evolución del lenguaje en esta etapa mantiene una interdependencia con dos características fundamentales que se relacionan estrechamente: la primera de ellas está dada por la centralización del pensamiento del niño lo cual provoca que cada niño siga su línea de pensamiento sin que incluya en ella lo que el otro intenta comunicarle. Esto, - que se denomina 'monólogo colectivo', se irá desarrollando paulatinamente hasta lograr una comunicación por medio del diálogo.

La segunda característica consiste en que el lenguaje se encuentra aún muy ligado a la acción, lo que lleva a que el niño se exprese más con un lenguaje implícito, es decir que necesita ir acompañado de mímica para ser comprendido (gestos, ademanes, señalamientos, etc.), sin llegar todavía a ser un lenguaje totalmente explícito que se base así mismo para lograr la comunicación". (33)

- b) La atención del niño se pierde cuando la actividad no le resulta atractiva.
- c) El niño se encuentra en un período pre-operativo en donde únicamente ejecuta sin hacer una asociación lógica de su comportamiento; Arroyo de Yaschine y Robles Baéz (1981) afirman "el período pre-operatorio o período de organización y preparación de las operaciones concretas de pensamiento se extiende aproximadamente desde los 2 o 2 1/2 -- hasta los 6 o 7 años. Puede considerarse como una etapa -- a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del -- pensamiento, a la estructuración paulatina de las catego-

rías del objeto, del tiempo, del espacio y la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento".(34)

- d) El niño aún no ha desarrollado su habilidad de lecto-escritura.

Las alternativas que proponemos a estos problemas son:

1. Utilizar el procedimiento de Validez Social como el instrumento de selección de habilidades sociales en preescolares.

Entendemos el procedimiento de validez Social como el método de selección en que diversos sujetos actúan como jueces de la conducta asertiva. El empleo de este método como lo cita Caballo es ejemplificado por Conger y Farrell (1981); Conger, Wallander, Mariots y Ward (1980); y Romano y Bellack (1980), quienes lo emplearon para la selección de componentes de la conducta asertiva de los adultos. "El método seguido por esta serie de experimentadores consistía en grabar en video una serie de conductas asertivas y no asertivas de diferentes sujetos. Estas grabaciones se pasaban más tarde ante una serie de jueces (personas normales de estatus y edad similares a los sujetos grabados) que evaluaban las conductas como asertivas o no asertivas. Se les pedía entonces que especificasen los elementos componentes en que se habían fijado para clasificar una conducta como asertiva. La frecuencia con la que diversos elementos eran escogidos por los jueces para clasificar la conducta como asertiva era el criterio para la selección final de los diversos componentes".(35)

2. Utilizar métodos de observación conductual directa de las categorías de respuesta comprendidas en cada una de las habilidades sociales.
  
3. Utilizar una situación de ambiente estructurado "el juego" para la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales de los preescolares. Contemplando:
  - a) a las situaciones de juego como situaciones reales que permitan observar la interacción interpersonal.
  - b) al modelo como un personaje atractivo con características tales que le permitan la atención permanente del preescolar (motivación) y desarrollar las funciones de conductor y de retroalimentador durante las sesiones de entrenamiento.
  - c) al juicio de la maestra sobre la ejecución del grupo de pre a post evaluación como un indicador de la transferencia del entrenamiento a la situación en el salón de clases.

## HIPOTESIS:

H<sub>0</sub>: EL PAQUETE DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO MODIFICADO, ES -  
EFECTIVO EN EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN  
PREESCOLARES.

H<sub>1</sub>: EL PAQUETE DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO MODIFICADO, NO -  
ES EFECTIVO EN EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES  
EN PREESCOLARES.

## M E T O D O

## SUJETOS:

Para el procedimiento de Validez Social se trabajó con 160 - educadoras de distintos Jardines de Niños del Estado de México (Tlalnepantla y Cuautitlán) y del Distrito Federal.

Para el estudio piloto que se llevó a cabo para validar el - Paquete de Evaluación pre-post se trabajó con 10 niños de 5 años de -- edad, 6 hombres y 4 mujeres del Jardín de Niños "Itzel" ubicado en --- Cuautitlán Izcalli, Edo. de México.

Para el estudio se trabajó con 24 niños de 5 años de edad, - 12 hombres y 12 mujeres del Jardín de Niños Comunitario "El Mirador", - ubicado en Tlalnepantla, Edo. de México.

## SITUACION:

Se trabajó en un salón de clases de aproximadamente 4 x 6 me- tros, con mobiliario estandar para Jardín de Niños (3 mesas y 15 si--- llas).

## MATERIALES:

Para la validación social:

Cuestionarios.

Para la pre y post evaluación:

Juegos: "El Lince", "Memoria", "Dominó con figuras de anima- les", "Rompecabezas de plástico y de cartón".

Materiales: Figuras de plástico (animales, personajes, ca--- rros, árboles, follaje), figuras de madera (geométricas, cubos con fi-

guras de animales y carros), carros de fricción, dos porterías de cartón, gises, estambre.

Hojas de Registro.

Para el entrenamiento:

Material de madera para construcción, figuras de plástico para ensartar, agujetas, cartulinas, pinturas de agua, pinceles, crayolas, sopa, agujas, revistas, tijeras, resistol, papel lustre de colores, moldes de figuras para iluminar y ensamblar, hojas blancas, etc.

Una máscara de Conejo, guantes, sandalias, traje de conejo.

Hojas de registro.

**VARIABLES:**

Variable independiente:

Entrenamiento de habilidades sociales.

Variable dependiente:

La competencia social del Niño.

**DEFINICION DE VARIABLES:**

Entendemos a la competencia social como "un término evaluativo general que se refiere a la cualidad o a lo adecuado de la ejecución total de una persona en una tarea particular" (Mc Fall, 1982). (36)

En este caso la competencia social del niño va a estar dada en términos de las conductas sociales ( o habilidades sociales ) que - éste ejecute.

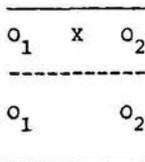
Por habilidad social entendemos "las habilidades específicas requeridas para comportarse competentemente ante una tarea" [Mc Fall,- 1982]. (37) Estas habilidades son determinadas por un juicio social,- en este caso por los profesores de Jardín de Niños.

SISTEMA DE EVALUACION:

Ocurrencia o no ocurrencia de cada una de las categorías de respuesta.

DISEÑO PRE-EXPERIMENTAL:

Diseño de Grupo Control Sin Tratamiento con Pre-test y Post-Test.



- En donde:
- $O_1$  - Hace referencia a la pre-evaluación.
  - X - Representa la exposición del grupo al entrenamiento.
  - $O_2$  - Hace referencia a la post-evaluación.

**PROCEDIMIENTO:****I. Procedimiento de Validez Social para la Selección de Habilidades Sociales de Niños Preescolares.**

a) Cuestionario con pregunta abierta, dirigido a 120 educadoras de Jardín de Niños. La elaboración de éste tiene como propósito conocer el juicio de los profesores sobre el comportamiento social-adeecuado (habilidades sociales) que debe presentar un niño de edad preescolar (Ver primer Cuestionario con pregunta abierta, Anexo A-1).

b) Cuestionario con pregunta abierta, dirigido a 120 educadoras de Jardín de Niños. La elaboración de éste tiene como propósito desglosar en habilidades sociales específicas el comportamiento social adecuado que la mayoría de los profesores reportó como necesario para poder considerar a un niño preescolar competente socialmente (Ver segundo Cuestionario con pregunta abierta, Anexo A-2).

c) Cuestionario con preguntas de selección múltiple dirigido a 100 educadoras de Jardín de Niños. En la elaboración de éste se consideraron las respuestas de los profesores así como las habilidades contempladas por otros autores en trabajos realizados en preescolares y que no habían sido consideradas por los primeros. Este cuestionario tiene como propósito seleccionar las habilidades sociales específicas que representen el 80% de acuerdo del total de profesores para considerar a un niño competente socialmente (Ver tercer cuestionario con pregunta de selección múltiple, Anexo A-3).

**Forma de Aplicarse:**

1. La presentación de los instrumentos para la recopilación de la información fué de manera sucesiva.

2. Los tres cuestionarios fueron contestados por la misma población de educadoras.

3. La cantidad de cuestionarios que se repartían a los profesores correspondía a la cantidad de cuestionarios contestados.

II. Procedimiento de Validez Social para determinar las categorías de respuesta para cada una de las 6 habilidades - sociales resultado del procedimiento anterior.

a) Cuestionario con pregunta de selección múltiple dirigido a 40 educadoras de Jardín de Niños (Ver Anexo B-1).

b) Definición de categorías de respuesta seleccionadas - en el cuestionario anterior (Ver Anexo B-2).

Observaciones a este procedimiento:

1. Este cuestionario fué contestado por una población diferente a la primera.

2. En cuanto a la estructura del cuestionario se elaboró una lista de categorías de respuesta que fueran compatibles así como incompatibles para cada una de las 6 habilidades con el objeto de detectar categorías de respuesta que comprendieran a más de una habilidad.

III. Procedimiento para el Sistema de Evaluación Pre-Post.

a) Aplicación del Paquete de Evaluación a una muestra - piloto. Diseño y adaptación de 14 juegos que permitieron evaluar cada una de las categorías de respuesta (Para una descripción detallada del Paquete de Evaluación, ver Anexo C-1).

#### Características de la Muestra:

10 Niños de 5 años de edad, 6 hombres y 4 mujeres del Jardín de Niños "Itzel", ubicado en Cuautitlán Izcalli, Edo. de México.

#### IV. Pre-evaluación.

##### Características de la Población:

24 niños de 5 años de edad, 12 mujeres y 12 hombres del Jardín de Niños Comunitario "El Mirador", ubicado en Tlalnepantla, Edo. - de México.

a) Evaluación Estructurada. Observación de las 39 categorías de respuesta a través del Paquete de Evaluación ya descrito (Anexo C-1) El resultado de estas observaciones se anotó en hojas de registro preparadas para ello (Anexo E).

b) Observación Directa. Evaluación dada por otros significantes (maestra) de las categorías de respuesta de la 1 a la 26.

Con respecto a otros significantes se aseguró que:

1. Entendiera el sistema de registro con su respectivo código, y

2. Conociera las definiciones de cada una de las categorías de respuesta (para ver definiciones de categorías de respuesta, veáse Anexo B-2).

#### V. Selección de Grupos.

Selección del grupo experimental y control por los puntajes obtenidos durante la pre-evaluación (Paquete de Evaluación - 14 Juegos).

Considerando a los niños que no seguirían en el estudio, debido a su ingreso a la escuela primaria durante el horario en el que se llevaba a cabo éste; se procedió a balancear los grupos de acuerdo al porcentaje de ejecución obtenido en la pre-evaluación (Ver Anexo F, Tabla I).

#### VI. Entrenamiento.

a) Entrenamiento al grupo experimental a través del Paquete de Entrenamiento de Aprendizaje Estructurado adaptado a niños preescolares [modificación realizada por nosotros]. (Para una descripción detallada del Paquete de entrenamiento, ver anexo D).

b) Realización de actividades académicas con el grupo control.

#### VII. Evaluación Intermedia.

Evaluación de las 39 categorías de respuesta para ambos grupos (grupo control y grupo experimental) a través de 3 juegos estructurados.

### VIII. Reentrenamiento.

a) Reentrenamiento de 13 de las 26 categorías de respuesta que resultaron con baja ejecución.

b) Entrenamiento de 6 categorías de respuesta de la 27 a la 39 cuya ejecución resultó ser muy baja para todos los niños del grupo experimental.

Se determinó el entrenamiento de estas habilidades, ya que si bién el previo entrenamiento les permitía una mejor ejecución, - ésta no iba dirigida a una participación grupal.

### IX. Post-evaluación:

Post-evaluación para el grupo control y para el grupo experimental.

a) Evaluación Estructurada. Observación de las 39 categorías de respuesta a través del Paquete de Evaluación -14 juegos-.

b) Observación Directa. Evaluación dada por otros significantes (maestra) de las 39 categorías de respuesta.

## RESULTADOS

#### PARA LA SELECCION DE HABILIDADES SOCIALES:

El juicio que los profesores de Jardín de Niños fueron emitiendo y que se empleó como método de selección de habilidades sociales, se fué depurando a través de 3 cuestionarios. Para el último se consideró como criterio de selección los reactivos con mayor frecuencia de la población total. La siguiente lista señala a 6 de las 76 habilidades que representó el 80% del acuerdo general.

1. Iniciar una relación.
2. Mantener una relación.
3. Dar afecto.
4. Conocer y hacer uso de sus habilidades.
5. Decir a la gente cuando esta en desacuerdo.
6. Participar adecuadamente en actividades y juegos.

Con respecto al cuarto cuestionario que se aplicó, con el mismo carácter de validación social para desglosar las habilidades sociales en sus categorías de respuesta, se encontró que hubo categorías de respuesta comunes para varias habilidades. En el anexo correspondiente a resultados se presenta la lista de categorías de respuesta para cada habilidad (Ver anexo F-1.1) y la lista general de todas las categorías de respuesta que engloban a las 6 habilidades sociales (Anexo F-1.2).

PARA EL SISTEMA DE EVALUACION PRE - POST:

En lo que se refiere a la muestra piloto para valorar si a través del Paquete de Evaluación Pre-Post (14 juegos) se observaban -- las 26 categorías de respuesta se encontró:

- a) que la estructura de los 14 juegos generaba la ocurrencia de las 26 categorías de respuesta.
- b) que cada juego permitía la observación de algunas de las 26 categorías de respuesta (Ver anexo F-1.3).
- c) que a través de ésta, se observaron categorías de respuesta que no habían sido contempladas por el juicio de los profesores (Ver anexo F-1.4).

De esta forma, el sistema de observación quedó constituido -- por las 26 categorías de respuesta resultado de la validez social y -- por 13 categorías de respuesta resultado de la aplicación del Paquete de Evaluación a la Muestra Piloto (Para ver el enlistado de estas 39 -- categorías, veáse Anexo E, Sistema de Registro)

Decidimos anexar esta información ya que:

- a) Era la situación en vivo la que arrojaba esta información.
- b) Estos datos adicionales nos darían posibilidad para:
  - b.1) Comparar los juicios de los profesores vs. la ejecución de los niños ante la situación estructurada.
  - b.2) Considerar efectos de generalización a estas categorías.

Para efectos de considerar a ambos grupos de categorías, el cómputo se hizo por separado, denominando como conjunto "A" a las categorías de respuesta de la 1 a la 26 resultado del procedimiento de validez social y como conjunto "B" las categorías de respuesta de la 27 a la 39, resultado de la observación a la muestra piloto.

La presentación de los datos en los siguientes apartados será especificando: -categorías de respuesta "A"-, -categorías de respuesta "B"-, -resultado del sistema de evaluación estructurado-, -resultado de la evaluación dada por otros significantes (la maestra)-.

PARA LA PRE-EVALUACION:

Confiabilidad entre observadores.

La confiabilidad entre evaluadores se obtuvo al dividir:

$$\frac{\text{No. de acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$

resultando el 95% de confiabilidad promedio en todos los registros con un porcentaje mínimo de 92 y un máximo de 98.

Porcentajes de ejecución resultado de la Pre-evaluación durante la situación estructurada.

Categorías de Respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre 7% (porcentaje mínimo) y el 68.18% (porcentaje máximo).

Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 23.07% (porcentaje mínimo) y el 69.23% (porcentaje máximo).

Porcentajes de ejecución resultado de la pre-evaluación dada por otros Significantes.

Categorías de respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 0% (porcentaje mínimo) y el 15% (porcentaje máximo).

Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación la maestra no realizó observaciones para estas categorías, dado que inicialmente no habían sido consideradas para efectos de comparación.

SELECCION DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL:

En la selección de los niños para el grupo control y el experimental, sólo se tomaron en cuenta dos aspectos: el primero fué el porcentaje de ejecución obtenido por cada niño para las categorías de respuesta "A", durante la evaluación estructurada; y el segundo la condición de que el niño continuara participando en el estudio, ya que las madres de 5 niños reportaron que estos iban a dejar de asistir por su ingreso a la escuela Primaria en el horario Vespertino -horario en

el que se llevó a cabo el estudio-.

De esta forma se procedió a balancear a los grupos de tal manera que cada uno representara la ejecución individual y grupal; para este efecto se procedió a clasificar porcentajes de ejecución: por ejemplo, del porcentaje 7 al 15.5% representó el rango No. 1, del porcentaje 15.6 al 23.5% representó el rango No. 2, y así sucesivamente.- Posteriormente se procedió a seleccionar de manera azarosa el mismo número de niños para el grupo control y para el experimental de cada rango de porcentaje de ejecución (~~Para ver esta distribución, véase Tabla I, Anexo E-2~~).

#### PARA EL ENTRENAMIENTO:

Se inició el entrenamiento con 12 sujetos para el grupo experimental y 10 sujetos para el grupo control. Al finalizar el período de entrenamiento (aplicación del Paquete para el grupo experimental y actividades académicas para el grupo control), el grupo experimental quedó constituido por 9 sujetos y el grupo control por 8 sujetos.

La evaluación que se realizó durante esta fase tuvo como propósito el establecer si cada uno de los sujetos adquiriría la categoría de respuesta correspondiente a la sesión de entrenamiento, tomándose como criterio la ocurrencia de cada categoría de respuesta durante 3 veces consecutivas sin instigación; en donde se observó que cada niño necesitó diferentes sesiones de entrenamiento para la adquisición de las 26 categorías de respuesta (~~La tabla II condensa esta información, ver Anexo E-2~~).

Como se puede ver en dicha tabla, en general las primeras categorías de respuesta requirieron un número mayor de sesiones de entre

namiento (de 4 a 9 sesiones) y a partir de la categoría de respuesta - No. 20 todos los sujetos requirieron de sólo 2 sesiones de entrenamiento.

En esta misma tabla se puede observar que hubo 5 categorías de respuesta que se presentaron como más difíciles para que el niño -- las adquiriera, ya que no sólo fueron las que más sesiones requirieron, sino que tienen como antecedente de 12 a 16 categorías que representan 21 sesiones de entrenamiento como promedio. Estas categorías fueron: - la No. 13, 14, 17, 18 y 19.

#### PARA LA EVALUACION INTERMEDIA.

El propósito de esta evaluación fué determinar el porcentaje de ejecución para todas las categorías de respuesta (39 categorías); - ésta se llevó a cabo después de 30 sesiones de entrenamiento.

La evaluación intermedia se aplicó a ambos grupos (experimental y control) distribuyendo a los sujetos de manera azarosa, para formar dos grupos de 6 niños y un grupo de 5, se mantuvieron las condiciones de la Pre-evaluación (instrucciones, que los observadores se convirtieran en fantasmas) y se emplearon solamente 3 juegos que eran diferentes al Paquete de Evaluación Pre-Post.

Los resultados que se obtuvieron de esta evaluación son: para el grupo experimental en el conjunto "A" de categorías de respuesta el porcentaje mínimo de ejecución fué de 50% y el máximo de 88%, para el conjunto "B" de categorías de respuesta el porcentaje mínimo de ejecución fué de 38% y el máximo de 63%.

Para el grupo control en el conjunto "A" de categorías de respuesta el porcentaje mínimo de ejecución fué de 15% y el máximo de 42%, para el conjunto "B" de categorías de respuesta el porcentaje mínimo de ejecución fué de 27% y el máximo de 61% (~~Para ver porcentajes de ejecución para cada uno de los sujetos del grupo experimental y control, ver anexo F-2, Tablas III y IV respectivamente~~).

Dado que el grupo experimental mostró un porcentaje de ejecución bajo para las categorías de respuesta entrenadas (conjunto "A"), se procedió a seleccionar las categorías de respuesta de este conjunto que no habían sido ejecutadas por todos los niños, tales categorías fueron: invitar a un compañero a jugar, ayudar a los demás, dar ideas, describir sus errores, pedir ayuda, dar su punto de vista, dar razones por las que esta en desacuerdo, esperar su turno, respetar reglas, sugerir participar, compartir material, negociar y respetar el trabajo de los demás.

Asimismo para las categorías de respuesta del conjunto "B" (no entrenadas), se procedió a seleccionar las categorías que no habían sido ejecutadas por todos los niños, dado que se observaron efectos de generalización para las categorías: auto-reforzarse, hacer comentarios del juego, concluir una tarea, cuidar el material, aceptar perder, contestar preguntas y respetar el éxito de otros. De esta forma, las categorías resultado de esta selección fueron: tomar decisiones en grupo, decir al compañero su error, defender sus derechos, pedir el punto de vista de los demás, distribuir tareas y aceptar la participación de otros.

En lo que se refiere a las categorías de respuesta que fueron entrenadas y cuyo promedio de ejecución resultó ser del 80 al 100% se observó que su ejecución estaba encaminada a la participación individual, no siendo el caso para las categorías restantes, cuya caracte-

rística común era la participación en grupo. Por tales observaciones - se decidió reentrenar a las categorías ya entrenadas y entrenar las categorías del conjunto "B" ya que estas últimas también eran necesarias en la participación grupal.

#### PARA EL REENTRENAMIENTO.

Este se llevó a cabo durante 20 sesiones, la Tabla V, representa el número de sesiones que cada niño necesitó para la adquisición de cada una de las 19 categorías de respuesta cuyo porcentaje de ejecución resultó bajo durante la evaluación intermedia (Ver anexo F-2).

#### PARA LA POST - EVALUACION.

Porcentajes de ejecución para el grupo experimental resultado de la --  
Post - evaluación durante la situación estructurada.

#### Categorías de respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución fueron del 100% para todos los niños exceptuando a Evangelina, quién no fué - constante durante las últimas sesiones de entrenamiento, por lo cual - no fué posible darle el entrenamiento necesario, obteniendo un porcentaje de ejecución del 95.45% (~~Para ver porcentajes de ejecución pre- -  
Post, veáse Tabla VI, Anexo F-2).~~

#### Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución fueron del 100% para todos los niños de este grupo (~~Para ver porcentajes de-  
ejecución Pre-post, veáse Tabla VII, Anexo F-2).~~

Porcentajes de ejecución para el grupo control resultado de la Post-  
Evaluación durante la Situación Estructurada.

Categorías de respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 9.09 (porcentaje mínimo) y el 59.01 (porcentaje máximo). --  
[Para ver porcentajes de ejecución pre-post, veáse tabla VIII, Anexo -  
F-2].

Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 30.76 (porcentaje mínimo) y el 61.53 (porcentaje máximo). --  
[Para ver porcentajes de ejecución pre-post, veáse tabla IX, Anexo ---  
F-2].

Porcentajes de ejecución para el grupo experimental resultado de la --  
Post-evaluación dada por otros significantes.

Categorías de respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 61 (porcentaje mínimo) y el 100% (porcentaje máximo). [Pa-  
ra ver porcentajes de ejecución pre-post, veáse tabla X, Anexo F-2].

Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 25% (porcentaje mínimo) y el 100% (porcentaje máximo). --  
[Para ver porcentajes de ejecución para cada niño durante la post-eva-

luación, véase Tabla XI, Anexo F-2].

Porcentajes de ejecución para el grupo control resultado de la Post-evaluación dada por otros significantes.

Categorías de respuesta "A".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 7 (porcentaje mínimo) y el 69% (porcentaje máximo). [Para ver porcentajes de ejecución pre-post, véase Tabla XII, Anexo F-2].

Categorías de respuesta "B".

Durante esta evaluación los porcentajes de ejecución oscilaron entre el 0% (porcentaje mínimo) y el 58% (porcentaje máximo). [Para ver porcentajes de ejecución para cada niño durante la Post-evaluación, véase Tabla XIII, Anexo F-2].

Ahora bien, antes de pasar al análisis estadístico de los datos arrojados por la Evaluación Estructurada, es menester mencionar -- que se hizo necesario llevar a cabo dos ajustes en el cálculo de los porcentajes de ejecución. Ambos ajustes tuvieron el propósito de realizar comparaciones entre grupos de manera fiable, ya que encontramos -- que por una parte se estaba inflando la información (Ajuste No. 1) y -- por otra, que había categorías de respuesta que no se habían evaluado durante la Pre-evaluación (Ajuste No. 2).

El primer ajuste se realizó para las tres situaciones de evaluación -pre, inter y post- ; el cual consistió en no considerar las cuatro primeras categorías de respuesta del conjunto "A", dado que por definición estas debían ejecutarse como parte de otras categorías; así para la primera categoría "pedir ser escuchado", se consideraba pre-requisito para las categorías -sugerir se le escoja para que participe, -pedir ayuda, y pedir material-. La segunda categoría de respuesta "hacer preguntas" se consideraba como pre-requisito para -conversación de interés para ambas partes-. La tercer categoría "volumen de voz audible" se consideraba como pre-requisito para -expresión verbal de afecto, conversación de interés para ambas partes, dar ideas, pedir ayuda, dar su punto de vista, expresar que su opinión es contraria, dar razones por las que está en desacuerdo, sugerir se le escoja para que participe, pedir material-. La cuarta categoría de respuesta "decir lo -- que necesita" se consideraba como pre-requisito para -sugerir se le escoja para que participe, pedir ayuda y pedir material-.

El segundo ajuste sólo se realizó para la pre-evaluación, éste consistió en otorgar un valor de ocurrencia o no ocurrencia a las -categorías de respuesta No. 23, 30 y 36 ya que estas no fueron observadas para la mayoría de los niños a través de la pre-evaluación, no ---siendo el caso para la post-evaluación; por lo cual se hizo necesario-este ajuste a fin de no realizar comparaciones con grupos de datos diferentes.

El criterio para considerar si cada una de estas categorías-eran o no ejecutadas por cada uno de los niños fué dado por la ejecución de otra categoría de respuesta, la cual implicaba por definición, a la otra; así por ejemplo, para la categoría No. 23 "expresar enojo -con palabras no agresivas", se consideraba que el niño ejecutaba a tal sí este ejecutaba la categoría No. 31 -defender sus derechos- ya que, dirigiendonos a la definición .... sí "defender sus derechos" se consi

deraba cuando el niño hacía saber a sus compañeros cuando estos infringían sus derechos o cuando estaban a punto de infringirlos dando una solución adecuada a ello, entonces se presupone que la realización de ésta implica expresar enojo con palabras no agresivas.

De esta forma a la categoría No. 23 se le dió el valor de -- ejecución por la categoría No. 31; a la No. 30 por la No. 18 y a la -- No. 36 por la No. 25.

#### ANALISIS DE DATOS.

Se realizó un análisis estadístico para los datos arrojados por el sistema de evaluación estructurado y un análisis no estadístico para los datos arrojados por la evaluación dada por otros significan--tes.

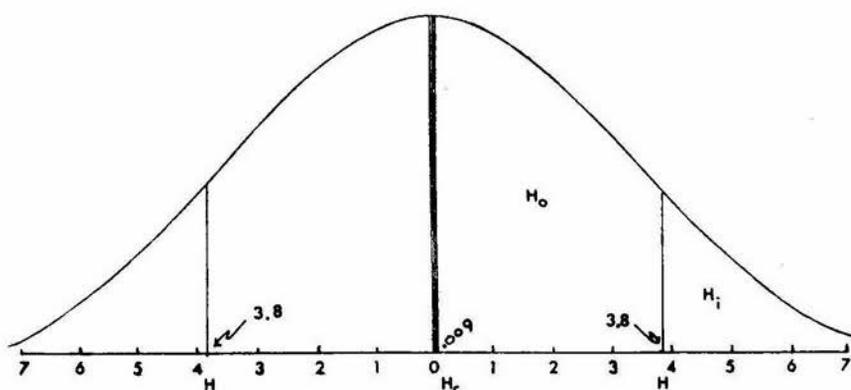
Se hizo esta división dada la imposibilidad de realizar comparación estadística entre los dos sistemas de evaluación, ya que por una parte sólo contamos con 4 observaciones pre y 4 observaciones post por parte de la maestra a diferencia de las 14 observaciones pre y --- post del sistema estructurado, y por otra parte, que la situación de - observación no era la misma para ambas evaluaciones, ya que en el caso de otros significantes la observación se hizo durante el desarrollo de las actividades planeadas por la maestra y en el caso de la situación-estructurada por el Paquete de Evaluación Pre-Post.

## ANALISIS ESTADISTICO.

Para determinar si el grupo control y el grupo experimental eran equivalentes al inicio del estudio se empleó la prueba no paramétrica para muestras independientes de Kruskal-Wallis.

En lo que se refiere a las categorías de respuesta "A", se encontró que en ambos grupos su nivel de ejecución era el mismo, ya que el valor de H con 1 grado de libertad y un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$  fué de 3.84 y la H calculada fué de .009 .

La curva de distribución ejemplifica esto,



Dada la regla de decisión:

si  $H_c > H$  , se rechaza la  $H_0$ ; y

si  $H_c < H$  , se rechaza  $H_i$ . Por lo tanto los grupos son -- iguales.

En donde:

$H_c$  = H Calculada

$H_o$  = Hipótesis Nula

(Los grupos son iguales)

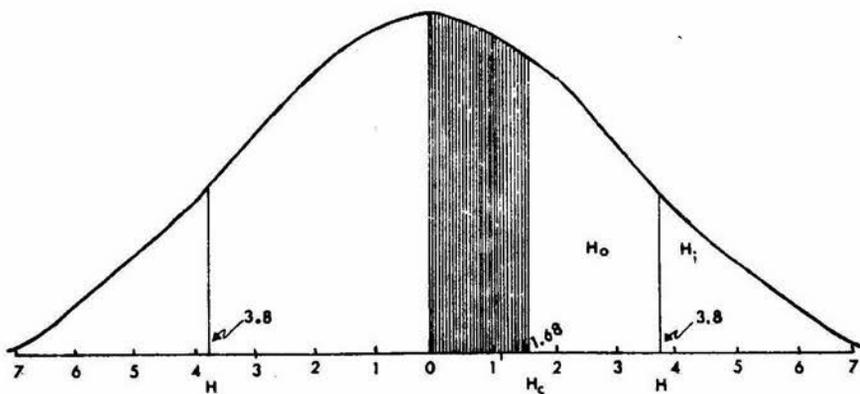
$H_i$  = Hipótesis alternativa

(Los grupos son diferentes)

H Valor de H

(Valor obtenido por Tabla).

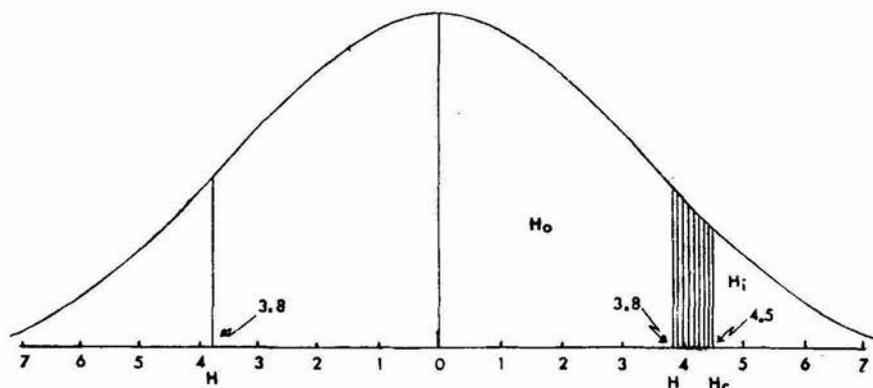
En lo que se refiere a las categorías de respuesta "B", se --  
encontró que en ambos grupos su nivel de ejecución era el mismo, ya --  
que el valor de H fué de 3.84 y el valor de  $H_c$  fué de 1.68. En la si-  
guiente curva de distribución se ejemplifica lo anterior.



Para determinar si hubo cambios después del tratamiento en el grupo experimental y en el grupo control, se empleó la prueba no paramétrica de Análisis de Varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman, para comparar las ejecuciones de pre y post evaluación para cada grupo.

Los resultados arrojados por esta prueba, muestran que en el grupo control para las categorías de respuesta "A" sí hubo diferencia significativa, ya que el valor de  $Xr^2$  con un grado de libertad y un nivel de significancia de 0.05 fué de 3.84; y la  $Xr^2$  calculada fué de 4.5.

La curva de distribución ejemplifica esto,



dada la regla de decisión:

si  $Xr_c^2 > 3.84$  se rechaza  $H_0$ ,

si  $Xr_c^2 > 4.5$  se rechaza  $H_i$ .

En donde:

$$Xr^2_c = Xr^2 \text{ calculada}$$

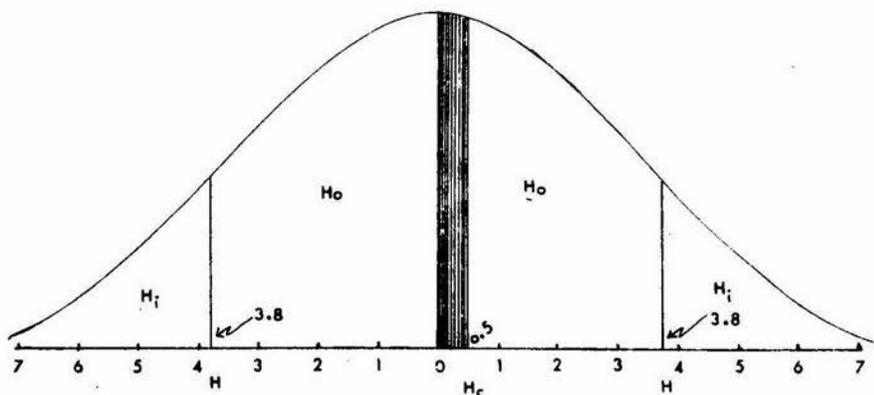
$H_o$  = Hipótesis Nula  
(La ejecución del grupo  
es igual)

$Xr^2$  = Valor obtenido por tabla

$H_i$  = Hipótesis Alternativa  
(La ejecución del grupo es diferente).

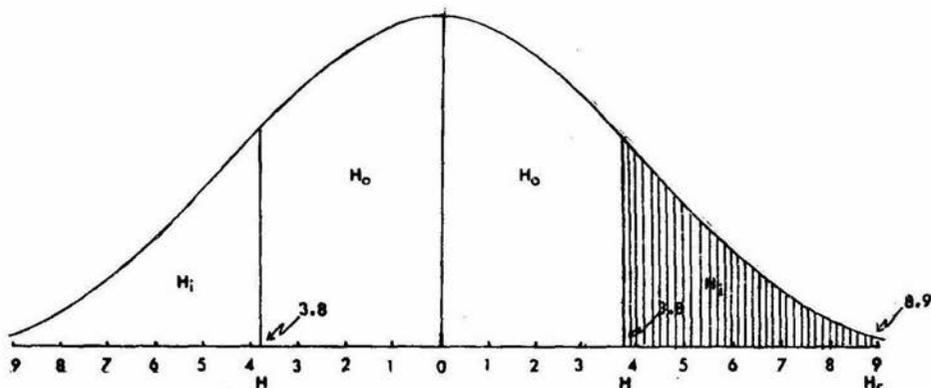
En el grupo control con respecto a las categorías de respuesta del conjunto "B", se encontró que no hubo diferencias significativas entre pre y post evaluación, ya que el valor de  $Xr^2$  fué de 3.84 y el valor de  $Xr^2_c$  fué de 0.5.

La siguiente curva de distribución ejemplifica lo anterior:



En el grupo experimental para las categorías de respuesta "A" se encontró que hubo diferencia significativa, ya que el valor de  $Xr^2$  - fué de 3.84 y el valor de  $Xr_c^2$  fué de 8.9.

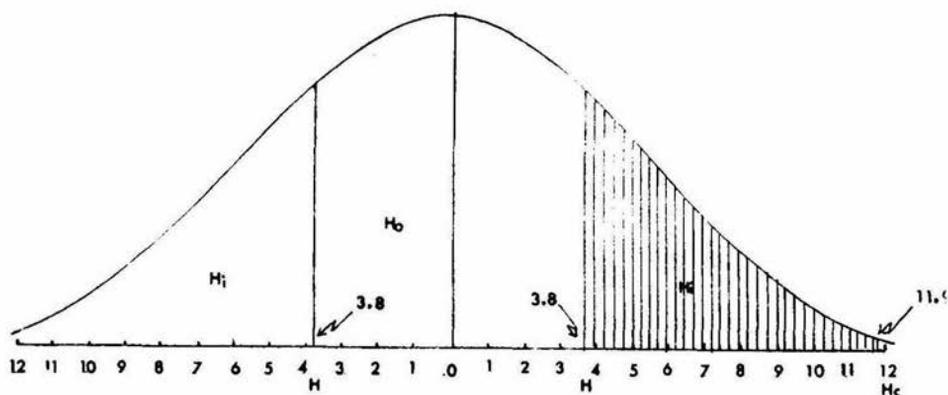
La curva de distribución muestra dicho comportamiento.



Para las categorías de respuesta "B" del grupo experimental, se encontraron los mismos resultados que para las categorías de respuesta "A".

Para determinar si los grupos experimental y control eran -- equivalentes al finalizar el estudio, se empleó la Prueba no paramétrica para muestras independientes de Kruskal-Wallis, en donde se encontró que sí hubo diferencias significativas entre ambos grupos para los dos conjuntos de categorías de respuesta, ya que el valor de  $H$  fué de 3.84 y el valor de  $H_c$  fué de 11.9.

La siguiente curva de distribución representa los resultados obtenidos en ambos conjuntos de categorías de respuesta.



ANALISIS NO ESTADISTICO.

En la Tabla No. 10 se muestran los porcentajes de ejecución del grupo experimental para las categorías de respuesta "A" durante la evaluación pre y post dada por otros significantes. En ella se observa que los juicios que la maestra hizo antes del entrenamiento sobre la ejecución de los niños en este grupo de categorías, se modificaron de manera importante, ya que durante la pre-evaluación el porcentaje de ejecución mínimo fué de 0 y durante la post-evaluación el porcentaje mínimo fué de 61%; mientras que el porcentaje de ejecución máximo en la pre-evaluación fué de 7% y el post-evaluación fué de 100%.

No se reportan datos para las categorías de respuesta "B", - por no contar con la información referente a la pre-evaluación (justificación descrita en el apartado correspondiente a resultados de otros significantes).

Con lo que respecta al grupo control, para las categorías de respuesta "A", se observa que el juicio emitido por la maestra, también sufrió modificación, pero de una manera no tan importante, ya que el porcentaje mínimo de ejecución durante la pre-evaluación fué de 0% y el porcentaje mínimo durante la post-evaluación fué de 7%; mientras que el porcentaje máximo durante la pre-evaluación fué de 15% y el porcentaje máximo durante la post-evaluación fué de 69%. [Para ver porcentajes de ejecución pre-post evaluación, veáse Tabla XII, Anexo F-2].

No se reportan datos para las categorías de respuesta "B" -- por las consideraciones hechas para el grupo experimental sobre categorías de respuesta "B".

## CONCLUSIONES Y DISCUSION

Los resultados arrojados por nuestra investigación validan - el empleo del Paquete de Técnicas: Modelamiento, Juego de Roles, Retroalimentación y Entrenamiento para la Transferencia, denominado "Aprendizaje Estructurado" para el entrenamiento de habilidades sociales en preescolares.

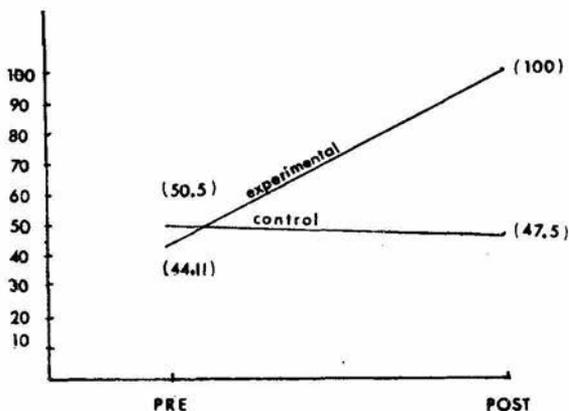
Las siguientes observaciones emanadas del Diseño Pre-experimental confirman su efectividad ya que:

- a) El cambio de ejecución que sufrió el grupo experimental - de la Pre a la Post - evaluación para ambas categorías de respuesta "A" y "B" fué ascendente,
- b) El cambio de ejecución que sufrió el grupo control de la Pre a la Post - evaluación para las categorías de respuesta "A", fué descendente, y
- c) Se mantuvo el nivel de ejecución en el grupo control de - Pre a Post - evaluación para las categorías de respuesta "B".

En lo que se refiere a los hallazgos descritos en los incisos (a) y (c) se confirma el éxito del Entrenamiento sobre la ejecución, ya que por una parte las variables de: historia, selección-maduración, instrumentación, mortalidad experimental y administración de pruebas estuvieron controladas, dado el comportamiento de los datos. - Esto se presenta a continuación:

Gráfica No. 1

## Categorías "B"



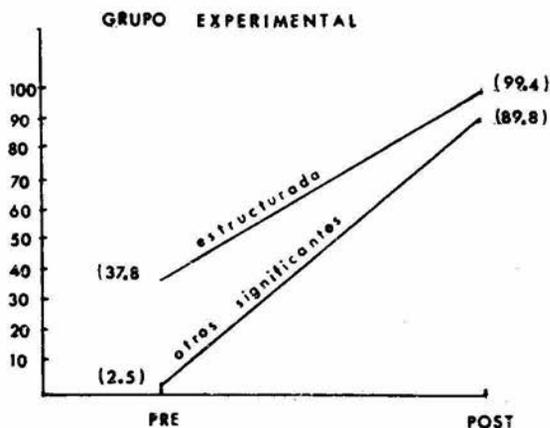
Como producto de los criterios experimentales usados se observó un efecto de cielo (porcentaje del 100% para el grupo experimental), que puede atribuirse particularmente a lo siguiente:

- a) Sobre-entrenamiento
  - a.1) Criterio del 100% de ejecución para cada una de las 39 categorías de respuesta.
  - a.2) Gran número de sesiones de entrenamiento (50).
  
- b) Periodicidad de las sesiones de entrenamiento (de lunes a viernes).

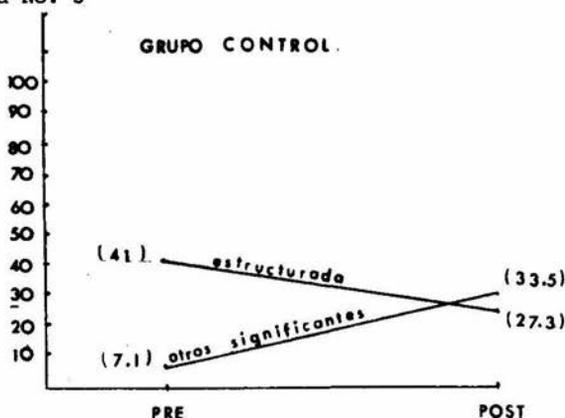
- c) Duración de las sesiones de entrenamiento (dos horas diarias).

Un factor importante que descarta la intervención de la variable instrumentación y con ello el sesgo del investigador, es el reporte que la maestra realizó de la Pre a la Post - evaluación para las categorías de respuesta "A", ya que en el comportamiento de los datos para el grupo experimental la evaluación estructurada y la evaluación dada por otros significantes muestran cambios ascendentes significativos; y por otra parte, para el grupo control, ambas evaluaciones muestran cambios mínimos en su nivel de ejecución. Las gráficas No. 2 y No. 3, representan dichos comportamientos respectivamente.

Gráfica No. 2

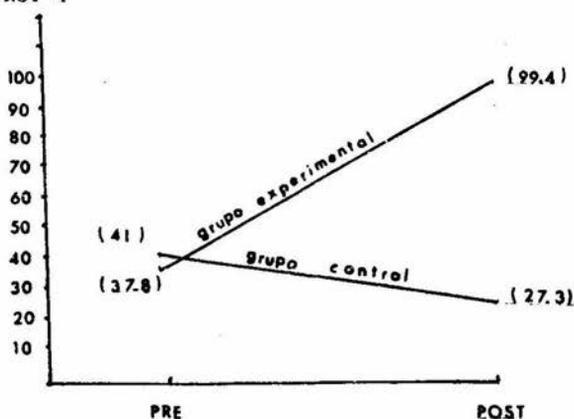


Gráfica No. 3



En lo que se refiere a los hallazgos descritos en el inciso (b), se esperaría que el comportamiento de los datos fuera similar a los descritos anteriormente, sin embargo se encontró una ligera inclinación descendente o "efecto de piso" para el grupo control en las categorías de respuesta "A" de la Pre a la Post - evaluación (gráfica -- No. 4), el cuál suponemos se debió a la variable -historia intrasiesional-, es decir; a la exposición frecuente del grupo control a una misma clase de interacción, ya que sus sesiones fueron de trabajo académico únicamente y de ejecución individual a diferencia de las oportunidades de ejecución que anteriormente tenían ante la exposición del grupo durante sus clases normales.

Gráfica No. 4



Utilizando una tabla de doble entrada que consistió en ordenar las calificaciones para cada una de las categorías de respuesta; - es decir la ocurrencia o no ocurrencia que cada categoría tuvo a través de los 14 juegos durante la Pre y Post - evaluación para determinar si hubo diferencias en el grupo control, se encontró que hubo dos tipos de variaciones; una en torno al mismo grupo, esto es, se observó una disminución para todo el grupo en las categorías de respuesta No.- 8, 17, 20 y 26 y otra en torno a diferencias individuales, esto es, se observó que los sujetos: Rogelio y José Luis, disminuyeron notablemente su ejecución para todas las categorías de respuesta.

Dado que la atención que se dió al grupo control fué de carácter académico bajo el sistema de enseñanza tradicional, podemos concluir que este sistema de enseñanza limitó el desarrollo de estas categorías de respuesta, a este grupo.

Aún cuando se ha demostrado la efectividad del Paquete de -- Técnicas de Entrenamiento "Aprendizaje Estructurado" con poblaciones - de adolescentes y adultos, era importante dar respuesta a si este Paquete era efectivo en la implementación de habilidades sociales en pre escolares, dada la falta de estudios que demostraran tal efectividad.

Por los hallazgos encontrados en este estudio, afirmamos la efectividad del Paquete de Entrenamiento para preescolares con las respectivas modificaciones descritas en el desarrollo del presente.

Atendiendo a estas modificaciones, es menester mencionar que:

1) El emoleo del conejo Blas como entrenador fué muy efectivo, dado que durante las tres primeras sesiones de entrenamiento mantuvo la atención de todos los niños (no obstante que no se registró la - duración en que los niños atendían a Blas, podemos afirmar con base a

la observación informal que fué aproximadamente un 90% del tiempo total de la sesión). Aún cuando observamos que este impacto se desvaneció, la atención de los niños se siguió manteniendo durante las sesiones posteriores, considerando a Blas como un miembro más del grupo.

Sin embargo, lo estático de la máscara de Blas (sonrisa permanente) produjo una deficiencia en el manejo de la retroalimentación, ya que los niños no discriminaban si Blas les estaba corrigiendo o les estaba reforzando su ejecución. Por lo que se hizo necesario la intervención del instructor 1, quién se encargaba de dar la retroalimentación correctiva al grupo.

2) El empleo del Juego como situación estructurada para el entrenamiento, produjo resultados efectivos para la interacción del grupo, facilitando la implementación de las habilidades sociales. Esto se puede observar a través de los cambios que se produjeron durante el entrenamiento, tales cambios fueron:

- a) De una participación bajo instigación a una participación espontánea,
- b) De una retroalimentación bajo instigación que los niños daban a sus compañeros a una retroalimentación espontánea
- c) La retroalimentación espontánea que los niños hacían al Conejo Blas.

3) La alternativa del empleo de otros significantes (la maestra) como un indicador de la transferencia de las habilidades entrenadas, de la situación estructurada a la situación del salón de clases, ofreció resultados efectivos en la medida en que la maestra detectó cambios notorios en el grupo experimental de la Pre a la Post - evaluación para las categorías de respuesta "A", mientras que en el grupo control, aún cuando reportó cambios, estos no fueron notorios.



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

Partiendo de estos resultados, consideramos que la intervención de otros significantes posee gran potencial para la obtención de niveles de eficiencia y detección de cambios del comportamiento del preescolar.

### IZT.

Ahora bien, asumimos que en el presente estudio este potencial no se explotó por falta de visualización y porque de hecho no era el objeto de investigación, por ello proponemos que:

- a) Se dé un entrenamiento extensivo a otros significantes en el manejo operativo de los métodos de evaluación,
- b) Aunque la forma en que se evaluó permite ver que hubo transferencia, con fines de comparación cuantitativa sugerimos que se busque que ambas situaciones de observación- la estructurada y la de otros significantes- sean las mismas, ya que en este caso, la evaluación estructurada - fué a través de los 14 juegos y la evaluación de otros significantes durante el desarrollo de actividades en el salón de clases.
- c) Buscar que el maestro funja como entrenador del grupo, para que de alguna forma se asegure el entrenamiento de habilidades sociales en el preescolar contemplado dentro del plan curricular.

En cuanto a la instrumentación que se realizó a fin de cubrir nuestro objetivo (el estructurar un sistema de selección que nos indicó qué considerar como competencia social y con ello el refinamiento de ésta en habilidades y categorías de respuesta; y el estructurar un sistema de observación directa de las habilidades sociales de los preescolares) concluimos que:

1) Los datos arrojados por el método de validez social fueron necesarios pero no suficientes. Planteamos que no fueron suficientes, dado que la perspectiva que tenemos de esta implementación de habilidades sociales va dirigida (como mencionamos en la parte de introducción) hacia una forma de prevención primaria en el sentido de otorgar al preescolar habilidades que le permitan el adecuado desenvolvimiento ante situaciones de la vida real; "conflictos", "afectos", "decisiones", etc.

Es en este sentido que, con base a lo reportado por los maestros, puede señalarse que las ejecuciones individuales de los niños, calificadas como correctas en el ámbito escolar, no necesariamente corresponden con las ejecuciones consideradas como correctas en actividades de grupo. De esta forma traducimos que, dado el reporte que emitieron las educadoras de los diferentes Jardines de Niños, un niño competente en su medio escolar es el que realiza sus actividades individualmente ya que la conjunción de estas da como resultado el trabajo satisfactorio del grupo. En este sentido se entiende que el programa preescolar se centra en el desarrollo pre-académico (en que los niños desarrollen los pre-requisitos para ingresar a la educación básica) dejando a un lado otros repertorios (como el social) ya que presumiblemente la enseñanza de estos corresponde a otras instancias, por ejemplo corresponde a la familia el desarrollo de repertorios pro-sociales, que le permitan al niño defender sus derechos cuando estos se vean afectados, a responder adecuadamente ante situaciones de conflicto, etc. Desafortunadamente en relación con esto, sabemos que se confluyen una serie de aspectos que limitan o nulifican las posibilidades de que, dentro de la familia, se desarrollen este tipo de habilidades, tales aspectos son: el ingreso de la mujer al sistema de producción (asalariada), el bajo ingreso familiar, y factores culturales entre otros.

2) En lo que respecta al sistema de evaluación Pre-Post concluimos:

En cuanto a su implementación que:

a) El empleo de los fantasmas resultó muy propicio como método de observación directa sin que la presencia de los observadores influyera en la ejecución de los niños, ya que estos inicialmente observaban a los evaluadores o les hacían preguntas alusivas al juego, pero posteriormente a que se volvieran fantasmas, prácticamente se olvidaban de ellos y se dedicaban totalmente a jugar.

b) El empleo del juego como situación de evaluación, permitió la observación de la interacción global del niño, ya que la misma situación estructurada conducía a que los niños ejecutaran cada una de las categorías de respuesta aunque, si bien hay que recordar que durante el análisis de los datos encontramos que cuatro categorías de respuesta no se observaron durante la pre-evaluación, estas sí se observaron durante la post-evaluación.

Consideramos importante mencionar el efecto que observamos durante la post-evaluación, en el sentido de que la ejecución de los niños rebasó las observaciones iniciales a través de cada uno de los 14 juegos. Durante la post-evaluación no sólo se observaron las cuatro categorías de respuesta ya mencionadas arriba, sino que durante todos los juegos los niños iniciaban mayor interacción (pedir material, hacer preguntas, dar ideas, compartir material, negociar, etc.) y daban mayor cantidad de respuestas (dar material, contestar preguntas, etc.), esto lo atribuimos al desarrollo de las habilidades sociales propiciado por el entrenamiento.

En cuanto a la conformación de las categorías de respuesta,--  
concluimos que:

a) Es necesario ajustar las categorías de respuesta de tal -  
forma que cada una sea independiente de la otra,

b) Es necesario otorgarle un valor distintivo a cada una de  
las categorías de respuesta, ya que se encontró que unas resultaron --  
más complejas que otras para que el niño las ejecutara,

c) Es necesario que se valide el instrumento de evaluación -  
aplicandolo a diferentes poblaciones de niños preescolares competentes  
y no competentes socialmente, a fin de corroborar si el instrumento mi  
de lo que pretende medir,

d) Es necesario que se implemente un sistema de selección de  
la población de tal forma que los resultados puedan generalizarse a la  
población de los preescolares, ya que en este caso los resultados sólo  
son válidos para la población estudiada.

Finalmente, consideramos importante puntualizar que este es-  
tudio sólo da respuesta a la efectividad del Paquete de Entrenamiento-  
para la adquisición de habilidades sociales de los preescolares; y con  
ello se contribuye con un aspecto importante a conformar, en conjun---  
ción con otros estudios, el Paquete Tecnológico necesario para la im--  
plementación de este (en el sentido preventivo) en poblaciones con al-  
to riesgo en la ingestión excesiva de alcohol.

ANEXOS

## ANEXO A-1

PRIMER CUESTIONARIO CON PREGUNTA ABIERTA.

Instrucciones:

Enumere las habilidades específicas que un niño de 5 años de edad requiere para ser competente socialmente en su medio escolar.

## ANEXO A-2

## SEGUNDO CUESTIONARIO CON PREGUNTA ABIERTA.

## Instrucciones:

Enumere las habilidades específicas que un niño de 5 años de edad requiere para ser competente socialmente en su medio escolar. Especificando para cada una de las situaciones presentadas a continuación:

1. Para tener confianza en sí mismo.
2. Para comunicarse con sus compañeros.
3. Para participar en actividades con otros.
4. Para establecer una relación con otros (compañeros o personas extrañas).
5. Para trabajar con calidad.
6. Para ser cortés.
7. Para considerar a otros.
8. Para aplicar sus habilidades individuales en procesos de grupo.
9. Para aceptarse.
10. Para aceptar la autoridad.
11. Para comunicarse con su maestro.
12. Para hacer un juego organizado.
13. Para contribuir con el esfuerzo individual para el éxito del grupo.
14. Para trabajar independientemente.
15. Para comunicarse durante una actividad de grupo.
16. Para responder a experiencias críticas de la vida con-

conducta adaptativa-constructiva.

17. Para entender sus limitaciones.
18. Para integrarse espontáneamente en una actividad de -- grupo.
19. Para auto-alabarse.
20. Para comunicarse dentro del salón de clase con sus compañeros.
21. Para hacer críticas constructivas a otros.
22. Para mantener una relación.
23. Para mantenerse en una actividad.
24. Para aceptar las consecuencias de sus actos.
25. Para hacer respetar sus derechos.
26. Para competir con conflicto (seguir en su actividad -- aún cuando sea molestado).
27. Para tener buenas relaciones de grupo.
28. Para ser cooperativo.
29. Para participar exitosamente en una actividad.

## ANEXO A-3

## TERCER CUESTIONARIO CON PREGUNTA DE SELECCION MULTIPLE.

## Instrucciones:

De las siguientes habilidades marque con:

- (1) aquellas que le parecen muy importantes,
- (2) aquellas que le parecen importantes, y
- (3) aquellas que le parecen no importantes.

para que un niño de 5 años de edad sea competente socialmente en su medio escolar.

1. Conocer y hacer uso de sus habilidades \_\_\_\_\_
2. Responder a un adulto \_\_\_\_\_
3. Participar adecuadamente en una actividad \_\_\_\_\_
4. Hacer críticas constructivas a otros \_\_\_\_\_
5. Participar en una actividad con otros \_\_\_\_\_
6. Expresarse ante el grupo \_\_\_\_\_
7. Disfrutar de la actividad grupal \_\_\_\_\_
8. Contribuir con el esfuerzo individual para el éxito del grupo \_\_\_\_\_
9. Expresar sus sentimientos \_\_\_\_\_
10. Conocer los sentimientos de otros \_\_\_\_\_
11. Participar espontáneamente en una actividad de grupo \_\_\_\_\_
12. Responder constructivamente ante una situación de conflicto \_\_\_\_\_
13. Usar palabras para establecer y enriquecer relaciones \_\_\_\_\_
14. Iniciar y mantener relaciones efectivas con -- \_\_\_\_\_

- compañeros de grupo \_\_\_\_\_
15. Aceptar consecuencias \_\_\_\_\_
16. Tener actitud positiva hacia uno mismo \_\_\_\_\_
17. Tener conducta de auto-cuidado \_\_\_\_\_
18. Desplazarse en la escuela \_\_\_\_\_
19. Participar en juegos con sus compañeros a -  
la hora del recreo \_\_\_\_\_
20. Hacer preguntas \_\_\_\_\_
21. Contestar preguntas \_\_\_\_\_
22. Poner atención \_\_\_\_\_
23. Discutir en la clase \_\_\_\_\_
24. Completar tareas \_\_\_\_\_
25. Seguir instrucciones \_\_\_\_\_
26. Trabajar independientemente \_\_\_\_\_
27. Tener calidad en sus trabajos \_\_\_\_\_
28. Aceptar la autoridad \_\_\_\_\_
29. Competir con conflicto \_\_\_\_\_
30. Saludar a otros \_\_\_\_\_
31. Ayudar a otros \_\_\_\_\_
32. Iniciar una conversación \_\_\_\_\_
33. Mantener una conversación \_\_\_\_\_
34. Seguir reglas \_\_\_\_\_
35. Tener una actitud positiva hacia otros \_\_\_\_\_
36. Responder al fastidio encarandolo o ignorand  
dolo, cambiar el tema o usar otros medios -  
constructivos \_\_\_\_\_
37. Responder al asalto físico marchandose de -  
la situación, pidiendo ayuda o usando otras  
medidas constructivas \_\_\_\_\_
38. Alejarse del compañero cuando esta enojado-  
para evitar pegarle \_\_\_\_\_

39. Refutar la petición de otro cortesmente \_\_\_\_\_
40. Expresar enojo con palabras no agresivas --  
más que acción física o palabras agresivas \_\_\_\_\_
41. Manejar constructivamente las críticas o --  
castigos injustos \_\_\_\_\_
42. Compartir los materiales con sus compañeros \_\_\_\_\_
43. Esperar su turno en juegos de grupo \_\_\_\_\_
44. Evitar la fuerza física hacia otros \_\_\_\_\_
45. Respetar los materiales de otros \_\_\_\_\_
46. Tratar a otros como a él le gustaría que --  
lo trataran \_\_\_\_\_
47. Desarrollar un sentido de correcto-incorrecto \_\_\_\_\_
48. Usar términos tales como por favor, gracias  
y disculparse en un tiempo apropiado \_\_\_\_\_
49. Saludar a sus compañeros y maestros grata-  
mente en la mañana \_\_\_\_\_
50. Verbalizar cosas que a él le gusten y dis--  
gusten \_\_\_\_\_
51. Decir a la gente cuando esta en desacuerdo \_\_\_\_\_
52. Conocer que cada uno tiene sus fortalezas y  
debilidades \_\_\_\_\_
53. Enorgullecerse ante un cumplido \_\_\_\_\_
54. Enorgullecerse del éxito obtenido en una tarea \_\_\_\_\_
55. Continuar después de experimentar fracaso \_\_\_\_\_
56. Pedir ayuda \_\_\_\_\_
57. Pedir disculpas y remediar la situación \_\_\_\_\_
58. Dar afecto \_\_\_\_\_
59. No interrumpir cuando alguien habla \_\_\_\_\_
60. Hacer contacto visual \_\_\_\_\_

61. Sonreír \_\_\_\_\_
62. Dirigirse a otros apropiadamente \_\_\_\_\_
63. Hacer comentarios positivos a otros \_\_\_\_\_
64. Cumplir con peticiones razonables \_\_\_\_\_
65. Expresar opiniones contrarias a las de sus  
compañeros y maestros \_\_\_\_\_
66. Rechazar peticiones no razonables de ami--  
gos y extraños \_\_\_\_\_
67. Invitar a un compañero a jugar \_\_\_\_\_
68. Resistir a la presión de sus compañeros pa  
ra comportarse en una forma no aceptable \_\_\_\_\_
69. Aceptar opiniones contrarias a las propias \_\_\_\_\_
70. Presentarse \_\_\_\_\_
71. Presentar a otra gente \_\_\_\_\_
72. Dar instrucciones \_\_\_\_\_
73. Negociar (elaborar un plan que satisfaga -  
tanto a él como a otros que tomaron dife--  
rentes puntos de vista) \_\_\_\_\_
74. Hacer respetar sus derechos \_\_\_\_\_
75. Encarar el ser descartado \_\_\_\_\_
76. Encarar una acusación \_\_\_\_\_

ANEXO B

DETERMINACION Y DEFINICION DE LAS CATEGORIAS  
DE RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS 6 HABILIDADES  
SOCIALES.

## ANEXO B-1

CUESTIONARIO DE SELECCION MULTIPLE PARA DETERMINAR CATEGORIAS DE RESPUESTA PARA LAS HABILIDADES SOCIALES SELECCIONADAS.

## Instrucciones:

En cada una de las siguientes preguntas, enliste en orden de importancia las habilidades que a su juicio corresponden al comportamiento adecuado de un niño de 5 años de edad. (Ver la lista de habilidades anexa)

1. Para que un niño hable y se haga escuchar ante cualquier persona debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante (s)	(        )

2. Para que un niño de afecto debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

3. Para que un niño mantenga una conversación debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

4. Para que un niño inicie una relación debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

5. Para que un niño mantenga una relación debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

6. Para que un niño participe activamente en diversas actividades en donde se requiere que él haga uso de sus aptitudes (que exprese sus ideas, que las defienda, -- que se relacione con sus compañeros, etc.) debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

7. Para que un niño dentro de una situación interpersonal acepte sus errores debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

8. Para que un niño haga críticas a los demás correctamente debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

9. Para que un niño se enorgullezca ante un cumplido debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

10. Para que un niño diga a la gente estar en desacuerdo - debe:

Procurar		Evitar
(        )	La(s) más importante(s)	(        )

## LISTA DE HABILIDADES ANEXA

1. Pedir ideas.
2. Comunicarse con otro niño en base a señas.
3. Tratar en sus conversaciones aspectos de interés para-ambas partes.
4. Usar un volumen de voz poco audible (muy bajo).
5. Agradecer.
6. Agredir verbal o físicamente a sus compañeros.
7. Interrumpir la conversación de su compañero.
8. Mantenerse callado.
9. Platicar vivencias propias.
10. Hacer exclamaciones de alegría (¡viva!, ¡que padre!, - etc.).
11. Pedir ser escuchado.
12. Continuar una tarea después de experimentar fracaso.
13. Responder con afecto a la conducta afectiva de su(s) - compañero(s) (sonrisas, contacto físico, contacto visual).
14. Hacerle comentarios positivos a sus compañeros o interlocutores (alabanzas).
15. Hablar de él mismo describiendo sus virtudes y defectos.
16. Responder a la conducta afectiva de su compañero de manera agresiva (golpearlo, evitarlo, fruncir el seño, - etc.).
17. Pedir ayuda (permitir que lo auxilien para realizar -- una tarea).
18. Dar su punto de vista a sus compañeros de cómo mejorar su relación interpersonal o trabajo.
19. Tratar en sus conversaciones aspectos de su propio interés.

20. Mantener una conversación.
21. Dar ideas.
22. Describir sus errores.
23. Retirarse del lugar sin haber obtenido respuesta.
24. Ver los ojos de su compañero.
25. Hacer expresiones de "alegría" tal como es el sonreír.
26. Jugar y/o trabajar solo.
27. Insistir o persistir hasta obtener una respuesta.
28. Dar materiales.
29. Describir sus aciertos.
30. Dar razones por las que está en desacuerdo.
31. Hacer preguntas.
32. Expresar a una persona o grupo que su opinión es contraria a la de ella o ellos.
33. Expresar verbalmente sentimientos de afecto (cariño, - amistad, etc.).
34. Esquivar a sus compañeros.
35. Señalar a su(s) compañero(s) los errores en los que -- ha(n) caído de manera negativa (hacer comentarios negativos sobre su trabajo, su persona, etc.).
36. Conducirse hasta donde se encuentra la persona, diri-- giendose a ella, diciendo lo que necesita, desea o --- quiere.
37. Usar un volumen de voz audible para el interlocutor.
38. Expresar sentimientos hostiles (desprecio, rechazo, -- burla, etc.), verbalmente.
39. Pedir material.
40. Ayudar a los demás (jugando y/o trabajando).
41. Invitar a un compañero a jugar.
42. Destruir material.
43. Responder preguntas.

## ANEXO B-2

## DEFINICION DE CATEGORIAS DE RESPUESTA.

## 1. Pedir ser escuchado:

Llamar la atención de otra persona (maestro o compañero) haciendo señales como levantar la mano y/o diciendo palabras tales como: maestra, el nombre de su(s) compañero(s), ¡oye!, etc.

## 2. Hacer preguntas:

Pedir información a la maestra o compañeros sobre sus dudas.

## 3. Usar un volumen de voz audible:

Modular el volumen de voz al hablar a sus compañeros y/o maestra de tal manera que sea escuchado -- por la(s) otra(s) persona(s).

## 4. Decir lo que necesita:

Conducirse hasta donde se encuentra la persona -- (maestra o compañero) dirigiendose a ella diciendo le lo que necesita, desea o quiere.

## 5. Expresar verbalmente sentimientos de afecto:

Decir a sus compañeros y/o maestra palabras de -- afecto, cariño, amistad, etc., tales como: -manito decirle su nombre en diminutivo, ¡que bién te queda!, etc.-.

6. Responder con afecto:

Corresponder a las muestras de afecto de sus compañeros y/o maestra, diciendoles palabras de cariño y/o dandoles muestras de amistad como abrazarlos, acariciarlos, etc.

7. Hacer expresiones de alegría:

Sonreir ante el afecto de un compañero o maestro.

8. Tratar en sus conversaciones aspectos de interés para ambas partes:

En una conversación, hablar y escuchar a sus compañeros o maestro, tomando en cuenta lo que su -- compañero o maestro dijo para seguir su conversación.

9. Platicar vivencias propias:

Utilizar en sus conversaciones oraciones que incluyan términos como: "a mí", "me", "yo", "mi".

10. Invitar a un compañero a jugar:

Pedir a su(s) compañero(s) que participe(n) en -- sus juegos o actividades.

11. Ayudar a los demás:

Auxiliar a otro niño para realizar una tarea, dándole alientos (sonreírle, decirle que se apresure haciendo comentarios como "hazlo así", "así te -- quedo mejor", etc.) o trabajando conjuntamente para terminar esa tarea.

## 12. Pedir material:

Pedir adecuadamente (no gritando, no golpeando, - no arrebatando) el material que necesita su compa  
ñero(s) o maestro.

## 13. Dar ideas:

Proponer a sus compañeros o maestro qué juego ju-  
gar, qué actividad realizar, cómo realizar el jue  
go o la actividad.

## 14. Describir sus errores:

Especificar en situaciones fallidas la(s) equivo-  
cación(es) cometida(s).

## 15. Continuar una tarea después de experimentar fracaso:

Permanecer en una tarea después de haber sido ---  
frustrado el primer intento para la consecución -  
de éste.

## 16. Pedir ayuda:

Decir a los demás ,cuando necesita o requiere algo  
de ellos.

## 17. Dar su punto de vista:

Expresar a los demás su opinión de cómo se está -  
trabajando y de cómo mejorar el trabajo.

## 18. Dar razones por las que está en desacuerdo:

Decir el porque no está de acuerdo con lo que es-  
tan diciendo y/o haciendo los demás.

## 19. Expresar a una persona o grupo que su opinión es con--

traria:

Decir a los demás que no está de acuerdo con lo que hacen o expresan.

20. Esperar su turno en juegos:

Mantener su atención en el juego o actividad --- aún cuando no este participando.

21. Respetar reglas establecidas:

Realizar la actividad o juego siguiendo las reglas que se han establecido.

22. Sugerir se le escoja para que participe:

Decir a la maestra o compañero cuando se quiere participar en un juego o actividad.

23. Expresar enojo con palabras no agresivas:

Expresar enojo empleando palabras no ofensivas a los demás.

24. Compartir material:

Proporcionar juguetes o equipo a otros niños en una actividad o situación de juego.

25. Negociar:

Intercambiar con sus compañeros material o puntos de vista de tal forma que se llegue a un acuerdo.

26. Respetar el trabajo de los demás:

Trabajar o jugar en grupo sin obstruir ni obstaculizar el trabajo de los demás.

## 27. Tomar decisiones en grupo:

Ante diferentes puntos de vista e ideas del grupo escuchar la opinión de los otros, y/o expresar su opinión, tomar un acuerdo y llevarlo a cabo.

## 28. Auto-reforzarse:

Decir y hacer cosas agradables para sí mismo ante una situación exitosa.

## 29. Hacer comentarios del juego:

Hablar con su(s) compañero(s) sobre el juego.

## 30. Decir al compañero su error:

Expresar verbalmente a su(s) compañero(s) que su acción fué mal ejecutada.

## 31. Defender sus derechos:

Hacer saber a sus compañeros cuando estos han infringido sus derechos o cuando estan a punto de infringirlos dando una solución adecuada a ello.

## 32. Concluir una tarea:

Ante una tarea determinada llevar a cabo todos y cada uno de sus pasos.

## 33. Cuidar el material:

Manejar el material sin maltratarlo dándole el uso adecuado.

## 34. Pedir el punto de vista de los demás:

Pedir a los demás su opinión de cómo se está trabajando y cómo mejorar el trabajo.

35. Distribuir tareas:

Ante una situación de grupo, asignar a cada miembro una actividad a realizar para cubrir una tarea.

36. Aceptar la participación de otros:

Permitir en una tarea el acceso de otros miembros para la realización de ésta.

37. Aceptar perder:

Admitir adecuadamente en forma verbal o a través de sus acciones (sin agredir a los demás, sin perturbar el juego, etc.) que él ha perdido.

38. Contestar preguntas:

Asentar o negar con movimientos de la cabeza o -- verbalmente (sí, ajá, no, etc.) y/o dando la información requerida por su(s) compañero(s).

39. Respetar el éxito de los demás:

Admitir adecuadamente en forma verbal o a través de sus acciones (sin agredir a los demás, sin perturbar el juego, etc.) el logro de los demás.

ANEXO C

DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACION  
PRÉ - POST  
(EVALUACION ESTRUCTURADA-14 JUEGOS)

## ANEXO C-1

## DESCRIPCION DE LAS SESIONES DE PRE Y POST EVALUACION.

## SESION 1.

Presentación

## a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

## b) Descripción de la actividad:

Se realiza una dinámica grupal cuya función es que se conozcan cada uno de los participantes así como de - que se establezca un rapport entre los niños y los evaluadores.

Cada uno de los participantes dice su nombre, número de hermanos, edad, y lo que más les gusta hacer. Posteriormente, cada uno de los participantes dice el nombre de sus compañeros y evaluadores.

Uno de los evaluadores especifica que el motivo de las reuniones es para jugar.

Finalmente, se les invita a jugar.

## c) Duración:

20 minutos

## d) Espacio físico:

## Salón de clases

## e) Material:

- 1 mesa
- 7 sillas

1. Juego "El Lince"

## a) Participantes:

- 5 niños
- 2 evaluadores

## b) Descripción del juego:

Uno de los participantes (director del grupo) reparte a cada jugador 3 pivotes del mismo color y 3 fichas (tarjetas) boca abajo en cada tirada. Una vez que todos los participantes tienen sus fichas, cuentan hasta tres y voltean las fichas. Cada participante busca en el tablero central la figura correspondiente a cada una de sus fichas colocando el pivote. El primero en colocar sus 3 pivotes tiene derecho a decir basta, no permitiendo que sus compañeros inserten más pivotes. Cada participante entrega al director del grupo las fichas que no logró encontrar, depositando en una caja las fichas que logro obtener. El director revuelve las fichas y repite el procedimiento. Gana el participante que obtuvo más fichas.

## c) Reglas del juego:

1. Elegir al director del grupo.
2. No voltear las fichas antes de tiempo.

3. No mover el tablero de su lugar.
4. Depositar en la caja solamente las fichas -- que se lograron encontrar en el tablero.
5. No obstruirle la visión a los demás participantes.

d) Funciones de los evaluadores:

1. Dar instrucciones de cómo llevar a cabo el juego asegurándose de que los niños entendieron las reglas del juego para pasar a su siguiente función.
2. Preguntar a los niños cuales son las características de los fantasmas y en caso de ignorarlas darselas a conocer (no ver, no oír, - ni hablar).
3. Convertirse en fantasmas (hacerles ver a los niños que los evaluadores no participaran en los juegos).

e) Duración:

40 minutos

f) Espacio físico:

salón de clases

g) Material:

1 mesa  
7 sillas  
1 juego del Lince

## SESION 2.

2. Juego "El Dominó"

## a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

## b) Descripción del juego:

El juego de dominó contiene 28 fichas que son repartidas entre 4 jugadores, mientras el quinto jugador espera su turno para participar.

En una mesa se colocan las 28 fichas del dominó -- volteadas boca abajo. Una vez acomodadas se descarta a un niño que tendrá que esperar a que termine el juego para participar. Se explica a los niños que el juego -- consiste en lo siguiente:

"Cada niño debe tomar 7 fichas del dominó para iniciar el juego. Uno de los niños debe poner una ficha -- cualquiera en el centro de la mesa, a continuación toca el turno al niño que se encuentra a la derecha de este, colocando una ficha que contenga alguno de los animales de los extremos de la(s) ficha(s), en el caso que el niño que le toca tirar no tuviera alguno de los animales de los extremos entonces dice 'paso' y toca el turno al siguiente niño. Gana el niño que se quede sin fichas. - En seguida comienza nuevamente el juego revolviendo las fichas, descartando a otro niño y siguiendo la misma se cuencia".

c) Reglas del juego:

1. Los jugadores deben revolver bien las fichas antes de comenzar un juego.
2. Sólo pueden jugar 4 personas como máximo.
3. Cada jugador debe tomar únicamente 7 fichas al inicio del juego.
4. Cada jugador debe esperar su turno para tirar.
5. Si el jugador no tiene una ficha para tirar debe decir 'paso' para dar oportunidad al siguiente jugador de seguir jugando.
6. Los jugadores restantes no pueden ver las fi---chas de su(s) compañero(s).
7. Cada jugador sólo puede utilizar sus 7 fichas - para poder tirar.
8. El jugador debe tirar la ficha correspondiente a la figura de los extremos.
9. Al inicio de un juego los miembros del equipo - deben establecer cual de los jugadores será el primer tirador.
10. Al inicio de cada juego las fichas deben estar-  
volteadas boca abajo y deben ser revueltas.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases.

## g) Material:

- 1 mesa
- 7 sillas
- 1 juego de dominó de animales

3. Juego "Rompecabezas de cartón".

## a) Participantes:

- 5 niños
- 2 evaluadores

## b) Descripción del juego:

El juego consiste en ensamblar las piezas de un -- rompecabezas formando una figura igual a una figura modelo. Se colocan en el centro de la mesa las piezas del rompecabezas y a un costado el modelo del rompecabezas a armar, dando la siguiente instrucción:

"Entre todos van a armar un rompecabezas en el centro de la mesa idéntico a la figura (señalando la figura correspondiente)".

Inmediatamente se les pregunta a todos los niños - cuantos rompecabezas armaran y entre quienes lo van a - armar con el fin de saber si las instrucciones fueron - entendidas.

## c) Reglas del juego:

1. Armar el rompecabezas entre todos los miembros del grupo.

## d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

- e) Duración:  
30 minutos
- f) Espacio físico:  
Salón de clases
- g) Material:
- 1 mesa
  - 7 sillas
  - 1 Rompecabezas de cartón
  - 1 Modelo del rompecabezas

### SESION 3.

#### 4. Juego "Construcción libre bajo modelo".

- a) Participantes:  
5 niños  
2 evaluadores
- b) Descripción del Juego:

Se coloca en la mesa una caja conteniendo piezas - de madera con diferente forma y tamaño, y un instructivo con diferentes ilustraciones de casas para armar de fácil construcción. Enseguida se da la siguiente instrucción:

"Adentro de la caja hay diferentes piezas de madera para que formen una casa. Entre ustedes elegirán una casa para que la construyan. Únicamente construirán una sola casa entre todos y la colocarán aquí, en el centro

de la mesa". Inmediatamente se le pregunta a cada niño-  
¿cuántas casas se van a armar? y ¿entre quienes la arma-  
ran? con el fin de asegurarse que la instrucción fué en-  
tendida.

Se le pregunta a los niños si saben quienes cons-  
truyen las casas y que material se necesita para cons-  
truir una casa. Se les indica que cada uno es un alba-  
ñil (señor que construye la casa) y que van a construir  
una casa.

c) Reglas del juego:

1. Construir la casa (armar) entre todos los miem-  
bros del grupo.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

1 hora

f) Espacio físico

salón de clases

g) Material:

1 mesa

7 sillas

material de construcción con instructivo

## SESION 4.

5. Juego "Rompecabezas de plástico con la participación -- del grupo".

## a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

## b) Descripción del juego:

Se coloca sobre la mesa 4 bolsitas conteniendo figuras de plástico de diferente color (azul, rojo, amarillo, verde) y dos instructivos con diferentes figuras, - indicando la siguiente instrucción:

"Entre todos elegiran una figura para que la formen en el centro de la mesa".

Enseguida se le pregunta a cada niño ¿cuántas figuras van a formar? y ¿entre quienes la formaran? con el fin de asegurarse que la instrucción fué entendida.

## c) Reglas del juego:

1. Formar la figura entre todos los miembros del grupo.

## d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

## e) Duración:

30 minutos

## f) Espacio físico:

salón de clases

g) Material:

1 mesa

7 sillas

figuras de plástico

instructivo con figuras

6. Juego "Rompecabezas de plástico con la participación individual".

a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

Se coloca sobre la mesa figuras de plástico de diferente color (rojo, azul, amarillo, verde) y dos instructivos con diferentes figuras, dando la siguiente -- instrucción:

"Elige la figura que tú quieras y formala en el -- centro de la mesa".

Una vez que el niño haya terminado la figura, se le pregunta a cada uno de los niños del grupo si la figura que formó su compañero se parece a la figura que éste eligió, y el porque "sí" o el porque "no". Al final se le pregunta al niño si su figura se parece a la elegida, el porque y si está de acuerdo con los comentarios de sus compañeros.

c) Reglas del Juego:

1. Esperar su turno.

2. Elegir una figura.
3. Formar la figura elegida.
4. Responder a las preguntas hechas por el instructor.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos.

f) Espacio físico:

Salón de clases.

g) Material:

1 mesa

7 sillas

figuras de plástico

Instructivo con figuras

7. Juego "Hileras de cubos manejando cantidad de material"

a) Participantes:

2 niños

2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

A un niño se le dan diez cubos de madera y a otro se le dan solamente 6 cubos dando la siguiente instrucción:

"En este juego van a utilizar todos los cubos que les dimos, van a formar una torre y va a ganar el que forme la torre más alta".

Una vez que hayan terminado se les preguntará ---- quién gano y porque. Enseguida se recogen los cubos y se vuelve a repartir el material en la misma forma, diciendo "van a formar una hilera de cubos y va a ganar el que forme la hilera más pequeña", repitiendo nuevamente las preguntas.

c) Reglas del Juego:

1. Formar la torre
2. Contestar las preguntas hechas por el instructor.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases

g) Material:

- 1 mesa
- 7 sillas
- 1 caja de cubos de madera

## SESION 5.

8. Juego "Futbol de mesa"

## a) Participantes:

- 6 niños
- 2 evaluadores

## b) Descripción del juego:

En dos extremos de la mesa se colocan dos porterías de papel una enfrente de la otra. Se eligen dos niños para jugar mientras los restantes observan el juego. Cada niño tiene derecho de tirar (golpear con los dedos) tres veces una corcholata intentando meterla a la portería contraria. A los cinco "goles" el niño se designa ganador del juego. Cuando la corcholata cae tres veces fuera de la mesa durante el juego se considera "penalti", colocandola a tres manos de la portería del niño infractor teniendo el niño contrario derecho a una tirada.

## c) Reglas del Juego:

1. Esperar su turno para participar en el juego.
2. Esperar su turno para dar su tirada.
3. Meter la corcholata adentro de la portería.
4. Llevar el puntaje (número de goles) de ambos jugadores.
5. Golpear unicamente tres veces la corcholata.
6. Tirar desde el punto donde haya quedado la corcholata.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases.

g) Material:

1 mesa

7 sillas

2 porterías de papel de 10 cm. de altura X 12 cm.-  
de ancho.

1 corcholata

9. Juego "Construcción de una torre alta".

a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

Se colocan en el suelo cubos de madera y se les ex  
plica a los niños que entre todos tienen que formar una  
torre de cubos que llegue a la altura del cordón (1.20m)

c) Reglas del Juego:

1. Construir la torre entre todos los miembros -- del grupo.
2. Que la torre quede exactamente al nivel del -- cordón.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases.

g) Material:

- 1 cordón o estambre
- 2 sillas grandes para sostener el cordón
- 1 caja con 30 cubos de madera de 6 x 2 cm.

10. Juego "Memoria".

a) Participantes:

- 5 niños
- 2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

Se colocan sobre la mesa 20 pares de tarjetas con ilustraciones de diferentes objetos volteadas boca abajo en hileras. Una vez acomodadas se les explica a los niños que el juego consiste en encontrar el mayor número de tarjetas pares. Cada niño tiene derecho de vol---

tear dos tarjetas, si al voltearlas el niño se encuentra una pareja éste tiene oportunidad de voltear nuevamente dos tarjetas; en el caso contrario tocará el turno al siguiente niño hasta llegar nuevamente al primer niño y así sucesivamente.

c) Reglas del Juego:

1. Esperar su turno para voltear las tarjetas.
2. Voltear únicamente dos tarjetas durante su turno.
3. Retirar las tarjetas únicamente cuando estas--- sean iguales.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

30 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases.

g) Material:

- 1 mesa
- 7 sillas
- 1 juego de memoria

## SESION 6.

11. Juego "Maqueta".

## a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

## b) Descripción del Juego:

Se les pregunta a los niños si saben qué es una maqueta. Se les explica que es hacer algo grande en chiquito para que lo puedan ver mejor. Por ejemplo: si queremos ver como es nuestra ciudad con sus edificios, sus calles, sus habitantes etc., la hacemos en chiquito, o si queremos enseñar a alguién como es un zoológico, hacemos un zoológico pequeño con sus animales, sus jaulas, etc., para que conozca que es lo que hay en éste - sin necesidad de ir hasta un zoológico. Una vez que se ha entendido el concepto se les dice a los niños lo siguiente:

"Entre todos ustedes van a hacer una maqueta. En esta bolsa hay diferentes materiales para que entre todos se pongan de acuerdo en lo que van a hacer y en el material que van a ocupar para que hagan una sola maqueta. Recuerden que todos se tienen que poner de acuerdo".

Inmediatamente después se les pregunta ¿cuántas maquetas van hacer? y ¿entre quienes la van a hacer? con la finalidad de saber si entendieron las instrucciones.

## c) Reglas del juego:

1. Construir la maqueta entre todos los miembros - del grupo.

2. Ponerse de acuerdo para la elaboración de la maqueta.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

60 minutos.

f) Espacio Físico:

Salón de clases.

g) Material:

Figuras Humanas

Animales de plástico (granja, zoológico, salvajes, etc.)

Cubos

Pasto sintético

Arboles de plástico

Casas pequeñas

Rejas

Carritos

Castillos

etc.

SESION 7.

12. Juego "Carreterita"

a) Participantes:

6 niños

2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

En el patio de juegos se dibuja en el suelo (con -  
gis) una carretera poniendo algunas curvas o rectas, in  
cluyendo algunos ríos y metas que se ponen de manera es  
paciada. Al inicio de la carrera se indica cuál será la  
salida, la meta final, las metas intermedias y los ríos.  
Inicialmente se forman tres equipos de dos miembros ca-  
da uno, pidiendo que elijan un nombre diferente para ca  
da equipo. Se indica que cada miembro tiene derecho de  
dar un golpe al carrito en cada tirada, en el caso de -  
que el carrito se salga de las líneas de la carretera -  
el equipo se tendrá que regresar a la meta más cercana,  
en el caso de que el carrito caiga en un río se tendrán  
que esperar a que los dos equipos restantes tiren en --  
dos ocasiones para continuar en la carrera \*. No es vá  
lido que se empuje con toda la mano el carrito, solamen  
te golpearlo con los dedos. Gana el equipo que llegue -  
primero a la meta.

c) Reglas del juego:

1. Cada tirada será en equipo, una por cada juga--  
dor.
2. Esperar el turno del equipo para poder tirar.
3. En el caso de caer en el río, esperar su turno.

\*En el caso de que el primer miembro del equipo se  
haya salido de la carretera y por ende se regrese a la me-  
ta, el segundo miembro tendrá que tirar desde ésta. En el  
caso de que el primer miembro haya caído en el río, el se-  
gundo miembro no podrá tirar nuevamente.

4. En el caso de salirse de la carretera regresar-se a la meta.
5. Comenzar desde la salida.
6. Llegar a la meta.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

60 minutos

f) Espacio físico:

Patio de juegos.

g) Material:

1 gis

3 carritos de carreras

SESION 8.

13. Juego de "El Silencio"

a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

b) Descripción del Juego:

Se les indica a los niños que se sienten formando un círculo y que van a jugar un juego diferente que nunca han jugado. Se les pide que cuenten hasta tres para que los instructores se conviertan en fantasmas.

d) Funciones de los evaluadores:

Idem.

e) Duración:

20 minutos

f) Espacio físico:

Salón de clases

g) Material:

1 mesa

7 sillas

14. "Conversación Final "

a) Participantes:

5 niños

2 evaluadores

b) Descripción de la actividad:

Consiste en hacer una dinámica grupal cuya función es conocer como se sintieron los niños durante los juegos, cuales juegos les parecieron más divertidos, cuales juegos no fueron de su gusto, con cuál de sus compañeros les gustó jugar más y el porque. Finalmente, para agradecer su participación en los juegos.

c) Duración:

20 minutos.

d) Espacio físico:

Salón de clases.

## e) Material:

1 mesa

7 sillas

ANEXO D

SESIONES DE ENTRENAMIENTO. DESCRIPCION-  
DE LAS PRIMERAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO. SESIONES DE RE-ENTRENAMIENTO. DES--  
CRIPCION DE UNA SESION DE RE-ENTRENA---  
MIENTO.

## SESIONES DE ENTRENAMIENTO.

- Sesión 1 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo  
que necesita, usar volumen de voz audible-.
- Sesión 2 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-las mismas de la sesión 1-.
- Sesión 3 : Re-entrenamiento de las categorías de respuesta  
entrenadas durante las sesiones 1 y 2 y/o eva--  
luación de las mismas-.
- Sesión 4 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-Expresar verbalmente afecto, responder con ---  
afecto a la conducta afectiva de su compañero y  
sonreír-.
- Sesión 5 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-las mismas de la sesión 4-.
- Sesión 6 : Re-entrenamiento de las categorías de respuesta  
entrenadas en las sesiones 4 y 5; y/o evalua---  
ción de las mismas-.
- Sesión 7 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-conversación de interés para ambas partes y --  
platicar vivencias propias-.
- Sesión 8 : Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-las mismas de la sesión 7-.

- Sesión 9 : Re-entrenamiento de las categorías de respuesta entrenadas durante las sesiones 7 y 8; y/o evaluación de las mismas.
- Sesión 10: Entrenamiento de la categoría de respuesta -in vitar a un compañero a jugar-.
- Sesión 11: Entrenamiento de las categorías de respuesta -- -ayudar a los demás- y re-entrenamiento de la categoría -invitar a un compañero a jugar-.
- Sesión 12: Entrenamiento de las categorías de respuesta -- -pedir material- y re-entrenamiento de las cate gorías -invitar a un compañero a jugar y ayudar a los demás-.
- Sesión 13: Entrenamiento de las categorías de respuesta -- -dar ideas- y re-entrenamiento de las cate gorías -invitar a un compañero a jugar, ayudar a los demás y pedir material-.
- Sesión 14: Entrenamiento de las categorías de respuesta -- -describir sus errores- , re-entrenamiento y -- evaluación de las categorías anteriores.
- Sesión 15: Entrenamiento de las categorías de respuesta--- -continuar una tarea después de experimentar -- fracaso-, re-entrenamiento y evaluación de las categorías anteriores.
- Sesión 16: Entrenamiento de las categorías de respuesta -- -pedir ayuda-, re-entrenamiento de las cate gorías

rías anteriores y su evaluación.

Sesión 17: Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-dar su punto de vista-.

Sesión 18: Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-expresar que su opinión es contraria y dar razones por las que esta en desacuerdo-.

Sesión 19: Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-esperar su turno en juegos de grupo-.

Sesión 20: Entrenamiento de la categoría de respuesta -respetar  
petar las reglas del juego-.

Sesión 21: Entrenamiento de la categoría de respuesta -sugerir  
gerir participar-.

Sesión 22: Entrenamiento de la categoría de respuesta -expresar  
presar enojo con palabras no agresivas-.

Sesión 23: Entrenamiento de la categoría de respuesta -compartir  
partir material-.

Sesión 24: Entrenamiento de la categoría de respuesta -negociar  
gociar-.

Sesión 25: Entrenamiento de la categoría de respuesta -respetar  
petar el trabajo o juego de los demás-.

Sesión 26: Entrenamiento de la categoría de respuesta -respetar  
petar el trabajo o juego de los demás-, re-en--

trenamiento de las categorías anteriores y su -  
evaluación.

Sesión 27: Re-entrenamiento de la categoría de respuesta -  
-respetar el trabajo o juego de los demás- y --  
evaluación de las categorías anteriores.

## DESCRIPCION DE LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO.

Sesión 1: Entrenamiento de las categorías de respuesta --  
-hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo  
que necesita, usar volumen de voz audible--.

Presentación: El instructor 1 presenta a dos nuevos inte--  
grantes del equipo, al observador como una compa  
ñera fantasma y al instructor 2 como un "Coneji-  
to" que invitamos para que jugara con ellos, ya  
que a él le gusta mucho jugar con los niños y so  
bre todo, enseñarles "como jugar", es decir; "ju  
gar bien" (adecuadamente).

Inmediatamente, los invita a que cuenten has  
ta tres para que el observador se convierta en -  
"fantasma".

El instructor 2 (Conejo Blas) se presenta y  
les pide que se presenten, diciendo su nombre, -  
lo que les gusta hacer más, etc. Posteriormente,  
da la instrucción o demanda. (La fotografía 1, -  
ilustra al modelo empleado. Ver anexo de fotogra  
fías).

Demanda: Hoy vamos aprender a hablarles a nuestros compa-  
ñeros de tal manera que ellos nos escuchen y co-  
nozcan lo que nosotros queremos o necesitamos de  
ellos.

Modelamiento: El modelo (Conejo Blas) reparte a los niños-  
el material de juego o de alguna actividad (ilu-  
minar) y él se queda sin nada. El les hará obser  
var que todos tienen material menos él, y que si

se queda sin decir nada, todos pueden terminar - su trabajo menos él y entonces no va a llevar nada a su casa o no podrá realizar su álbum de trabajos. Por eso, es mejor decirle a su compañero- "Edgar" .. ¡oye, Edgar! ¡sabes! yo me quede sin material, ¿me puedes dar un color? y decirle a -- "Gabi" ... ¡oye, Gabi! ¿me puedes dar una hoja? , etc.

Pero....si le digo a Karina, así (Hablando con - volumen de voz bajo) ¡oye, Karina! ¿me das una - crayola? -pregunta a los demás- ¿me oirá?, -espera una respuesta- y entonces pregunta ¿me oiste- Karina?..... entonces necesito hablarle de tal- forma que me escuche y que no interrumpa a los - demás.

Pero..... si Luis David esta muy distraído, y no me oye, entonces puedo pararme (el Conejo Blas - lleva a cabo todos y cada uno de los movimientos que dice verbalmente), acercarme a Luis David, - tocarle la mano o el brazo y decirle.... ¡oye, - Luis David! ¿me puedes dar un poco de resistol?- -gracias- (La fotografía 2, ilustra la situación de Modelamiento)

#### Juego de Roles:

Niño 1 : El Conejo Blas dice... Ahora vamos a hacer lo con .... "Olquita". El Conejo Blas coge el material que tenía Olquita y le dice..... Olquita, ¿que puedes hacer si tienes que iluminar una casa y no tienes material? -Situación Juego de Roles- El Conejo Blas dirige a la niña para que -- ejecute lo que él (modelo) les enseñó. (La foto-

grafía 3, ilustra la situación de Juego de Roles)

Retroalimentación:

- (1) Dada por el Conejo Blas (modelo),
- (2) Dada por los niños (bajo instigación),
- (3) Dada por el instructor 1 (se plantea la intervención del instructor 1, tanto para dar retroalimentación como para dar algunas instrucciones, dado que la máscara del conejo sólo muestra "sonrisa").

Enfatizando, si el volumen de voz es el adecuado, si la forma de dirigirse a su(s) compañero(s) es adecuada a la situación (cuando la situación sólo amerita el pedir que le escuchen, o el dirigirse hasta donde se encuentra su compañero y pe dirle lo que necesita).

(La fotografía 4, ilustra la retroalimentación individual dada por el conejo Blas, la fotografía 5, ilustra la retroalimentación grupal dada por Blas y la fotografía 6, ilustra la retroalimentación dada por el instructor 1).

Juego de Roles:

Niño 2 : El Conejo Blas dice..... Ahora, vamos.... sucede que necesitamos saber quién va a ser el lobo del juego, entonces vamos a hacer el juego de (pim-pom-papas) para ver quién va a ser el lo bo. El último que se quede con una mano en la me sa, será el lobo. Bueno, vamos a poner las dos - manos sobre la mesa. El conejo Blas empieza el - juego integrándose él también, e intencionalmente se salta a uno de los niños. Si este no dice-

nada, al terminar el juego, les hace notar esto a los demás, y le pregunta al niño que porque no hace lo que acaba de hacer Olguita (decir lo que necesita). Espera respuesta y le dice.... qué -- vas a hacer, "decirme ¡oye! Conejo Blas faltó yo, yo también quiero jugar".

Entonces inicia nuevamente el juego, se salta al mismo niño y espera respuesta. Si por el contrario, el niño da la respuesta adecuada, se le da la retroalimentación correspondiente ¡qué bién!- ¡bravo, así se hace!, etc.

#### Retroalimentación:

Igual que para el niño 1.

#### Juego de Roles:

Niños 3 y 4: (Conejo Blas) Ahora .... vamos a ver un libro de cuentos (se acomoda de tal forma que so lo 4 niños puedan ver las ilustraciones), imiren! qué bien se ve ....., ¡oh! aquí se cayó (por ejemplo). Si los niños que no alcanzan a ver, no dicen nada, se les pregunta porque no hacen lo que acaban de aprender "decirle a tu compañero lo que necesitas, acercarte a él, etc.". Bueno.. qué van a hacer (instigación en caso necesario). En el caso de que ambos digan: ¡oye, Conejo Blas o el nombre de alguno de sus compañeros de juego no alcanzo a ver!, entonces se les retroalimenta.

#### Retroalimentación:

Igual que para el niño 1.

Juego de Roles:

Niño 5 : (Conejo Blas) Bueno, ahora sí, vamos a iluminar. Reparte el material a todos menos - al niño 5. El juego de roles se realiza de la misma manera que para los niños anteriores.

Retroalimentación:

Igual que para el niño 1.

Juego de Roles:

Niño 6 : (Conejo Blas) La actividad de hoy es la de recortar estas figuras. Reparte el material a todos menos al niño 6. El juego de roles se realiza de la misma manera que para los niños anteriores.

Retroalimentación:

Igual que para el niño 1.

Realización de la actividad:

- a) Recortar una figura (dibujo de un conejo identificandolo con el amiguito que acaban de conocer).
- b) Pegar la figura en una hoja (para archivarla en su álbum de trabajo).

Aquí el personaje realiza las cuatro categorías de respuesta -hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo que necesita, -usar un volumen de voz audible-.

### Resumen Final:

Los niños junto con el personaje dicen la lección del día. "Hoy aprendimos a: hablarles a nuestros compañeros pidiéndoles que nos pongan atención, que nos escuchen y a decirles lo que necesitamos de ellos".

### Entrenamiento para la transferencia:

El Conejo Blas les dice a los niños que jueguen con sus amiguitos después de jugar con él y sus compañeros de la escuela, y que siempre que jueguen recuerden lo que han aprendido con él y lo lleven a cabo con sus amigos y hermanos.

### Indicador de la transferencia del Entrenamiento:

a) Datos sobre la ejecución de los niños dados por la maestra.

Consideramos el comportamiento del niño dentro del salón de clases como la situación de transferencia. De este modo, los datos que la maestra dé sobre cada niño, nos da un indicador de si hubo transferencia o no.

b) Sobre-entrenamiento.

Cada una de las categorías de respuesta es entrenada hasta que todos los niños la ejecuten en un 100% (la enumeración de las sesiones de entrenamiento, representa este sobre-entrenamiento).

Sesión 2: Entrenamiento de las categorías de respuesta: --  
-hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo-  
que necesita, usar volumen de voz audible--.

Bienvenida: Una vez que los niños están sentados adecuadamente, el instructor l canta con ellos el saludo de Bienvenida al Jardín y les da instrucciones para que todos los niños se saluden de la mano.- Inmediatamente les dice que apoyen su cabeza sobre la mesa y se duerman para que el Conejo Blas se presente.

Cuando el Conejo Blas, ya está sentado en su lugar correspondiente, el instructor l invita a -- los niños para que despierten e inmediatamente - Blas los saluda, platican un momento sobre sus - experiencias del día anterior y comienza la sesión propiamente dicha.

Resumen Inicial: Blas les pregunta a los niños que fué lo que aprendieron el día anterior (les recuerda en caso necesario o los instiga para que contesten) posteriormente les da la instrucción o demanda.

Demanda: Lo que vamos a hacer el día de hoy, es realizar todo lo que aprendimos ayer, a hablarles a nuestros compañeros de tal manera que nos escuchen y a decirles lo que queremos o necesitamos.

Modelamiento: (Conejo Blas)....Hoy vamos a platicar sobre la familia (hace preguntas alusivas al respecto, ¿quienes integran una familia?, ¿en donde viven?

¿que hace cada uno de sus miembros?, etc.). Lo que vamos a hacer es "construir nuestra casa" - ¡miren! (les enseña el modelo de la casa, la casa completa, la hoja blanca con los bordes delimitados, un pliego de papel lustre en donde están dibujadas las chimeneas, un pliego . . . ., etc) Posteriormente les dice, . . . . lo que vamos a hacer, es recortar cada uno de nosotros nuestra ventana, nuestra chimenea, etc.; y la vamos a pegar en el lugar que le corresponda, vean la casa ya terminada para que peguen las partes de la casa. . . . ¿entendieron? -espera respuesta- (Conejo-Blas) "Fernando", reparte a cada uno de tus compañeros la casa dibujada -el Conejo solamente le da 6 moldes, espera que todos tengan y les hacenotar que él no tiene molde- ¡oye! Fernando, a mí no me diste casa ¿me podrías dar una por favor?, en ese momento el instructor interviene y dice: ¡muy bién Blas!, pediste lo que necesitas, ¡te felicito!

#### Juego de Roles:

Niño 1 : Blas llama a Evita para que se acerque hasta donde está él (junto al pequeño armario de material) y le dice que reparta las tijeras a sus compañeros menos a "Andrés".

Espera la respuesta de Andrés, si le pide el material a Evita de manera adecuada, se le retroalimenta, si éste no da la respuesta o la da de manera inadecuada, se le retroalimenta de manera correctiva y se regresa a la situación para que-

el niño se haga escuchar y pida el material a -- sus compañeros de manera adecuada.

Retroalimentación:

Esta se lleva a cabo de la misma forma que en la sesión de entrenamiento número 1.

Juego de Roles:

Niño 2 : Blas coloca sobre la mesa 4 pliegos de papel con las partes de la casa dibujadas previamente (en un pliego se encuentran las puertas, - en otra las chimeneas, etc.) y les dice a los niños... "tomen un pliego de papel y recorten una pieza".

Como solamente coloca 5 pliegos, espera la respuesta del sexto niño que se haya quedado sin -- pliego, se le da la retroalimentación que corresponda y el material que necesita.

Retroalimentación:

Las mismas observaciones que para el niño 1.

Juego de Roles:

Niños 3,4 y 5: Como cada niño tiene que esperar a que termine el otro para cambiar el pliego, se observa si los niños que terminan piden material, preguntan y se hacen escuchar de manera adecuada.

Retroalimentación:

Igual que para los niños anteriores.

**Juego de Roles:**

Niño 6 : Una vez que todos hayan terminado, el Conejo Blas dice... "Jorge Armando", ahora reparte las fichas con el resistol -pidiendo le que no le de a x niño-, si se observa - que no tuvo oportunidad de placticar la(s) categoría(s) de respuesta o bien si su ejecución es deficiente.

**Retroalimentación:**

Igual que para los niños anteriores.

**Resumen Final:**

Igual que para la sesión número 1.

**Entrenamiento para la transferencia:**

Igual que para la sesión número 1.

Sesión 3: Re-entrenamiento de las categorías de respuesta- -hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo- que necesita, usar volumen de voz audible- y evaluación de las mismas.

**Observaciones:**

- a) En esta sesión los pasos -Bienvenida, Resumen Inicial, Demanda, Realización de una Actividad y Resumen Final- y el orden de los mismos conservan las mismas características que se desarrollan durante la sesión 2.
- b) El Paquete de Entrenamiento -Modelamiento, --

Juego de Roles, Retroalimentación y Entrenamiento para la Transferencia- se lleva a cabo de la misma manera que en la sesión 1 y 2, la variante es la actividad.

- c) La actividad que se realiza es un "Collage", en donde los niños constantemente tienen que decirlo que necesitan a sus compañeros, a Blas o al instructor 1, -tienen que pararse de su lugar para dirigirse a otro, tienen que preguntar en donde o cómo colocar los recortes, pedir que les acerquen el resistol y que les permitan pasar de un lado a otro (ya que la colocación de la mesa y las sillas, forzosamente requiere que el niño pida permiso para llegar hasta donde se encuentra la base del collage)-.

## SESIONES DE REENTRENAMIENTO.

- Sesión 1: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -invitar a -- un compañero a jugar-.
- Sesión 2: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -ayudar a los demás-.
- Sesión 3: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -dar ideas-.
- Sesión 4: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -describir -- sus errores-.
- Sesión 5: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -pedir ayuda-.
- Sesión 6: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -dar su punto de vista a los demás-.
- Sesión 7: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -dar razones- por las que esta en desacuerdo-.
- Sesión 8: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -esperar su - turno en juegos o actividades-.

Sesión 9: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -respetar -- las reglas del juego o actividad-.

Sesión 10: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -sugerir participar-.

Sesión 11: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -compartir ma terial-.

Sesión 12: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -negociar-.

Sesión 13: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -respetar el trabajo o juego de los demás-.

Sesión 14: Reentrenamiento de la categoría de respuesta -tomar deci-- siones en grupo-.

Sesión 15: Entrenamiento de las categorías de respuesta -decir al com pañero su error-.

Sesión 16: Entrenamiento de la categoría de respuesta -defender sus - derechos-.

Sesión 17: Entrenamiento de la categoría de respuesta -pedir el punto

de vista de los demás-.

Sesión 18: Entrenamiento de la categoría de respuesta -distribuir tareas-.

Sesión 19: Entrenamiento de la categoría de respuesta -aceptar la participación de los demás-.

Sesión 20: Reentrenamiento de las 19 categorías de respuesta enlistadas anteriormente-.

DESCRIPCION DE UNA SESION DE REENTRENAMIENTO.

Sesión 20: Reentrenamiento de las 19 categorías de respuesta.

Observaciones:

- 1) En esta sesión de reentrenamiento se establece la siguiente cadena de objetivos, los cuales constituyen a todas y cada una de las 19 categorías de respuesta del reentrenamiento.
  - a) Que los niños reconozcan el material con que cuentan,
  - b) Que decidan el material a emplear,

- c) Que establezcan qué van a hacer,
  - d) Que establezcan cómo lo van a hacer,
  - e) Que establezcan quién(es) va(n) a hacer que actividades,
  - f) Que realicen lo acordado.
- 
- 2) Las condiciones: saludo de bienvenida, resumen inicial y demanda, conservan las características descritas anteriormente en las sesiones de entrenamiento.
  - 3) La aplicación del Modelamiento, Juego de Roles y Retroalimentación; se lleva a cabo para cada uno de los objetivos señalados y para cada uno de los niños, conservando las características descritas anteriormente en las sesiones de entrenamiento.
  - 4) El entrenamiento para la transferencia y el resumen final se lleva a cabo igual que en las sesiones de entrenamiento descritas anteriormente.
  - 5) Las fotografías 7, 8, 9 y 10, representan a estas sesiones de reentrenamiento.

ANEXO

FOTOGRAFIAS



FOTOGRAFIA No. 1

"MODELO"

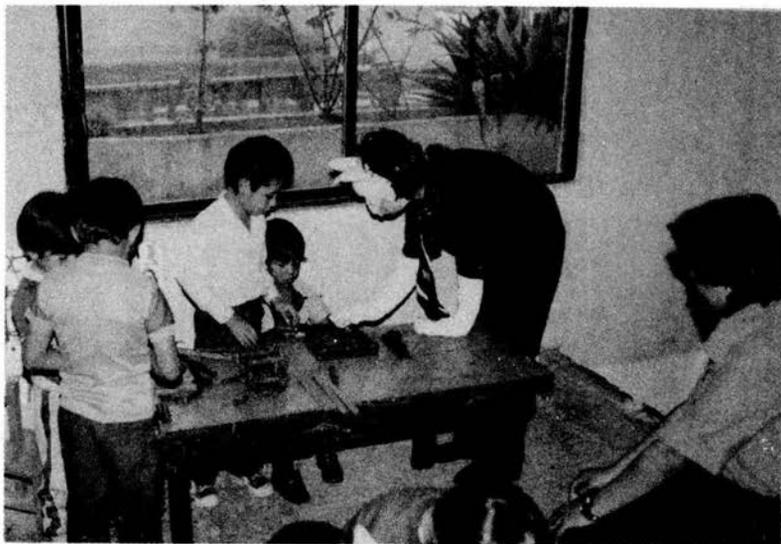


FOTOGRAFIA No. 2

"MODELAMIENTO"



FOTOGRAFIA No. 3  
"JUEGO DE ROLES"



FOTOGRAFIA No. 4  
"RETROALIMENTACION INDIVIDUAL  
DADA POR BLAS"



FOTOGRAFIA No. 5  
"RETROALIMENTACION GRUPAL.  
DADA POR BLAS"

FOTOGRAFIA No. 6  
"RETROALIMENTACION  
DADA POR EL INSTRUCU  
TOR No. 1"

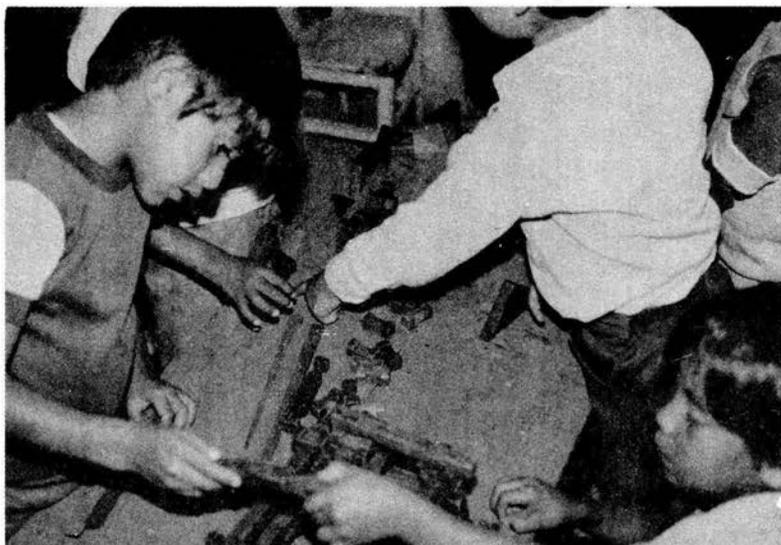




FOTOGRAFIA No. 7  
"ENTRENAMIENTO  
EN GRUPO"



FOTOGRAFIA No. 8  
"DISTRIBUCION  
DE TAREAS"



FOTOGRAFIA No. 9  
"COMPARTIR, NEGOCIAR,  
PEDIR ... MATERIAL"



FOTOGRAFIA No. 10  
"DAR IDEAS, SUGERIR, OPINAR,  
CONSIDERAR PUNTOS DE VISTA"



FOTOGRAFIA No. 11  
"PRODUCTO TERMINAL"

ANEXO E

SISTEMA DE REGISTRO



ANEXO F

RESULTADOS

ANEXO F-1

RESULTADOS DE CUESTIONARIOS

## ANEXO F-1.1

## LISTA DE CATEGORIAS DE RESPUESTA PARA CADA UNA DE LAS SEIS HABILIDADES SOCIALES.

## 1. Iniciar una relación.

- a) Que el niño invite a un compañero a jugar.
- b) Que el niño mantenga una conversación.

Mantener una conversación:

- i) Que el niño trate en sus conversaciones aspectos de interés - para ambas partes.
- ii) Que el niño platique vivencias propias.

## 2. Mantener una relación.

- a) Que el niño ayude a los demás jugando o trabajando.
- b) Que el niño invite a un compañero a jugar.

## 3. Dar afecto.

- a) Que el niño exprese verbalmente sentimientos de afecto (cariño, amistad, etc.).
- b) Que el niño responda con afecto a la conducta afectiva de su(s)-compañero(s) (sonrisas, contacto físico, contacto visual).
- c) Que el niño haga expresiones de "alegría" tal como es el sonreír.

#### 4. Conocer y hacer uso de sus habilidades.

##### 4.1 Hablar y hacerse escuchar ante cualquier persona.

- a) Que el niño pida ser escuchado.
- b) Que el niño haga preguntas.
- c) Que el niño use un volumen de voz audible.
- d) Que el niño se conduzca hasta donde se encuentra la persona, -  
dirigiéndose a ella diciéndole lo que necesita, desea o quiere.
- e) Que el niño mantenga una conversación.

##### 4.2 Participar activamente en donde se requiera que el niño haga uso- de sus habilidades.

- a) Que el niño pida material.
- b) Que el niño de ideas.

##### 4.3 Aceptar errores.

- a) Que el niño describa sus errores.
- b) Que el niño continúe en una tarea después de experimentar fra-  
so.
- c) Que el niño pida ayuda.

##### 4.4 Hacer críticas a los demás correctamente.

- a) Que el niño dé su punto de vista a sus compañeros de cómo mejo-  
rar su relación interpersonal o trabajo.
- b) Que el niño dé razones por las que está en desacuerdo.

##### 4.5 Enorgullecerse ante un cumplido.

- a) Que el niño responda con afecto a la conducta de su compañero.
- b) Que el niño haga expresiones de "alegría" tal como es el son--  
reír.

5. Decir a la gente cuando está en desacuerdo.
  - a) Que el niño exprese a una persona o grupo que su opinión es contraria.
  - b) Que el niño dé razones por las que está en desacuerdo.
  
6. Participar adecuadamente en actividades y juegos.
  - a) Que el niño espere su turno en juegos y/o actividades de grupo.
  - b) Que el niño acepte sus errores.
  - c) Que el niño respete las reglas establecidas.
  - d) Que el niño sugiera se le escoja para que participe en una actividad o juego de grupo.
  - e) Que el niño ayude a los demás (que auxilie a otro niño para realizar una tarea ya sea proporcionándole material, dándole alientos -sonreírle, decirle que se apresure- o trabajando conjuntamente para terminar esa tarea).
  - f) Que el niño comparta materiales (que proporcione juguetes o equipo a otros niños en una actividad o situación de juego).
  - g) Que el niño continúe después de experimentar fracaso.
  - h) Que el niño exprese enojo con palabras no agresivas.
  - i) Que el niño negocie (llegue a un acuerdo común cuando haya diferencias).
  - j) Que el niño respete el trabajo o juego de los demás (no destruya ni obstaculice el trabajo de los demás).

## ANEXO F-1.2

## LISTA DE CATEGORIAS DE RESPUESTA QUE ENGLOBAN A LAS SEIS HABILIDADES - SOCIALES.

1. Pedir ser escuchado.
2. Hacer preguntas.
3. Usar un volumen de voz audible.
4. Decir lo que necesita.
5. Expresar verbalmente sentimientos de afecto (cariño, amistad, etc).
6. Responder con afecto.
7. Hacer expresiones de "alegría" tal como es el sonreír.
8. Tratar en sus conversaciones aspectos de interés para ambas partes.
9. Platicar vivencias propias.
10. Invitar a un compañero a jugar.
11. Ayudar a los demás.
12. Pedir material.
13. Dar ideas.
14. Describir sus errores.
15. Continuar una tarea después de experimentar fracaso.
16. Pedir ayuda.
17. Dar su punto de vista.
18. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
19. Expresar a una persona o grupo que su opinión es contraria.
20. Esperar su turno en juegos.
21. Respetar reglas establecidas.
22. Sugerir se le escoja para que participe.
23. Expresar enojo con palabras no agresivas.
24. Compartir material.
25. Negociar.
26. Respetar el trabajo de los demás.

## ANEXO F-1.3

CATEGORIAS DE RESPUESTA QUE SE OBSERVARON DURANTE LOS JUEGOS.

Juego "El Lince"

1. Pedir material.
2. Respetar reglas establecidas.
3. Dar ayuda.
4. Hacer preguntas.
5. Dar material.
6. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
7. Esperar su turno.
8. Dar afecto.

Juego "El dominó"

1. Hacer preguntas.
2. Respetar reglas establecidas.
3. Esperar su turno en juegos de grupo.
4. Dar ayuda.
5. Platicar vivencias propias.
6. Dirigirse a la persona diciendole lo que necesita.
7. Dar afecto.

Juego "Rompecabezas de cartón"

1. Compartir material.
2. Dar ideas.

3. Respetar el trabajo de los demás.
4. Respetar reglas establecidas.
5. Pedir material.
6. Negociar.
7. Dar material.
8. Pedir ayuda.
9. Continuar después de experimentar fracaso.
10. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
11. Invitar a jugar.
12. Sugerir se le escoja para que participe.

Juego "Construcción libre bajo modelo"

1. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
2. Dar su punto de vista.
3. Pedir ser escuchado.
4. Dar ideas.
5. Expresar enojo con palabras no agresivas.
6. Pedir ayuda.
7. Dar ayuda.
8. Sugerir se le escoja para que participe.
9. Respetar el trabajo de los demás.
10. Continuar después de experimentar fracaso.
11. Negociar.
12. Hacer preguntas.
13. Pedir material.
14. Conducirse a la persona y pedirle lo que necesita.
15. Invitar a jugar.

Juego "Rompecabezas de plástico con la participación del grupo"

1. Hacer preguntas.
2. Pedir material.
3. Pedir ayuda.
4. Dar ideas.
5. Sugerir se le escoja para que participe.
6. Seguir reglas.
7. Respetar el trabajo de los demás.
8. Mantener una conversación.
9. Compartir material.
10. Dar su punto de vista.
11. Invitar a jugar.

Juego "Rompecabezas de plástico con la participación individual"

1. Ayudar a los demás.
2. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
3. Dar su punto de vista.
4. Seguir reglas establecidas.
5. Respetar el juego de los demás.
6. Describir sus errores.

Juego "Hileras de Cubos manejando cantidad de material"

1. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
2. Expresar que su opinión es contraria.

Juego "Fut-bol de Mesa"

1. Seguir reglas.
2. Esperar su turno.

Juego "Construcción de una torre alta"

1. Expresar enojo con palabras no agresivas.
2. Respetar el trabajo de los demás.
3. Dar ideas.
4. Ayudar a los demás.
5. Sugerir se le escoja para que participe.
6. Seguir reglas.
7. Esperar su turno en juegos de grupo.
8. Dar afecto.
9. Responder con afecto a la conducta afectiva de su compañero.
10. Hacer expresiones de alegría.
11. Continuar después de experimentar fracaso.
12. Invitar a jugar.

Juego "Memoria"

1. Seguir reglas.
2. Esperar su turno en juegos de grupo.
3. Hacer preguntas.
4. Respetar el juego de los demás.

Juego "Maqueta"

1. Pedir ayuda.
2. Compartir material.
3. Negociar.
4. Dar ayuda.
5. Pedir material.
6. Dar afecto.
7. Dar ideas.
8. Hacer preguntas.
9. Dar su punto de vista.
10. Respetar el trabajo de los demás.
11. Dar razones por las que esta en desacuerdo.
12. Expresar enojo con palabras no agresivas.
13. Negociar.
14. Invitar a jugar.

Juego "Carreterita"

1. Esperar su turno en juegos de grupo.
2. Seguir reglas.
3. Expresar enojo con palabras no agresivas.
4. Respetar el juego de los demás.
5. Dar ideas.
6. Ayudar a los demás.
7. Expresar afecto.
8. Responder con afecto.
9. Hacer expresiones de alegría.

Juego "Del Silencio"

1. Invitar a jugar.
2. Dar ideas.
3. Mantener una conversación.
4. Hacer preguntas.
5. Dar afecto.
6. Responder con afecto.
7. Hacer expresiones de alegría.

Juego "Conversación Final"

1. Dar su punto de vista.

## ANEXO F-1.4

CATEGORIAS DE RESPUESTA QUE SE OBSERVARON DURANTE LOS JUEGOS Y QUE NO -  
FUERON CONTEMPLADAS POR EL JUICIO DE LOS PROFESORES.

1. Tomar decisiones en grupo.
2. Auto-reforzarse.
3. Hacer comentarios del juego.
4. Decir al compañero su error.
5. Defender sus derechos.
6. Concluir una tarea.
7. Cuidar el material.
8. Pedir el punto de vista de los demás.
9. Distribuir tareas.
10. Aceptar la participación de otros.
11. Aceptar perder.
12. Contestar preguntas.
13. Respetar el éxito de los demás.

ANEXO F-2

TABLAS

## ANEXO F-2

TABLA I.

SELECCION DE LOS NIÑOS PARA EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL POR LOS PORCENTAJES OBTENIDOS DURANTE LA PRE-EVALUACION DE LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "A" CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION ESTRUCTURADA.

Grupo Control		Grupo Experimental	
Lupita	31.81	Olga	36.36
Luis A.	68.18	Luis D.	45.45
Rogelio	59.09	Edgar	54.54
*Juan Carlos	42.30	Fernando	18.18
*Claudia	34.61	Alejandro	40.90
José L.	31.81	*Karina	7.00
Luis V.	36.36	Andrés	22.72
Mary	40.90	Jorge A.	50.00
María del R.	18.18	Gabi	36.36
Irene	45.45	*Irma	19.25
		*Norberto	42.30
		Evangelina	40.90

\* Dejó el estudio por cambio de escuela.

TABLA II.  
 NUMERO DE SESIONES -BAJO INSTIGACION- QUE CADA NIÑO DEL GRUPO EXPERIMENTAL REQUIRIO PARA LA EJECU -  
 CION DE CADA UNA DE LAS 26 CATEGORIAS DE RESPUESTA.

Nombre del Niño	Categorías de Respuesta																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Olga	4	4	4	4	3	3	3	2	2	3	2	1	4	4	1	1	3	4	3	1	1	1	1	1	1	1
Luis David	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	3	1	2	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Edgar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Fernando	4	4	5	4	2	2	2	3	3	1	3	2	4	4	1	2	4	4	4	1	1	1	2	4	2	3
Evangelina	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	3	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1
Alejandro	4	4	6	4	2	2	2	3	3	2	2	1	3	4	1	1	3	4	2	1	1	1	1	1	1	1
Andrés	4	4	9	4	1	1	1	2	2	1	1	1	5	5	1	1	3	4	4	1	1	1	1	5	1	1
Jorge Armando	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	4	2	5	2	2	2
Gabi	4	4	6	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	1	2	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1

## ANEXO F-2

TABLA III.  
 PORCENTAJES DE EJECUCION PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL CORRESPON  
 DIENTE A LA EVALUACION INTERMEDIA.

Nombre del Niño	Categorías de Respuesta	
	Conjunto A	Conjunto B
Olga	53	38
Luis D.	80	63
Edgar	88	63
Fernando	50	45
Alejandro	61	45
Evangelina	50	45
Andrés	53	45
Jorge A.	65	45
Gabi	53	45

## ANEXO F-2

TABLA IV.  
 PORCENTAJES DE EJECUCION PARA EL GRUPO CONTROL CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION INTERMEDIA.

Nombre del Niño	Categorías de Respuesta	
	Conjunto A	Conjunto B
Lupita	30	38
Luis A.	42	61
Rogelio	30	30
José Luis	15	27
Luis V.	30	45
Mary	19	45
María del R.	23	45
Irene	38	45

TABLA V.

NUMERO DE SESIONES QUE CADA NIÑO REQUIRIO PARA LA ADQUISICION DE 19 CATEGORIAS DE RESPUESTA QUE RESULTARON CON BAJO PORCENTAJE DURANTE LA EVALUACION INTERMEDIA Y CUYO ENTRENAMIENTO -- FUE DIRIGIDO A LA ESTRICTA EJECUCION DE GRUPO.

Nombre del Niño	No. de categoría de respuesta según el Sistema de Registro																		
	10	11	13	14	16	17	18	20	21	22	24	25	26	27	30	31	34	35	36
Olga	4	4	5	5	4	5	5	4	5	3	4	4	3	6	4	4	5	5	3
Luis D.	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1	1	1	2	4	3	2	1	4	1
Edgar	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1
Fernando	4	4	6	6	3	5	6	3	5	2	5	4	4	6	4	4	6	5	2
Evangelina	4	4	4	6	3	4	4	3	4	1	4	4	4	6	3	3	4	4	3
Andrés	5	5	6	6	5	6	6	5	5	2	6	5	6	7	4	4	6	6	4
Jorge A.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	6	6	3	3	4	4	4
Alejandro	3	3	4	4	3	4	4	3	4	2	4	3	3	5	3	3	5	5	2
Gabi	5	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	6	5	5	6	6	4

## ANEXO F-2

TABLA VI.

PORCENTAJES DE EJECUCION EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "A" DURANTE LA PRE Y POST EVALUACION, CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION ESTRUCTURADA.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Olga	36.36	100
Luis D.	45.45	100
Edgar	54.54	100
Fernando	18.18	100
Alejandro	40.90	100
Evangelina	40.90	95.45
Andrés	22.72	100
Jorge A.	50.00	100
Gabi	36.36	100

## ANEXO F-2

TABLA VII.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "B" DURANTE LA PRE Y POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION ESTRUCTURADA.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Olga	46.15	100
Luis D.	46.15	100
Edgar	46.15	100
Fernando	38.46	100
Evangelina	38.46	100
Alejandro	38.46	100
Andrés	38.46	100
Jorge A.	61.53	100
Gabi	46.15	100

## ANEXO F-2

TABLA VIII.

PORCENTAJE DE EJECUCIÓN EN EL GRUPO CONTROL PARA LAS CATEGORÍAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "A" DURANTE LA PRE Y POST -- EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION ESTRUCTURADA.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Lupita	31.81	27.27
Luis A.	68.18	59.09
Rogelio	59.09	18.18
José Luis	31.81	9.09
Luis V.	36.36	22.72
Mary	40.90	31.81
María del R.	18.18	22.72
Irene	45.45	31.81

## ANEXO F-2

TABLA IX.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO CONTROL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "B" DURANTE LA PRE Y POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION ESTRUCTURADA.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Lupita	53.84	61.53
Luis A.	69.23	61.53
Rogelio	61.56	38.46
José Luis	46.15	30.76
Mary	53.84	46.15
María del R.	38.46	53.84
Irene	38.46	53.84
Luis V.	46.15	38.46

## ANEXO F-2

TABLA X.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "A" DURANTE LA PRE Y POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION DADA POR OTROS SIGNIFICANTES.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Olga	0	80
Luis D.	3	84
Edgar	0	100
Fernando	3	100
Evangelina	7	61
Alejandro	7	100
Andrés	0	100
Jorge A.	3	100
Gabi	0	84

## ANEXO F-2

TABLA XI.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO EXPERIMENTAL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "B" DURANTE LA POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION DADA POR OTROS SIGNIFICANTES.

Nombre del Niño	Post-Evaluación
Olga	100
Luis D.	100
Edgar	100
Fernando	100
Evangelina	25
Alejandro	100
Andrés	100
Jorge A.	100
Gabi	100

## ANEXO F-2

TABLA XII.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO CONTROL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "A" DURANTE LA PRE Y POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION DADA POR OTROS SIGNIFICANTES.

Nombre del Niño	Evaluación	
	Pre	Post
Lupita	7	11
Luis A.	11	57
Rogelio	11	7
José Luis	7	15
Luis V.	3	26
Mary	3	26
María del R.	0	57
Irene	15	69

## ANEXO F-2

TABLA XIII.

PORCENTAJE DE EJECUCION EN EL GRUPO CONTROL PARA LAS CATEGORIAS DE RESPUESTA DEL CONJUNTO "B" DURANTE LA POST EVALUACION CORRESPONDIENTE A LA EVALUACION DADA POR OTROS SIGNIFICANTES.

Nombre del Niño	Post-Evaluación
Lupita	16
Luis A.	58
Rogelio	0
José Luis	8
Luis V.	8
Mary	0
María del R.	50
Irene	50

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- 1) Roth, E. "Formación Comunitaria. Un Anteproyecto de Prevención Social del Consumo de Alcohol". Material inédito del Proyecto de Educación para la Salud, ENEP-UNAM Iztacala, p. 1.
- 2) Zax, M., y Specter, G. A. Introducción a la Psicología de la Comunidad. Ed. Manual Moderno, México, 1979, p. 42.
- 3) Roth, E. "Proyecto de Educación para la salud". En: Anuario de Investigación 1981-1983 de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, p. 120.
- 4) Zax, M. Introducción ...., Op. cit., p. 44.
- 5) Zax, M. Introducción ...., Op. cit., p. 44.
- 6) Roth, E. "Proyecto ....", Op. cit., p. 117.
- 7) Zax, M., y Cowen, E. L. "The Prevention of Disordered Behavior". - En: Abnormal Psychology. Changing Conceptions. University of Rochester, 1976, p. 481.
- 8) Zax, M. Introducción ...., Op. cit., p. 53.
- 9) Zax, M. Introducción ...., Op. cit., p. 45.
- 10) Zax, M. "The Prevention ....", Op. Cit., p. 480.
- 11) Roth, E. "Formación ....", Op. cit., p. 6.

- 12) Bellack, A., y Hersen, M. "Social Skill Training". En: Behavior Modification. An Introductory Textbook. New York Oxford University Press, 1977, p. 141.
- 13) Bornstein, M., Bellack, A., y Hersen, M. "Social-Skills Training - for Unassertive Children: A Multiple-Baseline Analysis". --- Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, Vol. 10, No. 2, - p. 184.
- 14) Beverly, A. R., y Kenneth, A. D. "Social Maladjustment and Problem Solving in School-Aged Children". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1982, Vol. 50, No. 2, p. 226.
- 15) Bornstein, M. "Social-Skills ....", Op. cit., p. 183.
- 16) Roth, E. "Aprendizaje Estructurado. Una Tecnología para la formación de habilidades sociales". Material inédito del Proyecto de - Educación para la Salud, ENEP UNAM Iztacala, p. 1.
- 17) Sprafkin, R., Gershaw, J., Goldstein, A., y Klein, P. "Aprendizaje Estructurado para Adolescentes: Manual del Entrenador". Cuadernos Científicos, Serie Monografías, La Paz - Bolivia, Año 1, 1980, Vol. 2, p. 2.
- 18) Roth, E. "Aprendizaje Estructurado ....", Op. cit., p. 16.
- 19) Bornstein, M. "Social-Skills ....", Op. cit., p. 184.
- 20) La Greca, A., y Santagrossi, D. "Social Skills Training with elementary school students: A Behavioral Group Approach". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1980, Vol. 48, -- No. 2, p. 220.

- 21) La Greca, A. "Social Skills ....", Op cit., p. 220.
- 22) Cohen, C. J., y Phillips, K. S. "Social Skills Intervention in the Treatment of Isolated or withdrawn children". Psychological-Bulletin, 1981, Vol. 90, No. 3, p. 490.
- 23) Cohen, C. J. "Social Skills ....", Op. cit., p. 478.
- 24) Van Hasselt, V., Hersen, M., Whitehill, M., y Bellack, A. "Social-Skill assessment and training for children: An evaluative -- review". Behav. Res. and Therapy, 1979, Vol. 17, p. 413.
- 25) Cartledge, J. W., y Milburn, J, E. Teaching Social Skills to children: Innovative Approaches . Press the Pergamon. New York,- Toronto; 1980, p. 12.
- 26) Cartledge, J. W. Teaching ....., Op. Cit., p. 12.
- 27) Triandis, H. C. "Influencias Culturales en el Comportamiento Social" Interamerican Journal of Psychology, 1981, Vol. 15, No. 1, - p. 9.
- 28) Van Hasselt, V. "Social Skill ....", Op. cit., p. 415.
- 29) Cartledge, J. W. Teaching ....., Op. cit., p. 30.
- 30) La Greca, A. "Social Skills ....", Op. cit., p. 2.
- 31) Asher, S. R., Markell, R. A., y Hymel, S. "Identifying children at risk in peer relations: A critique of the Rate-of-interaction Approach to assessment". Child Development, 1981, Vol. 52, - p. 1239.

- 32) Cartledge, J. W. Teaching ...., Op. cit., p. 29.
- 33) Arroyo de, Y. M., y Robles, B. M. Programa de Educación Preescolar, Libro 1, Planificación General del Programa. Cuadernos - SEP 1981, p. 29.
- 34) Arroyo de, Y. M. Programa de ...., Op. Cit., p. 22.
- 35) Caballo, V. E. "Los componentes conductuales de la conducta asertiva". Rev. de Psic. Gral. y Apl., 1982, Vol. 37, No. 3, p.475.
- 36) McFall, R. M. "A Review and Reformulation of the concept of Social Skills". Behavioral Assessment, 1982, Vol. 4, p. 12.
- 37) McFall, R. M. "A Review ....", Op. cit. p. 12.

## BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

- Beck, S. B., Forehand, R., Neeper, R., y Hass, B. C. "A comparison of two analogue strategies for assessing children's social skills". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1982 Vol. 50, No. 4, pp. 596-597.
- Bruch, M. A. "A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and Extention". Behavior Therapy, 1981, Vol. 12, pp. 217-230.
- Cook, T. D., y Campbell, D. F. Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for field Settings. Rand Mc Nally College Publishing Co. Chicago, 1979.
- Duran, D., Fernández, A., García, V., Gersenowies, R., Meraz, M., Robelo, M., y Vargas, V. Manual de Técnicas Estadísticas. ENEP UNAM IZTACALA, Carrera de Biología, 1984.
- Ferguson, J. M., y Birchler, G. R. "Therapeutic packages: Tools for change". Behavior Modification. Principles and Clinical Applications. Edited by W. Stewart Agras, M. D. Little, Brown and Company Boston, 1978.
- Gresham, F. M., y Nagle, R. J. "Social Skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1980, Vol. 44, No. 6, pp. 718-729.
- Hendrickson, J. M., y Strain, P. S. "Relationship between toy and material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children". Psychology in the schools, October, 1981, Vol. 18, No. 4, pp. 500-504.

- Kafer, N. F. "Interpersonal Strategies of unpopular children: Some implications for social skills training". Psychology in the schools, 1982, Vol. 19, pp. 255-259.
- Ladd, G. W. "Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance". Child Development, 1981, Vol. 52, pp. 171-178.
- Matson, J., Esveldt, D., Andrasik, F., Ollendick, T., Petti, T., y Hersen, M. "Direct, observational, and generalization effects of social skills training with emotionally disturbed children" Behavior Therapy, 1980, Vol. 11, pp. 522-531.
- Morrison, R. L., y Bellack, A. S. "The role of social perception in social skill". Behavior Therapy, 1981, Vol. 12, pp. 69-79.
- Ríos, S., Andrade, G., Sánchez, F., Robles, B., Azpeitia, C., y Bernal, N. Programa de Educación Preescolar, Libro 3, Apoyos Metodológicos. Cuadernos/ SEP, 1981.
- Ríos, S., Bernal, N., y Santana, C. Programa de Educación Preescolar, Libro 2, Planificación por Unidades. Cuadernos/SEP, 1981.
- Romano, J. M., y Bellack, A. S. "Social validation of a component model of assertive behavior". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1980, Vol. 48, pp. 478-490.
- Roth, E. "Apuntes preliminares sobre una Psicología Preventiva". Material inédito del Proyecto de Educación para la Salud, ENEP - UNAM IZTACALA.

- Roth, E., y Böhrst, R. "Creación de repertorios conductuales pro-sociales en jóvenes socioeconómicamente marginados". Material --- inédito de la Dirección Nacional de Control de Sustancias Peligrosas. Universidad Católica Boliviana.
- Sagotsky, G., Wood, S., y Konop, M. "Learning to cooperate: effects of Modeling and direct instructions". Child Development, 1981, Vol. 52, pp. 1037-1042.
- Simmel, E. C., y Baker, E. "The effects of early experiences on later-behavior: A critical discussion". Early Experiences and early Behavior. Implications for Social Development, Copyright, 1980, by Academic Press, Inc.
- Smith, M. J. Cuando digo No me siento culpable. Terapia Asertiva Sistemática. Ed. Grijalbo, S. A., 1979.
- Strain, P. S., Shores, R. E., y Timm, M. A. "Effects of peer social -- initiations on the behavior of withdrawn pre-school children" Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, Vol. 10, pp. 289 298.
- Van Hasselt, V., Hersen, M., y Bellack, A. "The validity of role play - tests for assessing social skills in children". Behavior Therapy, 1981, Vol. 12, pp. 202-216.