



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"IZTACALA"



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

EFFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO COMO
TECNICA DE ENTRENAMIENTO EN NIÑOS AGRESIVOS
DE NIVEL PRE-ESCOLAR DE 4A5 AÑOS DE EDAD

001
31921
F4
1989-2

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

NOHEMI GOMEZ HERNANDEZ

TRINIDAD LOPEZ FLORES

Los Reyes Iztacala, Edo, de Méx.

1989

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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:

Por otorgarme su ayuda y
apoyo durante toda mi vi-
da.

A MIS HERMANOS:

María, Nestor, Agueda,
Lucila, José, Salvador
y Antonio.

A CARLOS:

Por brindarme su cari
ño y motivación.

TRINIDAD.

A MIS PADRES:

Porque han cimentado
mi vida y siempre he
contado con su apoyo.

A SADO:

Por darme tu cariño y
aliento en todo lo --
que hago.

A SADITO:

Porque has sido un -
bello motivo para se
guir adelante.

A MIS HERMANOS:

Saúl, Juan Carlos,
Hector y Sonia.

NOHEMI.

AGRADECIMIENTOS:

Son tan numerosos y a veces tan difíciles de discernir los consejos y las observaciones que nos han ayudado, que no es posible nombrar a todas las personas que nos estimularon, auxiliaron y favorecieron con sus críticas y sus opiniones, permitiéndonos así eliminar fallas y aclarar conceptos.

A todas las personas que nos han ayudado de una u otra forma en la elaboración y corrección de este trabajo, queremos expresar nuevamente nuestro profundo agradecimiento.

NOHEMI Y TRINIDAD.

I N D I C E

IZT 1001116

	Pag.
RESUMEN	2
PRESENTACION	4
CAPITULO I: Aspectos Teóricos y Metodológicos de las Habilidades Sociales	6
CAPITULO II: Relación entre Habilidades Sociales y Trastornos Conductuales	20
CAPITULO III: Antecedentes y Objetivos de la Investigación	26
CAPITULO IV: Método	32
CAPITULO V: Resultados y Análisis de Resultados	41
CAPITULO VI: Discusión y Conclusiones	52
FIGURAS Y TABLAS	59
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	97

R E S U M E N

Los objetivos del presente trabajo fueron; 1) Adecuar la técnica del Aprendizaje Estructurado en una población de niños de 4 a 5 años de edad de nivel pre-escolar, 2) Evaluar la relación que hay entre el entrenamiento en Habilidades Sociales y Problemas Conductuales (Agresión).

Se seleccionaron 24 niños agresivos (17 niños y 7 niñas) de 4 a 5 años que fueron asignados a tres grupos: Experimental, Contacto Social y Control (8 niños en cada grupo). La selección se hizo de acuerdo a tres criterios: 1) entrevista a maestros, 2) entrevista a niños y 3) observaciones informales dentro del salón de clases. La variable independiente fue el entrenamiento de seis habilidades sociales (Pedir ser Escuchado, Preguntar, Agradecer, Compartir Algo, Ayudar a Otros y Pedir Permiso) modificando el Aprendizaje Estructurado (A.E.) en dos sentidos: a) Las instrucciones dirigidas a los niños y la disposición del escenario de entrenamiento, y b) El tipo de consignas (situaciones estructuradas) que se requirieron para entrenar cada habilidad. Como variable dependiente se tuvo por un lado, la conducta agresiva de los niños que se presentaba dentro del salón de clases, y por el otro, la ocurrencia de los componentes (verbales y no verbales) que constituyen cada una de las habilidades sociales entrenadas.

La investigación se dividió en tres etapas: pre-evaluación, entrenamiento y post-evaluación. En la primera se evaluaron a todos los niños las habilidades sociales en base a situaciones estructuradas diseñadas de acuerdo con un criterio que permitiera representar todas las posibles situaciones donde un niño puede presentar cada una de las seis habilidades. Además se evaluó la conducta agresiva durante diez días consecutivos utilizándose las categorías de agresión propuestas por Robles, Pérez y Luja (1985). Entrenamiento: sólo el Grupo Experimental recibió entrenamiento en habilidades a tra

vés del A.E.; el Grupo de Contacto Social fué sometido a diversas actividades durante el mismo número de sesiones que el Experimental, con el fin de evaluar la influencia de los experimentadores en la ocurrencia de las habilidades, mientras -- que en el Grupo Control no hubo intervención. Por último, la post-evaluación se realizó de la misma manera que la pre-evaluación.

Los resultados muestran cambios en la conducta agresiva después del entrenamiento de las habilidades en los tres grupos. En lo que respecta a las habilidades sociales se encontró un aumento aproximado del 40% en el Grupo Experimental, - 15% en el de Contacto Social y del 10% en el Grupo Control. - Los datos se discuten en términos de las posibilidades del A. E. con poblaciones infantiles y se hacen consideraciones con respecto a diversos problemas metodológicos encontrados.

P R E S E N T A C I O N

Los estudios sobre el entrenamiento de Habilidades Sociales son fundamentales dado que proporcionan información acerca de la naturaleza de las condiciones que permiten que el individuo se desarrolle competentemente en diferentes contextos sociales. De acuerdo con lo anterior, se necesita contar con ciertos repertorios conductuales que permitan mantener relaciones interpersonales exitosas.

No obstante, en repetidas ocasiones nos encontramos ante el hecho de que ciertos individuos presentan una serie de --- trastornos para interactuar adecuadamente con otras personas. Generalmente este fenómeno es provocado por una falta o deficiencia de Habilidades Sociales.

Entre los trabajos que intentan desarrollar metodologías y tecnologías conductuales que permitan evaluar, modificar, - rehabilitar y prevenir este tipo de trastornos se encuentran las investigaciones que se han realizado dentro del Proyecto-Educación para la Salud (PES) de la Unidad de Investigación - Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UI ICSE - ENEPI - UNAM); tal es el caso del presente estudio, el cual esta orientado a desarrollar un paquete de entrenamiento en Habilidades Sociales para niños pre-escolares de 4 a 5 -- años de edad considerados como agresivos; así como a observar si dicho entrenamiento (Aprendizaje Estructurado) provoca algún cambio en su comportamiento agresivo.

Este trabajo se ha dividido en seis capítulos. En el primero se lleva a cabo una revisión de los planteamientos tanto teóricos como metodológicos de las Habilidades Sociales.

En el segundo capítulo se analizan una serie de estudios donde se contempla la relación existente entre las Habilidades Sociales y ciertos trastornos conductuales entre los que se encuentra la agresión.

La manera tradicional en que se ha utilizado el A. E. ,

la importancia de su implementación en una población infantil, las modificaciones propuestas en este sentido, así como los objetivos generales, son los tópicos que se analizan en el capítulo tercero.

En el siguiente capítulo pasamos directamente con el método, especificando el procedimiento utilizado.

En el capítulo quinto se describen los resultados apoyados en gráficas y tablas, y se analizan éstos por medio de las pruebas estadísticas correspondientes.

Por último, en el capítulo sexto se realiza una discusión con respecto a los resultados obtenidos así como a diversos problemas metodológicos, y se llega a una serie de conclusiones generales.

Al final se anexan formatos de registros, de entrevistas, definiciones, etc., con el propósito de que puedan ser útiles para la mejor comprensión del procedimiento y del análisis llevados a cabo.

I.- ASPECTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

El estudio de la Psicología Comunitaria surge con la necesidad de crear técnicas para plantear y evaluar las posibles soluciones a los problemas a los que se enfrenta una comunidad particular, no con el fin de lograr beneficios a nivel individual, sino de trabajar en conjunto para la solución de aquellos (Roth, 1986).

Zax y Specter (1979) mencionan que la Psicología Comunitaria ha sido abordada por diferentes profesiones de la salud mental como la Psiquiatría de la Comunidad, la Salud Mental de la Comunidad y la Psiquiatría Social, entre otras, las cuales aunque parecen semejantes su significado no es el mismo, pues se basan en diferentes corrientes psicológicas; así, cada uno de estos términos comparten los mismos objetivos con cada uno de los enfoques tradicionales de que parten, pero difieren en la metodología empleada, por lo que es difícil dar una definición de lo que es la Psicología Comunitaria.

Zax y Specter (op. cit.) en un intento por lograr un punto de vista que sea lo bastante amplio para abarcar los diversos enfoques de la comunidad, define a la Psicología Comunitaria como "un enfoque de los problemas de la conducta humana - que destaca las contribuciones hechas a su desarrollo por las fuerzas ambientales, así como las contribuciones potenciales por hacer con miras a su alivio mediante la utilización de estas fuerzas" (p. 3).

La inserción del psicólogo comunitario desde el punto de vista conductual, se da mediante la planificación, implementación y conducción de programas al servicio de la comunidad. Esto es a través de un paradigma en el que se trabaja de manera interdisciplinaria, utilizando diferentes niveles interactivos. El primero consiste en la identificación del tipo de relaciones mantenidas en una comunidad particular; el segundo - incluye el conocimiento de la forma en como interactúan los -

individuos con un grupo o una institución de la comunidad; el tercero contiene el tipo de relaciones mantenidas entre el individuo y los elementos constituyentes del grupo o institu -- ción, por ejemplo, los elementos políticos, económicos, éti-- cos, etc.; y el último nivel corresponde a los diferentes ti-- pos de relaciones encontradas en los niveles anteriores (Roth 1986).

De tal manera es posible identificar los continuos pro-- blemas a los que se enfrenta una comunidad o un grupo de indi -- viduos, siendo los más frecuentes el alcoholismo, la drogadic -- ción, la prostitución, la carencia de servicios públicos, etc. todos ellos por su origen y localización específicos dan luga -- rar, en la mayoría de los casos, a problemas de interacción -- social, es decir, a síntomas que manifiesta el individuo apa -- rentemente "normal" (que no presenta algún trastorno médica -- mente identificado). En la actualidad, el hombre se enfrenta a un gran número de problemas a diversos niveles (social, psi -- cológico y biológico). Entre los problemas de orden psicológi -- co se dan frecuentemente aquellos relacionados con inadecua -- das interacciones sociales, es decir, una deficiencia en Habi -- lidades Sociales.

Por consiguiente es importante saber a qué hace referen -- cia el término de Habilidades Sociales. En los primeros estu -- dios realizados al respecto (Wolpe, 1973; citado en Margalef, 1983) éstas fueron conceptualizadas en su conjunto como aser -- tividad, sin embargo se ha comprobado que no se trata de sinó -- nimos, es decir, que el gran rubro de Habilidades Sociales -- contempla una serie de conductas que involucran déficits en -- las relaciones sociales del individuo, entre ellas la conduc -- ta asertiva.

El concepto de Habilidades Sociales ha originado una di -- versidad de investigaciones de diferentes enfoques psicológi -- cos. Por ejemplo, Roth (1982) señala dos enfoques generales --

en el estudio de las Habilidades Sociales: el Cognitivo y el Conductual. Al primero corresponden los modelos antropomórfico, de los scripts, de aprendizaje social, generativo y de análisis de tareas; mientras que los modelos etológico, de rasgos y molecular se vinculan con la visión conductual.

El modelo antropomórfico considera al ser humano como un agente reflexivo y racional capaz de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades, de acuerdo con esto, se considera a la persona no sólo como agente sino como observadora activa y crítica de su propia conducta (Secord y Harry, 1972; citado en Roth, 1986).

El modelo de los scripts propone que parte de nuestro conocimiento está organizado alrededor de una infinidad de situaciones estereotípicas que implican actividades rutinarias. Se argumenta que a través de experiencias tanto directas como vicarias, cada persona adquiere centenares de estereotipos culturales (Harre, 1977; citado en Roth, 1986).

El modelo del aprendizaje social, dice Mischel (1973, citado en Roth, 1986), hace hincapié en el hecho de que todo individuo adquiere información relevante a través del aprendizaje observacional; que el sujeto reacciona diferencialmente a las condiciones externas e integra la información a los esquemas existentes; señala también la presencia de expectativas, las cuales determinarán la selección de las conductas de la persona entre muchas posibilidades disponibles para una situación determinada; destaca los valores subjetivos de la persona, y por último, se advierte la existencia de un sistema regulatorio de la conducta a través de la cual la persona es capaz de reaccionar ante su propio comportamiento.

Supone Trower (1982; citado en Roth, 1986) en el modelo generativo, que "cada vez que la atención se dirige hacia el ambiente exterior, la naturaleza de la información proveniente del mismo es procesada con el fin de establecer una clasificación de entrada o esquema. Dicho esquema constituye el co

nocimiento existente que contextualiza la información" (p.---55).

El modelo de análisis de tareas indica, según Mc Fall -- (1972; citado en Roth, 1986), que la identificación de una -- ejecución socialmente competente (tarea) es pre-requisito indispensable para el análisis de las Habilidades Sociales. El análisis de los componentes fisiológicos y conductuales es ne cesario para una ejecución competente de la tarea conductual previamente designada.

Dentro de los modelos conductuales, en el etológico se - plantea que es fundamental el aprovechamiento de los sofisticados sistemas de medidas de la interacción social en escenarios naturales, utilizando principalmente la observación directa (Boice, 1982).

Mc Fall (1982) hizo una revisión de los dos principales modelos conductuales de las Habilidades Sociales, el modelo - de rasgos y el modelo molecular. El primero de ellos considera a las Habilidades Sociales como un constructo hipotético - que se refiere en general a las características de la persona lidad. Así, las Habilidades Sociales no son directamente observables. Este enfoque establece que el nivel de habilidades de una persona será razonablemente estable a través del tiempo y relativamente consistente a través de las situaciones. - El segundo modelo concibe a las Habilidades Sociales como conductas aprendidas en situaciones específicas; así, una conducta que es definida como hábil en un contexto puede no ser considerada igual en otro contexto. Por lo tanto, este enfoque - se interesa en unidades conductuales observables, y que juntas integran una destreza particular.

Por otro lado, Keller y Carlson (1974; citado en Van Hasselt, Hersen y Whitehill, 1979) definen a las Habilidades Sociales como "el uso de reforzadores generalizados en un grupo de compañeros" (p. 414). Los reforzadores incluyen: imitación,

sonrisas, regalos, afecto y verbalizaciones. La importancia de administrar reforzadores sociales positivos es el soporte de las investigaciones de reciprocidad entre los compañeros. La cantidad de reforzadores está positivamente relacionada -- con la cantidad de reforzadores positivos recibidos.

Algo similar mencionan Libert y Lewinson (1973; citado en Gresham, 1981), quienes han conceptualizado a las Habilidades Sociales como la disponibilidad de emitir respuestas que son reforzadas positiva o negativamente y que inhiben las conductas que son castigadas o extinguidas por otros.

Margalef (op. cit.), por su parte, menciona que "el término de Habilidades Sociales implicará aquellas respuestas -- conductuales que se manifiestan en relación con las demás personas, requiriéndose de su eficiencia para el logro de su adquisición y mantenimiento" (p. 24).

Como se puede observar, existe una gran diversidad de definiciones de Habilidades Sociales sin que se haya llegado a un concenso debido a que cada una de ellas pertenece a una -- perspectiva teórica distinta.

La finalidad en este trabajo no es crear más confusión -- incrementando la cantidad de definiciones ya existente, por lo tanto el presente estudio se basa en el planteamiento de -- Roth (1986), el cual define a las Habilidades Sociales como -- "un repertorio de conductas cuya emisión depende de la operatividad de ciertas condiciones medioambientales específicas y de un bagaje histórico precurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural" (p. 64).

Una vez planteada la definición sobre Habilidades Sociales, el siguiente paso es describir las técnicas de evaluación -- y entrenamiento que se han utilizado en el estudio de -- las Habilidades Sociales, para concluir esta sección con aquellas técnicas que se utilizaron en el presente estudio.

Ahora bien, cualquier técnica de evaluación dependerá de

la manera en que se conciben las Habilidades Sociales. Dentro de los intentos que se han hecho para encontrar medidas de -- evaluación y de entrenamiento de los déficits en Habilidades Sociales se encuentran algunas revisiones como la de Van Hasselt y col. (op. cit.) quienes mencionan que es necesario -- contar con adecuadas medidas de evaluación para seleccionar -- una estrategia de entrenamiento; y para lograrlo hay que considerar que la evaluación de la conducta incluye medidas de -- tres sistemas de respuestas primarias: cognitivo, motor y físico. Dentro de las cognitivas están las técnicas de auto-reporte y escalas de punteo, cuestionarios sociométricos, entrevistas, inventarios de auto-reporte y tareas cognitivas. Dentro de las motoras se encuentran las observaciones en situaciones naturales y técnicas de Juego de Roles. Las medidas -- psicogalvánicas están incluidas en las físicas. Todas las técnicas de medición, incluyendo las anteriores, se pueden dividir en dos grupos: medidas indirectas que son aquellas donde los datos se obtienen a través del reporte de la conducta que se desea medir; y medidas directas por medio de las cuales se obtienen datos de la conducta directamente, es decir, en el -- momento en que está ocurriendo.

De acuerdo con esto, se puede señalar una serie de investigaciones que han utilizado diversas técnicas indirectas de evaluación en Habilidades Sociales, tal es el caso de los estudios que a continuación se presentan.

Hamilton y Maisto (1979) realizaron una investigación para comparar la conducta asertiva de sujetos alcohólicos y no alcohólicos y como métodos de evaluación utilizaron el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975), y una versión en video-tape de 32 escenas asertivas del Test Conductual de Asertividad propuesto por Eisler, Hersen, Miller y -- Blanchard (1975). Los sujetos debían observar el video-tape y responder como si la escena fuera real, así como mencionar el

nivel de incomodidad que les causaba responder a cada una de las 32 escenas.

En otro estudio efectuado por Jiménez (1982) se trabajó con niños agresivos evaluando sus habilidades por medio de la escala de Hollins, traducida y adaptada a la población infantil cordobesa.

Stake y Pearlman (1980), por su parte, para evaluar la auto-estima en mujeres utilizó un cuestionario de 8 items y la escala de ejecución de Auto-estima (PSES; Stake, 1979, p. 277), la cual requiere del auto-registro de 40 rasgos relacionados con la ejecución del sujeto así como con su habilidad. El cuestionario tuvo un item relacionado con la ejecución en su trabajo anterior, otro item se refirió a las reacciones de otras personas a su decisión de integrarse al grupo de entrenamiento asertivo. Los otros 6 items trataban de su experiencia laboral y educacional.

Matson y Senatore (1977; citado en Grossman, 1979) evaluaron el funcionamiento interpersonal de adultos con retardo mental por medio de la escala conductual adaptada de la Asociación Americana de Deficiencia Mental.

Por otro lado, Wolff y Desiderato (1980) evaluaron la asertividad de estudiantes mediante la escala de Auto-expresión Colegial (CSES; Galassi, De Lo y Bastien, 1974) y la escala de Auto-concepto de Tennessee (ESCS, Fitts, 1965); así como la escala de Evitación Social (SADS, Watson y Friend, 1965) para evaluar la ansiedad social en los jóvenes.

Otra técnica de evaluación es la empleada por Mendenhall (1979) que utilizó la entrevista para evaluar a las personas que solicitan empleo. Las habilidades que se consideraron en la entrevista fueron: expresar verbalmente interés en el trabajo, apariencia y manerismo, empezar y terminar una entrevista, explicar habilidades de trabajo y responder a las preguntas.

Entre las investigaciones que han utilizado medidas indirectas se encuentran las siguientes.

Twentyman y col. (1982) compararon pacientes alcohólicos con bebedores sociales en base a ciertas habilidades manifestadas, todos los sujetos fueron evaluados mediante el Test de Juego de Roles en 5 categorías situacionales, el cual se basa en el supuesto de que la conducta instigada en la situación de prueba es muy similar o idéntica a la manifestada en condiciones naturales.

Linehan (1979) realizó una investigación con mujeres no asertivas para comparar la efectividad del entrenamiento asertivo grupal con el individual, utilizando por una parte medidas indirectas (el Inventario de Asertividad de Rathus, el Inventario de Dificultad en Asertividad -Linehan, 1979, et.al., el Inventario E-R de Hostilidad y el Inventario E-R de Ansiedad) y por otra, una medida de evaluación directa que es el Juego de Roles consistente en 6 situaciones de interacción -- donde se registró el contenido asertivo, número de respuestas dadas por cada situación, la calidad de voz, las disfunciones en la plática, el porcentaje de contacto visual y auto-reportes de ansiedad, ira y culpabilidad.

Eisler, Hersen y Miller (1974), observaron la conducta de sujetos inasertivos en tres diferentes situaciones de Juego de Roles: a) evitación de un compañero, b)enojo con su esposa, y c)no saber negarse ante las demandas de su hijo de 8 años. La conducta asertiva fué grabada y analizada en base a 4 componentes de asertividad: contacto visual, volumen de voz duración de la plática y solicitud conductual.

Otro trabajo en el que se utilizó una medida directa fué el realizado por Trower (1980), el cual consistió en un análisis situacional de los componentes y procesos de conducta de pacientes hábiles y no hábiles socialmente, en él se empleó el Test de Interacción Social para evaluar la asertividad de los

sujetos; éste es un proceso estandarizado, diseñado como un -
encuentro social con dos extraños (por ejemplo, cuando se lle-
ga a un nuevo club), en el que se evalúan tres tipos de Habili-
dades Sociales: platicar, atender o escuchar y ser asertivo .
De cada habilidad se registró el hablar, el ver a otro, son-
reír, gesticular comunicativamente y cambiar de postura.

Morgan y Leunig (1980) evaluaron por su parte el grado -
de aceptación de incapacidad en estudiantes universitarios im-
pedidos físicamente utilizando además del Inventario Rathus y
la Escala de Conducta Observada que consiste en 10 films que
muestran situaciones de conducta asertiva y se evalúan las --
reacciones del sujeto al ser expuesto a ellas.

Un instrumento más de evaluación de tipo directo es el -
denominado Test Análogo de Simulación (TAS), que parte de la
concepción de que las Habilidades Sociales son la integración
de cierto tipo de respuestas concretas llamadas componentes -
conductuales los cuales se basan en una situación real que va-
ría dependiendo de la habilidad y el escenario. Así, este ins-
trumento ha sido diseñado para descubrir los componentes con-
ductuales que integran cada una de las habilidades.

Como se puede observar, el TAS es consistente con la de-
finición de Habilidades Sociales enunciada por Roth (1986), -
por lo que sirve a los intereses del presente trabajo.

Ahora bien, así como hay una gran variedad de técnicas -
de evaluación, también existe una amplia gama de técnicas de
entrenamiento de Habilidades Sociales. En una revisión reali-
zada por Bellack y Hersen (1970) se señalan algunas estrate-
gias específicas del entrenamiento asertivo como son: Instruc-
ción, Retroalimentación, Modelamiento, Ensayo Conductual, Re-
forzamiento Social y Asignación de Tareas. Estas y otras téc-
nicas de entrenamiento han sido utilizadas por separado o com-
binando dos o más de ellas; por ejemplo, Eisler, Hersen y Mi-
ller (op. cit.) llevaron a cabo un estudio con pacientes psi-

quiátricos inasertivos utilizando Modelamiento, Practica de - Control y Control de Test-retest. El Modelamiento fué hecho - por un modelo "grabado". En la Práctica de Control no se dió modelamiento, sólo se realizaron prácticas de las habilidades; mientras que en la situación de Test-restest los sujetos no - recibieron práctica ni observaron el modelo. Se evaluaron 8 - componentes de asertividad que fueron: duración de miradas, - duración de respuesta, latencia de respuesta, volumen de voz, contenido de respuesta y contenido de respuesta de nuevas con ductas, afecto y asertividad. Los resultados mostraron que me diante el modelamiento se obtuvo un mejoramiento significati- vo en 5 de los 8 componentes de asertividad.

En otro estudio realizado por Wolff y Desiderato (op. -- cit.) se demostró que el Modelamiento de respuestas asertivas en situaciones interpersonales es efectivo para incrementar - la conducta asertiva de estudiantes universitarios y que ade- más se presentó transferencia de los efectos del entrenamien- to a los compañeros de cuarto de los participantes.

El Modelamiento también fué utilizado por Pentz (1981) - para entrenar conducta asertiva en estudiantes de noveno gra- do con problemas de asertividad y agresividad.

Por otra parte, se han hecho estudios en los cuales se - conjuntan más de dos técnicas, tal es el caso de Eisler, Her- sen y Miller (1973) quienes utilizaron las instrucciones y la retroalimentación para que los sujetos de su investigación ad quirieran cuatro componentes de conducta asertiva (contacto - visual, volumen de voz, duración de la plática y solicitud -- conductual) encontrando que la técnica empleada fué efectiva para tal fin.

Mishel (1978) realizó una investigación en la que entre- nó a personas impedidas utilizando el Juego de Roles y el Au- to-reporte, encontrando que los sujetos en las medidas de pre test-postest obtuvieron mayores puntajes en conducta asertiva, mostrando la efectividad de estas dos técnicas de interven --

ción .

En otra investigación realizada por Stake y Pearlman -- (op. cit.) se utilizaron estímulos filmados y Ensayo Conductual para entrenar conductas asertivas en mujeres con baja auto-estima; los resultados demostraron que estas técnicas son viables para mejorar la baja auto-estima en mujeres.

Por su parte, Twentyman y Mc Fall (1975) emplearon el Ensayo Conductual, Modelamiento y Asesoramiento para entrenar - Habilidades Sociales en hombres tímidos, obteniendo mejoras - considerables en su ejecución.

Otro estudio fué el realizado por Mendenhall (op. cit.), quien presentó una investigación para demostrar la efectividad de cuatro técnicas instruccionales: Modelamiento (MOD), - Juego de Roles (RP), Modelamiento con Juego de Roles (MRP), y Modelamiento, Juego de Roles y Retroalimentación por Videotape (VIDEO), en la adquisición y ejecución de cinco criterios de entrevista conductual de solicitud de empleo: expresarse - verbalmente, interés en el trabajo, apariencia y manierismo, - empezar y terminar una entrevista, explicar habilidades de -- trabajo y responder a las preguntas. Los resultados mostraron que el entrenamiento en Habilidades Sociales prevee de ciertas bases para la habilidad en entrevista de solicitud de empleo siendo el VIDEO y el MRP las técnicas más efectivas de - las cuatro probadas.

En otro trabajo, Serber (1972) utilizó Videotape, Modelamiento, Juego de Roles, Retroalimentación y Reforzamiento para entrenar los componentes no verbales de la conducta asertiva.

Linehan y col. (op. cit.) también utilizaron varias técnicas conjuntamente: Ensayo Conductual, Modelamiento y Asesoramiento para entrenar conducta asertiva en mujeres tanto a - nivel individual como grupal, encontrándose que todas éstas - fueron efectivas en ambas condiciones.

Nuevamente, en otro estudio efectuado por Matson y Senatore (op. cit.), se comprobó la efectividad del Juego de Roles, el Modelamiento y la Retroalimentación utilizadas conjuntamente en el entrenamiento para implementar el funcionamiento interpersonal de adultos con retardo mental, además se encontró que este tipo de entrenamiento fué más efectivo que la psicoterapia.

En otra investigación, Kazdin (1975) combinó el Modelamiento cubierto y el Reforzamiento de un modelo para desarrollar conducta asertiva, encontrando que ambas técnicas fueron efectivas para cumplir su objetivo.

Twentyman, Gibraltar e Inz (1979) demostraron la efectividad del Ensayo conductual, el Modelamiento y el Asesoramiento como entrenamiento en asertividad.

Por otra parte, Haynes y Avery (1979) dieron entrenamiento en auto-revelación y en empatía a estudiantes adolescentes mediante una aproximación de Educación Estructurada encontrándose que dicho método fué efectivo para lograr su objetivo.

Dentro de esta diversidad de técnicas encaminadas a lograr la implementación de las Habilidades Sociales, Goldstein (1981) propuso un paquete de entrenamiento que consiste en -- conjugar cuatro técnicas: Modelamiento, Juego de Roles, Retroalimentación y Transferencia; a este paquete lo llamó Aprendizaje Estructurado (A. E.).

El Modelamiento consiste en proyectar al sujeto ejemplos de la habilidad conductual específica que se desea que aprenda valiéndose de un modelo o por medio de cintas, películas, etc. El Juego de Roles es una práctica conductual de las habilidades modeladas en una situación lo más parecida a la vida real cotidiana; aquí intervienen el sujeto conjuntamente con otro individuo para presentar o actuar la habilidad en cuestión. La Retroalimentación consiste en proporcionar críticas y sugerencias al individuo sobre cómo manejar la habilidad so

cial implementada. Por último, la técnica de Transferencia -- pretende lograr la generalización de la conducta aprendida en la situación de entrenamiento a contextos de la vida diaria , mediante la utilización de diferentes procedimientos: asignación de tareas, después de cada sesión de entrenamiento se le deja tarea al sujeto para que practique la habilidad entrenada en situaciones reales; uso de escenografía real o imaginaria, durante las sesiones de entrenamiento se debe estructurar el ambiente con los elementos iguales o semejantes a aquellos que se presentan en una situación natural donde ocurre la habilidad; y sobre-aprendizaje, se debe repetir constantemente el Juego de Roles utilizando escenas que han sido bien aprendidas por el sujeto.

La secuencia del entrenamiento del Aprendizaje Estructurado, de manera general es el siguiente:

1) La sesión inaugural está diseñada para explicar brevemente el tema de las Habilidades Sociales, para la presentación de los entrenadores y para la elección de las habilidades que serán entrenadas.

2) Se presenta la habilidad a entrenar a los participantes; posteriormente se modela la habilidad correcta al presentar una interacción basada en el Juego de Roles.

3) Una vez que todos los participantes han ensayado la habilidad particular es conveniente que la ejecuten frente a todo el grupo para que puedan obtener retroalimentación sobre su ejecución particular.

4) Por último, se pasa a estructurar la tarea para lograr la transferencia de la habilidad aprendida considerando la elección de la persona y el contexto que enmascara la práctica.

Diferentes autores han señalado una serie de requerimientos con los que debe cumplir una estrategia de entrenamiento de Habilidades Sociales; así, por ejemplo, Van Hasselt, Her--

sen y Whitehill (op. cit.) hacen hincapié en la necesidad de una determinación empírica de componentes verbales y de un dato de generalización y mantenimiento de los efectos del entrenamiento; por su parte Trower (op. cit.) toma en cuenta ciertos requerimientos para el entrenamiento de Habilidades Sociales, entre los cuales destaca la necesidad de una tecnología efectiva para modificar conducta. En otro estudio realizado por Haynes y Avery (op. cit.), se recomienda para futuras investigaciones la implementación de técnicas que permitan la generalización de las habilidades entrenadas.

Es notorio, pues, que el Aprendizaje Estructurado cumple con dichos requerimientos, por tal motivo, éste será la herramienta metodológica a utilizar en este estudio.

De esta manera se ha observado que el rubro de Habilidades Sociales tiene al interior del mismo una infinidad de interrogantes tanto teóricas como metodológicas, lo cual implica que es un tema relativamente poco explorado y por lo tanto poco conocido; por tal motivo es necesario dejar claro que la presente investigación se fundamenta en la definición de Habilidades Sociales enunciada por Roth (1986), el método de evaluación será el Test Análogo de Simulación (TAS; Roth, op. cit.) y por último, se empleará como estrategia de entrenamiento al Aprendizaje Estructurado implementado por Goldstein (1981).

II.-RELACION ENTRE HABILIDADES SOCIALES Y TRASTORNOS CONDUCTUALES.

Con el fin de solucionar diferentes problemas de interacción social, surge como alternativa la implementación de Habilidades Sociales, puesto que si el déficit de tales habilidades provoca directamente trastornos conductuales, se espera que mediante el entrenamiento correspondiente se solvete tal carencia redundando en el desenvolvimiento exitoso del individuo con cualquier persona, en una situación y contexto determinados (Roth, 1982). Al respecto Bellack y Hersen (op. cit.) señalan que la gravedad del trastorno dependerá del grado de déficit de las Habilidades Sociales.

A continuación se realiza una revisión de algunos estudios que se han llevado a cabo y que muestran la relación directa que existe entre un trastorno conductual y la carencia de determinadas Habilidades Sociales. En algunos de ellos solamente se evidenciaba la relación entre un déficit en Habilidades Sociales y la presentación de cierto trastorno mientras que en otros, además se puede observar que mediante el entrenamiento de Habilidades Sociales se logra reducir el problema.

Trower (op. cit.) comparó la conducta de pacientes neuróticos, fóbicos y con desórdenes de personalidad, con la conducta de personas sin tales problemas y encontró que los primeros aparecieron como inhábiles de acuerdo a diferentes componentes de su conducta social.

Eisler y col. (op. cit.), por otra parte, realizaron una investigación con pacientes psiquiátricos, encontrando un mejoramiento significativo entre los sujetos que habían recibido entrenamiento asertivo y los que estuvieron en el grupo control.

En otros trabajos se puede observar que la ausencia de Habilidades Sociales se ha relacionado con síndromes clínicos como depresión y esquizofrenia (Liber y Lewinson, 1973; citado en Bornstein, Bellack y Hersen, 1977, p. 142), cuando compararon individuos depresivos y no depresivos se encontró que

los primeros fueron menos hábiles.

Otro estudio realizado por Curran (1975), muestra que -- cuando se entrenaron Habilidades Sociales en estudiantes que presentaban ansiedad al relacionarse con personas de sexo --- opuesto, se incrementaron las habilidades de los sujetos al - mismo tiempo que se redujo la ansiedad.

Kiekolt y Mc Grath (1979) efectuaron también un estudio con treinta mujeres americanas de edad adulta, para reducir - la ansiedad mediante el entrenamiento de conducta asertiva, - nuevamente la implementación de Habilidades Sociales provocó la disminución del trastorno.

El entrenamiento en Habilidades Sociales ha sido igual-- mente empleado en sujetos que sufren algún tipo de invalidez, como lo demuestra la investigación de Morgan y Leunig (op. -- cit.) quienes estudiaron los efectos del entrenamiento aserti vo sobre la aceptación de incapacidad de estudiantes universi tarios. Los resultados mostraron la efectividad del entrena-- miento para incrementar el grado de aceptación y mejorar las interacciones del grupo sometido a dicho entrenamiento.

Twentyman y Mc Fall (op.cit.) trabajaron con hombres que presentaban ansiedad al interactuar con mujeres, los sujetos que recibieron entrenamiento en Habilidades Sociales mostra-- ron menos ansiedad y mayor habilidad al interactuar con muje-- res en comparación con el grupo control.

Por otro lado, Stake y Pearlman (op. cit.) aplicaron un entrenamiento asertivo a mujeres con baja ejecución de auto-- estima y encontraron que el entrenamiento asertivo es una téc nica viable para incrementar la auto-estima en mujeres.

Otra investigación que muestra la relación entre el en-- trenamiento en Habilidades Sociales y la reducción de la ina-- sertividad, es la que llevaron a cabo Twentyman y col. (op. - cit.) quienes entrenaron Habilidades Sociales para reducir la inasertividad en cincuenta sujetos.

Un problema más que ha sido relacionado con las Habilidades Sociales es el alcoholismo, al respecto, Hamilton y Maisto (op. cit.) señalan en base a un estudio realizado, que los individuos alcohólicos presentan mayor incomodidad al responder a situaciones que requieren respuestas asertivas que individuos sin problemas de alcoholismo.

Twentyman y col. (op. cit.) también trabajaron con este tipo de problema; compararon un grupo de pacientes alcohólicos hospitalizados con otro grupo de bebedores sociales con base en ciertas Habilidades Sociales manifestadas; los resultados indicaron que los bebedores crónicos suelen responder con afirmaciones comparativamente más breves que los bebedores sociales.

Otro problema que ha abarcado el entrenamiento de Habilidades Sociales ha sido la agresividad, en el que se ha puesto especial interés por ser el que se incluye en el presente trabajo. Sarason y Sarason (1981) utilizaron el entrenamiento en Habilidades Sociales para fortalecer las habilidades cognitivas y sociales de estudiantes que presentaban altas tasas de delincuencia y se encontró que durante todo el año que duró la postevaluación y el seguimiento, los estudiantes mostraron bajas tasas de la conducta problema.

Ziv (1970), por su parte, demostró que el problema más común presentado por niños de octavo grado de nacionalidad norteamericana fué precisamente el de agresividad. Para obtener esta información se utilizó la Lista de Chequeo de Wickman que contenía treinta conductas problema que debían ser clasificadas por orden de aparición; quienes debían realizar tal clasificación eran ochenta y dos maestras de escuela elemental y cuarenta y cinco psicólogos del área educativa y clínica.

En otro estudio realizado por Jiménez (op. cit.) se trabajó dentro de un escenario escolar con niños provenientes de

setenta y un colegios estatales y privados de nacionalidad es pañola. Se encontró que los niños agresivos y molestos son -- vistos como problemáticos por los maestros y por sus mismos - compañeros, lo cual implica relaciones interpersonales deficientes.

Pentz (op. cit.) corrió una investigación en la cual ade más de reducir la ansiedad en adolescentes mediante el entrenamiento de Habilidades Sociales, facilitó la supresión de -- conductas inasertivas y agresivas que los jóvenes presentaban hacia sus maestros.

Las investigaciones antes mencionadas poseen gran rele-- vancia en el esclarecimiento de la relación que existe entre déficits de Habilidades Sociales y trastornos conductuales co mo el alcoholismo, la depresión, la ansiedad, etc., ya que -- por medio de la implementación de Habilidades Sociales ha ha bido un mejoramiento en la interacción del individuo a la vez que se reduce significativamente el trastorno conductual de - que se trate.

La literatura revisada hasta ahora muestra la importan-- cia de trabajar en el entrenamiento de Habilidades Sociales - debido a que se ha logrado modificar el problema, sin embargo su importancia no radica únicamente en esta cualidad, ya que se ha visto que también permite trabajar a nivel preventivo - a propósito de los diversos problemas conductuales.

Una forma de prevenir la presentación de trastornos con ductuales en la edad adulta es abordarlos antes de que se pre senten, es decir, dando un entrenamiento a nivel preventivo - en niños pequeños que muestren signos a futuro de trastornos de conducta. Al respecto, Haynes y Avery (op. cit.) mencionan que es muy importante trabajar en el entrenamiento de habili dades en niños pequeños ya que éstas pueden implementarse a - edades tempranas cuando el niño es más receptivo al aprendiza je y cuenta con más tiempo para la integración de la habili--

dad en su repertorio conductual.

Caplan (1961, citado en Zax y Specter, op. cit. p. 44) - identifica tres niveles de prevención encaminados a implementar programas preventivos. El primero, llamado prevención primaria, pretende reducir la incidencia de las perturbaciones mentales de todos los tipos en la comunidad. El segundo, denominado prevención secundaria, tiene la finalidad de reducir la duración de las perturbaciones que ya se han presentado. - El tercero, la prevención terciaria, busca reducir el perjuicio que pueda haber resultado de alguna perturbación manifiesta.

Sin embargo, ha habido otros autores interesados en el entrenamiento de Habilidades Sociales a nivel preventivo, tal es el caso de Margalef (op. cit.) quien menciona que "la capacitación en Habilidades Sociales alcanza dos funciones: primero, sirve como apoyo a tratamientos correctivos y, segundo, en caso de alto riesgo su implementación lleva a la acción -- preventiva" (p. 2).

En base a lo anterior se puede identificar dos niveles de prevención: el primario, que consiste en intervenir antes de que el problema se manifieste, y el secundario, que se implementa cuando ya existe evidencia de la presentación del -- disturbio.

Al respecto, Roth (1986) señala que "La prevención, para que pueda identificarse con la competencia social, debe entenderse como una acción dinámica formativa en lugar de la pasiva informativa, de práctica más difundida" (p. 47), es decir, que la acción formativa no se limita a dar una simple información de los temas de interés, sino que incide directa y dinámicamente sobre el problema que se intenta prevenir, desarrollando repertorios conductuales alternativos a dicho problema.

Los estudios anteriores demuestran la importancia del entrenamiento de Habilidades Sociales como un medio para la so-

lución de trastornos conductuales, pero también demuestran -- que el entrenamiento es una forma de prevención de estos trastornos como la carencia de Habilidades Sociales.

Un objetivo a largo plazo de esta investigación es cumplir con el nivel de prevención primaria, sin embargo, para ello es imprescindible implementar una técnica adecuada de entrenamiento que permita establecer los repertorios sociales conductuales vinculados con algunos problemas psicopatológicos. Por el momento solamente se intenta probar el paquete -- del Aprendizaje Estructurado como estrategia de entrenamiento para que a futuro pueda ser utilizado con la finalidad antes mencionada.

III.- ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Con base en los estudios antes revisados, resulta obvia la necesidad de crear o adaptar técnicas que nos permitan tratar los diferentes trastornos conductuales, pues generalmente se aplican a todo tipo de población sin tomar en cuenta que - cada una posee condiciones histórico-sociales diferentes. Así tenemos que el desarrollo de tales técnicas, específicamente las contenidas en el A. E., se han diseñado en Estados Unidos con una cultura totalmente diferente a la mexicana; frecuentemente los individuos utilizados en estos estudios presentan - algún tipo de trastorno conductual que va desde el retardo -- mental hasta problemas de alcoholismo, delincuencia, ansiedad, etc. Al mismo tiempo, la mayoría de las personas utilizadas - son adolescentes o adultos que presentan de manera muy marcada el problema conductual, y por último, que generalmente presentan algún problema de interacción social dando lugar a que no sean aceptados por quienes los rodean. Todo ésto ha dejado de lado las aportaciones que puedan contribuir a llevar a cabo estos experimentos con personas "normales" y de acuerdo a la sociedad en que vivimos.

En este sentido, Roth (1982), y Eisler, Hersen y Miller (op. cit.), mencionan que debido a que la conducta del hom--bre constituye una función de las condiciones ambientales mediatas e inmediatas, el papel que desempeña el contexto físico y social que sirve de marco a la interacción del organismo con su ambiente, adquiere singular importancia como variable influyente. Por lo tanto, un punto importante para lograr una total efectividad de la investigación es enfocar la misma a - las condiciones histórico-sociales de nuestra cultura y actual sociedad mexicana, considerando que es diferente a aquella en que se creó el A.E. Como segundo punto, es necesario efectuar tales investigaciones con individuos mexicanos, y por último,

comprobar la efectividad del paquete en nuestra población.

Ahora bien, es sabido que con cualquier población los -- trastornos conductuales que se presentan en la edad adulta -- tienen su origen en la infancia, de tal manera que una forma de prevenir y solucionar dichos problemas es intervenir en el desarrollo del niño, específicamente en la edad pre-escolar, pues es éste el periodo en el que el pequeño empieza a relacionarse con otras personas y con contextos diferentes a su medio familiar. Al mismo tiempo se daría solución a los frecuentes problemas encontrados en cualquier individuo, que generalmente son de interacción social.

Resulta evidente la necesidad de crear una tecnología -- que permita, por un lado, la identificación temprana de futuros problemas conductuales y, por otro, la temprana prevención para evitar los mismos. Ahora bien, el hecho de contar ya con un paquete de técnicas es un gran adelanto para tal -- propósito, sólo hace falta adaptarlos de acuerdo con nuestras condiciones de vida, adaptarlos también a una diferente población que es la pre-escolar; tal población resulta la más adecuada para entrenar las diferentes habilidades, en particular aquellas encaminadas a reducir la agresión, pues es aquí donde se dan los primeros signos de futuros problemas y donde se manifiestan por primera vez debido a que el niño comienza a tener contacto con personas diferentes a las ya acostumbradas, como son su maestra y sus mismos compañeros.

Al respecto, French y Tyne (1982) y Van Hasselt, Hersen y Whitehill (op. cit.), señalan que en la mayor parte de los estudios realizados sobre trastornos conductuales en niños, se ha encontrado que uno de los problemas de mayor incidencia es la agresividad.

Debido a que éste es un trastorno que afecta tanto al niño como a las personas que lo rodean, se han desarrollado diversos estudios encaminados a crear técnicas eficaces en modi

ficación de conducta agresiva. Dichas investigaciones se basan fundamentalmente en el manejo de contingencias, tal es el caso del reforzamiento de conductas adecuadas y la extinción de conductas inadecuadas (Goodwin y Mahoney, 1975), el aprendizaje por imitación (Bandura, Ross y Ross, 1961), etc.

Por otra parte, se han hecho estudios en los que se han desarrollado estrategias de entrenamiento de conductas sociales incompatibles con la agresión con la finalidad de reducir ésta (Goldstein, op. cit.; Jennings y Davis, 1979), esto implica el entrenamiento de Habilidades Sociales alternativas a la agresión. Para este fin, Goldstein (op. cit.) ha desarrollado un paquete de entrenamiento denominado Aprendizaje Estructurado, el cual ha sido revisado ampliamente en el capítulo I. -- Sprafkin y col. (1980) proponen al respecto un grupo de 59 habilidades sociales necesarias para lograr relaciones interpersonales exitosas y que son factibles de ser entrenadas; éstas se han englobado en 6 grupos: Habilidades de Inicio, Habilidades Autoexpresivas, Responder a Otros, Habilidades Alternativas a la Agresión, Habilidades de Planificación y Habilidades para Encarar el Stress.

Entre las investigaciones donde se ha utilizado el A.E. en México, se encuentra la de Roth (1986) y Margalef (op. --- cit.), ambos han trabajado con adultos y adolescentes. De --- igual manera, García y Rodríguez (1985) realizaron un estudio con la finalidad de determinar si el A.E. es efectivo en el - entrenamiento de conductas sociales adecuadas en niños pre-escolares de 5 a 6 años de edad. Para seleccionar las habilidades sociales de los niños se realizaron entrevistas a 160 educadoras para saber qué características consideraban que tiene un niño hábil y cuáles un niño inhábil; obteniendo así 6 habilidades sociales, conformadas por una serie de 36 componentes verbales y no verbales. Para la evaluación y el entrenamiento de las categorías de respuesta de cada una de las 6 -

habilidades se utilizó una situación de juego y los componentes fueron entrenados aisladamente.

Cabe señalar ahora, algunas observaciones importantes para la realización de este trabajo.

Roth (1982) establece que una habilidad social es la integración de cierto tipo de respuestas concretas llamadas componentes conductuales que pueden ser verbales o no verbales y que varían de habilidad en habilidad y de contexto en contexto, esto es, que los componentes se manifiestan de diferente manera dependiendo de la habilidad y del contexto social en que se lleve a cabo, así, por ejemplo, al entrenar una habilidad específica se deberá tomar en cuenta las diferentes situaciones en las que se realiza, la forma en que se lleva a cabo, si el interlocutor es niño o adulto, si está cerca o lejos de éste, si su volumen de voz es adecuado, etc.

En este sentido, y tomando en cuenta que el A.E. se va a utilizar como herramienta de entrenamiento en niños pre-escolares, es necesario hacerle modificaciones en dos sentidos: 1) al diseñar las situaciones semi-estructuradas para la evaluación y entrenamiento de cada una de las habilidades, y 2) en la manera de conducir las sesiones desde las instrucciones dadas a los niños hasta el sistema motivacional utilizado.

De acuerdo con la aplicación original del A.E., éste fue utilizado con adolescentes y adultos, y las consignas (situaciones semi-estructuradas) se diseñaron preguntando a los sujetos en qué situaciones les resulta más problemático presentar una habilidad y fueron las que se entrenaron.

Tomando en cuenta que el presente trabajo se realizó con niños pre-escolares, vemos que es muy difícil que ellos mismos reporten, en primera instancia, que tienen problemas con alguna habilidad, en segunda, que señalen en qué situaciones específicas se presenta dicha dificultad; por tal razón, para diseñar en este caso las consignas de trabajo se debieron to-

mar en cuenta todas las situaciones en las que es posible que un niño presente una habilidad, considerando el contexto social en que se encuentre (hogar, escuela, comunidad). Dado -- que el contexto elegido en esta investigación fué el salón de clases, podemos observar dos aspectos: a) que el niño puede - interactuar ya sea con un adulto (maestra) o con otro niño -- (compañero), y que b) puede estar cerca o lejos de la persona con la que está interactuando. De esta manera, las caracterís- ticas del interlocutor y la distancia física entre éste y el sujeto fueron los dos criterios que se tomaron en cuenta para modificar el diseño de las situaciones semi-estructuradas a - utilizar para entrenar cada habilidad.

Por otra parte, en lo que respecta a la forma en que se llevaron a cabo las sesiones, resulta obvio que no puede ser igual con adultos que con niños. Por lo tanto al dar instrucciones a los sujetos, el lenguaje fué simple y repetitivo para lograr que entendieran perfectamente la explicación. Además, las sesiones se condujeron como si fueran una clase más que los niños recibieran, de manera que los experimentadores jugaron el papel de maestras de los niños y las actividades - que éstos realizaron fueron muy parecidas a las que se llevan a cabo en clases normales, tales como iluminar, pegar, recortar, etc.

Ahora bien, tomando en cuenta las características pro--- pias de los niños, por ejemplo el ser súmamente inquietos, se consideró necesario establecer un sistema motivacional para - asegurar su atención durante todas las sesiones de entrena--- miento; el que se propuso fué un sistema de puntos, en donde los niños podían perder o ganar puntos de acuerdo con su aten- ción en el trabajo (en el procedimiento se detalla esta técni- ca).

Con base en estas modificaciones hechas al paquete de en- trenamiento A. E., se plantearon los siguientes objetivos:

1) Evaluar la efectividad del A. E. Modificado, en el en entrenamiento de Habilidades Sociales de niños pre-escolares de 4 a 5 años de edad, y

2) Observar si entrenando Habilidades Sociales que son - consideradas como alternativas a la agresión hay algún cambio en el comportamiento agresivo de los niños.

IV.- M E T O D O

SUJETOS.- Se trabajó con 24 niños de ambos sexos, con una edad promedio de 4 a 5 años, que cursaban el primer grado de pre-escolar, de los cuales 17 fueron varones y 7 mujeres. La selección de los sujetos se hizo con base en los siguientes criterios:

a) Entrevistas a maestras: Se aplicaron entrevistas (probadas previamente en un estudio piloto, y cuyo formato se encuentra en el Anexo 1.1) a maestras que tenían alumnos con la edad requerida, dos maestras pertenecían al Jardín de Niños "José Narciso Robirosa" ubicado en Av. San Ignacio S/N, Los Reyes Iztacala; dos más al Jardín de Niños No. 2 del IMSS citado en Av. Central de la Clínica 64 S/N, Tequexquinahuac; y las dos últimas al Jardín de Niños "Lic. Isidro Fabela" ubicado en Gustavo Baz S/N, Atizapán. El propósito de estas entrevistas fué que las maestras nombraran a los niños que consideraban agresivos, ya que ellas tienen contacto directo y continuo con los niños, es decir, que señalaran a aquellos niños que presentaban las conductas contempladas en las Categorías de Interacción Social Negativa, que resultaron del estudio sobre el comportamiento agresivo realizado por Robles, Pérez y Luja (en preparación) (véase Anexo 2.1.).

b) Entrevistas a niños: A los niños que según el criterio de las maestras eran agresivos dentro del salón de clases se les aplicó una entrevista (Anexo 1.2) para obtener el punto de vista de los mismos, sobre si ellos eran agresivos o no y a quiénes de sus compañeros consideraban agresivos. Del Jardín de Niños "José Narciso Robirosa" se entrevistaron 14 niños, en el Jardín de Niños No. 2 del IMSS se hicieron entrevistas a 11 e igual fué el número de niños que se entrevistaron del Jardín de Niños "Lic. Isidro Fabela".

c) Observaciones informales dentro del salón de clases: En cada uno de los grupos de 4 a 5 años de los tres jardines

se realizaron cinco observaciones informales para constatar - si los niños seleccionados por las maestras y por sus mismos compañeros en realidad presentaban conductas agresivas y para detectar a otros niños que presentaran estas mismas conductas. Durante las observaciones se consideraron como niños agresivos a aquellos que al menos una vez en cada observación presentaron alguna conducta agresiva.

Se seleccionaron 36 niños que presentaban agresión en base a los criterios anteriores. Posteriormente se realizaron entrevistas adicionales a los padres de cada uno de ellos -- (Anexo 1.3) con la finalidad de obtener información general - sobre la conducta de sus hijos y solicitar su permiso para - trabajar con ellos. Se obtuvo el consentimiento de los pa -- dres de 24 niños para llevar a cabo la investigación.

MATERIAL.- El material que utilizaron los experimentadores fué: formatos de entrevistas, registros de Interacción Social Negativa, registros de Habilidades Sociales, lápices, - plumas, grabadora, cassette con una señal cada doce segundos, - gis, dulces, títeres. Para llevar a cabo las actividades con los niños se utilizó sopa, hilo, tijeras, papel lustre y crepé de diferentes colores, cartulina, rollos de papel higiénico, conos para agua, godetes, pinceles, pegamento, lotería, - diferentes hojas de plantas, cascarón, acuarelas, revistas, - cubos de cartón, fichas, etc.

ESCENARIO.- Los registros de Interacción Social Negativa se realizaron en el salón de clases de cada niño, mientras el entrenamiento y la evaluación de las Habilidades Sociales se llevaron a cabo en un salón de clases del Jardín de Niños "Jo sé Narciso Robirosa" que contenía mesas, sillas, pizarrón, - una mesa a manera de escritorio y una más con juguetes de todo tipo.

VARIABLES.- Se definieron dos variables dependientes:

- 1) La Interacción Social Negativa (agresión) desglosada en - las siguientes categorías:
 - a) Interacción Mediada por Objetos.
 - b) Interacción No Verbal.
 - c) Interacción Verbal.
- 2) Habilidades Sociales: De las 15 habilidades sociales señaladas por Sprafkin y col.(op. cit.) se retomaron 3 de inicio (Pedir ser Escuchado, Agradecer y Preguntar) y 3 alternativas a la agresión (Pedir Permiso, Compartir Algo y Ayudar a Otros). En el Anexo 2.2 se presentan las definiciones de cada una de las habilidades.

Como variable independiente se tuvo la técnica de entrenamiento en Habilidades Sociales denominada Aprendizaje Estructurado, de la cual se evaluaron los efectos que produce en las Habilidades Sociales seleccionadas y en el comportamiento agresivo.

MEDIDAS.- Se utilizaron como medidas de las variables dependientes un registre de frecuencia para evaluar la Agresión (Anexo 3.1) y un registro de ocurrencia para evaluar las Habilidades Sociales (Anexo 3.2).

En términos generales, de la Conducta Agresiva se calculó la frecuencia total por categoría y por grupo, y de las Habilidades Sociales se calculó el porcentaje promedio de ocurrencia de los componentes de cada habilidad.

PROCEDIMIENTO.

Criterios de Selección y Definición de las Habilidades Sociales.

Uno de los objetivos de la investigación fué observar si hay cambios en la Conducta Agresiva de los niños mediante el entrenamiento de Habilidades Sociales y al principio se planteó la posibilidad de evaluar y entrenar las 9 habilidades alternativas a la agresión planteadas por Sprafkin y col. (op. cit.), de igual manera que hubo la necesidad de incluir habili

dades de inicio puesto que los sujetos son niños muy pequeños y dichas habilidades son sùmamente importantes pues siendo -- las más sencillas, a partir de ellas pueden implementarse -- otras más complicadas como son las alternativas a la agresión. Sin embargo, hubo que seleccionar sólo 3 de inicio y 3 alternativas a la agresión (ya han sido señaladas anteriormente) -- pues el calendario escolar limitaba el tiempo de trabajo y la investigación quedaría inconclusa si se entrenaban todas las habilidades. Por un lado el criterio utilizado para seleccionar las 3 habilidades de inicio fué que éstas son las básicas y necesarias para que se den las alternativas a la agresión, así por ejemplo, para que un niño pueda "ayudar a otros" es -- necesario que sepa "pedir ser escuchado", para que "pida permiso" necesita tener la habilidad inicial de "preguntar" y al obtener el permiso sepa "agradecer". Por otro lado en la lista de habilidades proporcionada por Sprafkin y col. (op. --- cit.) éstas están ordenadas de menor a mayor complejidad, así que se decidió elegir las 3 primeras por ser las más sencill--- llas.

Así, se pensó lógicamente en lo que los niños hacen dentro de la escuela con el fin de que la definición obtenida -- fuera funcional es decir, que la habilidad implicara la satisfacción de alguna necesidad dentro de la situación escolar.

De esta manera surgió la cuestión de cuáles eran los requerimientos para que el niño presentara cierta habilidad, -- por ejemplo: qué debía hacer o decir el niño para pedir ser -- escuchado. Tales requerimientos fueron agrupados en componentes verbales y componentes no verbales los cuales también fueron elegidos lógicamente; así los componentes verbales que de bía presentar el niño para pedir permiso por ejemplo, fueron dirigirse al interlocutor y proporcionar información, mien--- tras que los no verbales seleccionados fueron proximidad física, volumen de voz, contacto visual y levantar la mano. El --

mismo criterio se siguió para definir las demás habilidades - pensando lógicamente en los componentes que debía contener cada una de ellas.

Criterios para el Diseño de Consignas.

Para observar a los niños en la situación escolar y determinar si cumplen todos los componentes señalados para cada habilidad fué necesario establecer consignas (situaciones semi-estructuradas) y en virtud de que Roth (1986) no proporciona un criterio de elección al respecto, se decidió contemplar todas las posibilidades en las que el niño interactúa socialmente dentro del salón de clases y éstas son: con un compañero, con la maestra, cuando el interlocutor está lejos o cuando está cerca.

Las consignas para cada habilidad fueron elegidas de acuerdo a las posibilidades de interacción social de los niños, por ejemplo: para la habilidad de "pedir ser escuchado" se contemplaron las siguientes posibilidades:

- a) Niño-Niño-Cerca (N-N-C). Pedir a un compañero que lo escuche en una situación cercana.
- b) Niño-Adulto-Cerca (N-A-C). Pedir a la maestra que lo escuche en una situación cercana.
- c) Niño-Niño-Lejos (N-N-L). Pedir a un compañero que lo escuche en una situación lejana.
- d) Niño-Adulto-Lejos (N-A-L). Pedir a la maestra que lo escuche en una situación lejana.

Finalmente el número de consignas varía en cada habilidad, dependiendo de las posibilidades de interacción que tiene el niño para presentar los componentes de dicha habilidad (Anexo 4).

DISEÑO.- Se utilizó un diseño pretest-postest con un grupo experimental, uno de contacto social y uno control. Los sujetos fueron asignados a los tres grupos de manera que no hubiese contacto entre los niños del grupo experimental y los -

del grupo control en el sentido de que no fueran compañeros de clase, y que cada uno de los tres grupos estuviera integrado por 8 elementos.

Se llevaron a cabo tres etapas: Pre-evaluación, Entrenamiento y Post-evaluación.

Pre-evaluación: En esta etapa se evaluaron a los tres grupos, en base a dos tipos de comportamiento: Agresión y Habilidades Sociales.

a) Evaluación de Agresión: Se hicieron 10 observaciones dentro del salón de clases por dos experimentadores, con el fin de registrar el comportamiento agresivo de los niños en base a las tres categorías de Agresión.

Las observaciones las hicieron los experimentadores en forma independiente. El registro fué dividido en periodos de tiempo de 12 segundos de tal manera que en un minuto se registrara a 5 niños, una vez cada uno; en total se registraron 15 minutos por sesión, ésto es, que en cada sesión se registró a cada niño tres minutos.

b) Evaluación de Habilidades Sociales: Dos experimentadores registraron la ocurrencia de cada uno de los componentes de las 6 habilidades en cada una de las situaciones semi-estructuradas correspondientes a cada habilidad. Cada uno de los niños fué evaluado en base a 26 consignas en donde no se dió información o retroalimentación sobre la forma en que debían de presentar los componentes de la habilidad representada, en todas estas situaciones participó el niño a evaluar y por lo menos un niño más que fungía como coactor, así, por ejemplo, en la primera consigna correspondiente a la habilidad de Pedir ser Escuchado, la actividad consistió en formar un helado con figuras geométricas, al coactor se le daba un triángulo y tres círculos, al sujeto a evaluar se le decía cómo formar la figura y posteriormente se le daba la siguiente instrucción: "Ahora ve con tu(s) compañero(s) y dile(s) como debe(n) usar las figuras para obtener un helado". De esta ma-

nera se registró si el niño presentaba los componentes que requería la habilidad correspondiente.

Entrenamiento: El Grupo Experimental recibió entrenamiento en cada una de las 6 habilidades elegidas, por medio del - Aprendizaje Estructurado.

Para efectos de esta etapa se seleccionaron al azar la - mitad de las consignas de cada habilidad.

Antes de empezar con el entrenamiento se realizó una se- sión inaugural en la que se colocó a los niños a entrenar al- rededor de una mesa y se les explicó en qué consistía esta -- etapa, así como la descripción del sistema motivacional que - consistió en dar puntos a los niños cada vez que ejecutaban - correctamente los componentes, y aquellos que tenían más al- tos puntajes fueron recompensados con dulces. También se uti- lizaron dos títeres, uno con la cara sonriente que aparecía - cuando el niño realizaba correctamente el componente que se - estaba entrenando y el otro títere con cara triste que apare- cía cuando el niño realizaba en forma incorrecta el componen- te.

El entrenamiento se efectuó por medio del paquete de --- Aprendizaje Estructurado, integrado por 4 técnicas: Modela--- miento, Juego de Roles, Retroalimentación y Transferencia.

-Modelamiento: Los niños se sentaron alrededor de una mesa de igual forma que en la sesión inaugural, también se en- contraban ambos experimentadores, uno de éstos últimos prime- ramente explicó a los pequeños qué iban a aprender, ésto es , qué habilidad se iba a entrenar. Así, el primer experimenta-- dor actuaba o mostraba la habilidad de forma correcta e inco- rrecta, componente por componente. Por ejemplo, para la pri-- mer habilidad, Pedir ser Escuchado, utilizando la consigna correspondiente, hacer un helado, entrenando el primer componente, dirigirse al interlocutor, se realizó de la siguiente ma- nera: "Hoy vamos a aprender a pedir ser escuchados, ésto es ,



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

que la gente nos haga caso, primero hay que pensar a quién -- nos queremos dirigir, por ejemplo a otro niño, ya que lo elegimos hay que pensar cómo vamos a llamar su atención, podemos hacer que nos haga caso llamándolo por su nombre, si yo quiero que Nohemí me haga caso, le llamo "Nohemí". De esta manera se muestra el primer componente correctamente. Continuando a mostrar el componente de forma incorrecta: "Ya dijimos que para dirigirse al interlocutor hay que llamarlo por su nombre, pero, ¿qué pasa si yo llamo a una persona por un nombre que no es el suyo?, por ejemplo, yo le voy a hablar a Nohemí: --Beatriz... Bety...(no responde). Ella no me hace caso porque no se llama Beatriz, sino Nohemí". IZI. 1001116

-Juego de Roles: Después de ser representado el primer componente por el experimentador, cada uno de los niños actuaron representando ambos papeles, de actor y de coactor, esto es, que el primer niño se dirigió al interlocutor que era el niño de al lado, éste realizó lo mismo con el siguiente niño y así sucesivamente.

aprovechando
-Retroalimentación: Al mismo tiempo que se representó el Juego de Roles se llevó a cabo la Retroalimentación, que consistió en que el experimentador y los mismos niños indicaran si lo habían hecho bien o mal, también en esta parte se utilizó a los dos títeres (sistema motivacional), el sonriente -- cuando los niños lo hicieron bien y el títere con cara triste cuando lo hicieron mal, proporcionando al mismo tiempo puntos a los niños que realizaron adecuadamente el componente. Si su ejecución era inadecuada, tanto los experimentadores como los mismos niños proporcionaban información acerca de cómo era la forma correcta de realizar el componente, entonces el niño lo repetía hasta que lo hacía bien.

-Transferencia: La técnica de Transferencia consistió en la asignación de tareas, esto es, que los niños practicasen la habilidad entrenada en otras situaciones naturales, para --



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

tal efecto se requirió de la ayuda de las madres de éstos, -- quienes cuidaban que los niños presentaran los componentes en trenados en esa sesión. También se contó con la cooperación - de las maestras que observaron la ocurrencia de tales habilidades en el salón de clases.

Para pasar de una habilidad a otra se requirió que cada sujeto presentara el 100% de los componentes de las habilidades; además cuando se cubría este requisito se dejaba que --- transcurrieran dos días para entrenar la habilidad siguiente hasta terminar con todas las habilidades.

Grupo Control.-

Para tener un punto de comparación de los efectos del en trenamiento, se formó un Grupo Control con el cual no se tuvo contacto alguno, es decir, no se sometió a ningún entrenamien to.

Grupo Contacto Social.-

Con el fin de evaluar la influencia del contacto de los investigadores con los niños en la presentación de las Habili dades Sociales se formó un tercer grupo con el cual se realizaron diversas actividades durante el mismo número de sesio-- nes que con el Grupo Experimental pero sin darle entrenamien to alguno.

Post-evaluación: Se realizó de la misma manera que la -- pre-evaluación en los tres grupos.

V.- RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS.

Los resultados se presentan en cinco aspectos. Primero, se hace una descripción de la frecuencia total de la conducta agresiva de los tres grupos de niños (Grupo Experimental, Grupo Control y Grupo de Contacto Social); segundo, se muestra el porcentaje promedio de las Habilidades Sociales en los grupos de la pre-evaluación a la post-evaluación; tercero, se compara el porcentaje promedio de cada uno de los sujetos de los tres grupos por habilidad; se describe el porcentaje promedio de todas las consignas por habilidad en la pre-evaluación y post-evaluación, y por último se realiza una comparación entre consignas entrenadas y no entrenadas por habilidad en los grupos.

En las figuras 1, 2 y 3 se presenta la frecuencia total de la conducta agresiva de los tres grupos de niños que corresponde a las categorías de Interacción Social Negativa: Mediada por Objetos, No Verbal y Verbal, durante la pre y post-evaluación. La frecuencia corresponde a la suma de los puntajes obtenidos en cada una de las categorías por los niños. En términos generales se observa un decremento de las tres categorías de Agresión de pre-evaluación a post-evaluación en los tres grupos, especialmente en el de Contacto Social. Tanto en el Grupo Experimental como en el de Contacto Social la categoría que ocurre con mayor frecuencia es la No Verbal, es decir que los niños agreden más con partes del cuerpo sin usar objetos, mientras que en el Grupo Control el nivel es semejante en las tres categorías. En la Figura 4 se muestra la frecuencia global de la Agresión, es decir, la suma de las tres categorías estudiadas durante la pre y post-evaluación para los tres grupos. El grupo que presenta el nivel de Agresión más alto es el de Contacto Social; a pesar de no haber recibido entrenamiento en Habilidades Sociales, también es el grupo que más decrementó la Agresión, seguido por el Grupo Experimental y Control respectivamente.

En relación a las habilidades Sociales se puede observar en las Figuras 5 a 10 el porcentaje promedio obtenido en cada habilidad durante la pre y post-evaluación de los tres grupos de niños. En general puede verse un incremento del porcentaje en las 6 habilidades sólo en el G. E.; así, en las habilidades de Pedir Permiso, Compartir Algo, Ayudar a Otros, Agradecer y Preguntar en la pre-evaluación el porcentaje es inferior al 50%, incrementándose alrededor del 75%, con excepción de la habilidad de Pedir ser Escuchado, donde el porcentaje obtenido en la pre-evaluación es superior al 50%, aún cuando en la post-evaluación también cae alrededor del 75%.

En lo que respecta a los otros dos grupos (Control y Contacto Social) no se observa ninguna variación importante como en el grupo Experimental, a excepción del Grupo Contacto Social en que se muestra una variación notable en la habilidad de Agradecer, ya que aumentó de 0 a 50%.

Por un lado, se observa que ninguna de las Habilidades Sociales pudo llegar al 100% del porcentaje promedio por grupo, es decir, que aún cuando los niños mejoraron su ejecución no presentaron correctamente todos los componentes de todas las habilidades. Sin embargo, si se analizan los datos por sujeto, se encuentra que algunos alcanzan el 100% en diferentes habilidades. Por esta razón, y dado que existe mucha variación entre los grupos debido probablemente a las diferencias individuales de los sujetos, se detallan los porcentajes de las 6 habilidades en cada uno de los grupos presentados por sujeto en las Figuras 11 a 28.

Para la habilidad Pedir ser Escuchado se ve que en el G. E. todos los sujetos presentaron incremento, sólo un sujeto sufre decremento (10%). En el G. C. 3 sujetos presentan incremento (17%, 30% y 17%), mientras que 4 sujetos decrementan su porcentaje de 10% a 30%. En el G. C. S. sólo aumentó el porcentaje de 3 sujetos aproximadamente 20%.

Al observar la habilidad de Agradecer se encuentra que 6 de los sujetos del G. E. incrementan su porcentaje de pre a post-evaluación al 100% y uno solo al 50%, el restante se mantiene constante. Del G. C. 2 sujetos muestran incrementos del 25%, mientras que los otros 6 no varían. Y en el G. C. S. el porcentaje se incrementa para 5 sujetos y permanece igual para 3 niños (0%).

En cuanto a la habilidad de Preguntar, 5 sujetos del G. E. incrementan su ejecución al 100% y uno al 45%, 2 sujetos permanecen igual pues mantienen su puntaje de 50% y 0%. En el G. C. 5 niños aumentan su porcentaje, uno de éstos que parte de 94% alcanza el 100% en la post-evaluación, los 3 sujetos restantes disminuyen su ejecución hasta un 40%. En lo que respecta al G. C. S. 5 niños muestran un incremento, mientras otros 2 disminuyen su ejecución y uno no presenta diferencias.

El porcentaje de presentación de los componentes de la habilidad Pedir Permiso se incrementa en todos los sujetos del G. E., pero sólo 4 alcanzan el 100% partiendo de 45%, 80%, 74% y 13%. En el G. C. 5 sujetos muestran un decremento alrededor del 25% de la habilidad y 3 la incrementan sin llegar al 100%. En el G. C. S. hay 5 sujetos que incrementan su ejecución hasta 98%, 2 la disminuyen 20% aproximadamente y sólo uno se mantiene constante.

En el G. C. sólo un sujeto incrementa la presentación en la habilidad de Compartir Algo un 25%, mientras otro es constante (30%) y los otros 6 la disminuyen hasta un 30%. Por otro lado, 5 niños del G. E. muestran un aumento en esta habilidad hasta un 40%, un niño presenta un decremento del 100% y 0% cada uno. En el G. C. S. 5 niños sufren incremento y sólo uno de ellos aumenta a 100% partiendo de un 68%, uno decrementa del 100% al 28% y dos mantienen constante la presentación de la habilidad (25% y 100%).

En la habilidad de Ayudar a Otros, en el G. E. 7 sujetos

incrementan el porcentaje en un 98% y uno se mantiene constante en 0%; 5 sujetos del G. C. lo disminuyen hasta un 30% mientras 3 lo aumentan hasta un 40% y en el G. C. S. 5 sujetos lo aumentan alrededor del 50%, de los cuales un sujeto alcanza el 100%, los 3 restantes decrecientan en un 20%.

En la descripción anterior se nota que la mayoría de los sujetos aumentan en un 50% aproximadamente su porcentaje, además de ser muy variables, es decir, que mientras unos muestran puntajes muy altos otros muestran puntajes muy bajos, debido a esto al promediarse los datos por grupo no se observa ningún puntaje del 100%, aun cuando hubo varios casos en que los sujetos lograron el 100% de la habilidad.

En las Figuras 29 a la 46 se presenta el porcentaje promedio de las consignas entrenadas y las no entrenadas de pre a post-evaluación en los 3 grupos. Se observa que la ejecución de los niños en las consignas entrenadas aumentó de igual forma que las no entrenadas de pre a post, especialmente en el G. E. en todas las habilidades, mientras en los dos grupos restantes en algunas habilidades disminuyó.

En la habilidad de Pedir ser Escuchado (Fig. 29, 30 y 31) se ve que en las consignas entrenadas y no entrenadas aumentó el porcentaje promedio en ambas en el G. E. un 10% y 30% respectivamente, en el G. C. hubo una disminución en las consignas entrenadas de 8% e igual en el G. C. S. pero de 5% y sólo aumentaron muy levemente las no entrenadas en el G. C. y C. S. (5% y 1% respectivamente).

En las Figuras 32, 33 y 34 se muestra la habilidad de Agradecer, en que hubo el aumento más grande de todas las habilidades, pues se incrementó casi de 0 hasta un 85%, tanto en las consignas entrenadas como no entrenadas, y en los grupos C. y C. S. el aumento fué menor, 7% en el primero y 50% en el segundo.

En la habilidad de Preguntar se puede observar en las -

Figuras 35, 36 y 37 que en todos los grupos aumentó el porcentaje promedio tanto de las consignas entrenadas como en las no entrenadas, sólo que nuevamente fué mayor en el G. E. --- (50%).

Ahora bien, en el caso de Pedir Permiso (Fig. 38, 39 y 40) el aumento del porcentaje promedio fué casi el mismo en las consignas entrenadas y no entrenadas en el G. E. y de C. S., 90% aproximadamente, y en el G. C. se mantuvo constante de la pre a la post-evaluación (50%).

En la habilidad de Compartir Algo (Fig. 41, 42 y 43) el aumento también fué casi igual en las consignas entrenadas y no entrenadas de pre a post en el G. E. (48% y 68%, respectivamente) en el caso del G. C. el porcentaje promedio de las consignas entrenadas se mantuvo constante en 45%, mientras en las no entrenadas disminuyó de pre a post-evaluación 3%, en el G. C. S. se observa el fenómeno contrario al G. C. en las consignas no entrenadas, pero el incremento es muy leve (10%).

En la Figura 44 se observa el porcentaje promedio del G. E. en la habilidad de ayudar a Otros y se nota de nuevo un aumento similar de las consignas entrenadas y no entrenadas de pre a post de un 40% aproximadamente. En la Figura 45 existe variabilidad en el G. C. ya que en las consignas entrenadas disminuye el porcentaje de pre a post un 10% y en las consignas no entrenadas casi se mantiene constante en 57%, y por último, en el G. C. S. (Fig. 46) sólo aumentaron las consignas entrenadas 13% y las consignas no entrenadas mostraron el mayor decremento de todas las habilidades, que fué alrededor del 30%.

En las Figuras 47 a 52 se muestran las variaciones que hubo de la pre-evaluación a la post-evaluación en los tres grupos para cada una de las 6 habilidades. Así, tenemos que en las habilidades de Agradecer, Preguntar, Pedir Permiso y Compartir Algo, los puntajes obtenidos por los tres grupos en

la post son mayores que los de la pre, en el caso de la habilidad de Pedir ser Escuchado se observa un incremento en el G. E. pero no en los otros dos grupos, finalmente para la habilidad de Ayudar a Otros, se observa un incremento en los grupos E. y de C. S. y un decremento en el G. C. Un fenómeno general es que en todas las habilidades siempre el mayor incremento de pre a post-evaluación es el registrado por el Grupo Experimental.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

A los resultados se les aplicó un Análisis de Varianza (AVAR) con base en los siguientes criterios:

- a) La asignación de los grupos a los diferentes niveles de la variable independiente se hizo en forma aleatoria.
- b) Independencia en la observación de los sujetos.
- c) Que el efecto producido en la varianza total de la variable dependiente sea atribuible al tratamiento, cuyo efecto se investiga, y a la varianza aleatoria (Silva y Aragón, 1984, en preparación).

Una vez elegido el análisis estadístico se establecieron las hipótesis nula y alterna en tres diferentes niveles: Inter o entre grupos, Intra o dentro de los grupos, y de Interacción o combinación de los dos factores anteriores.

1) Factor Inter:

H_0 : No hay diferencias significativas en general en los puntajes entre los grupos Experimental, Control y Contacto Social.

H_1 : Hay diferencias significativas en general en los puntajes entre los grupos Experimental, control y Contacto Social.

2) Factor Intra:

H_0 : No hay diferencias significativas en los puntajes de la pre-evaluación a la post-evaluación en los tres grupos.

H_1 : Hay diferencias significativas en los puntajes de la pre-evaluación a la post-evaluación en los tres grupos.

3) Factor de Interacción:

H_0 : No hay diferencias significativas entre los grupos - Experimental, Control y de contacto social en la pre evaluación y post-evaluación.

H_1 : Hay diferencias significativas entre los grupos Expe rimental, Control y de Contacto Social en la pre-eva luación y post-evaluación.

Para llegar a una decisión sobre si se rechaza o se acep tan las hipótesis nulas se aplicó un AVAR para computación -- elaborado por Silva (1987) en donde se comparó el área de pro babilidad con el nivel de significancia al cual se analizaron los datos (0.025). En este sentido, si se obtiene que el área de probabilidad $P(F)$ es menor que el nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula, es decir:

$$P(F) < 0.025$$

El nivel de significancia que se utilizó fué de 0.05 y co mo es una prueba de dos colas, se considera $0.05/2=0.025$.

Los resultados se muestran en la tabla 1 que contiene - las consignas de las 6 habilidades sociales. Como se puede ob servar, la habilidad que obtuvo un mayor número de diferen--- cias significativas de la variable manipulada (Habilidades So ciales) fué Agradecer, además que sólo en esta habilidad hubo diferencias significativas en el nivel Inter. Mientras que en las habilidades de Pedir Permiso, Pedir ser Escuchado, Pregun tar y Ayudar a Otros presentaron en menor grado diferencias - significativas, en Compartir Algo no existieron diferencias - significativas.

En la habilidad de Agradecer las 3 primeras consignas -- muestran diferencias significativas en la variable dependien-

te evaluada en el factor Inter, Intra y de Interacción ($P(F) < 0.025$), es decir, entre los grupos (Experimental, Control y - Contacto Social), dentro de los grupos (pre a post-evalua --- ción) y en la interacción de ambos factores, rechazando así - la hipótesis nula en los factores, en la última consigna se - encontró que sólo el factor Intra mostró diferencias signifi- cativas ($P(F) < 0.025$).

En la habilidad de Pedir Permiso no hay diferencias sig- nificativas en las consignas 1, 2, 3, 4 y 5 en ningún nivel, por lo que se considera que no difieren significativamente -- los grupos entre sí, ni en las situaciones de pre a post-eva- luación, así como en el factor de interacción. En la consigna 6 hay diferencias significativas en los factores de Intra y - de Interacción, y en las consignas 7 y 8 sólo en el factor In- tra ($P(F) < 0.025$).

En la Habilidad de Pedir Ser Escuchado y en la de Pregun- tar se rechaza la hipótesis nula únicamente en el factor In-- tra en la consigna 1 y 4 respectivamente ($P(F) < 0.025$), ya -- que sí hay diferencias significativas dentro de los grupos de la fase de pre-evaluación a post-evaluación por lo que se con- cluye que la variable manipulada no produce diferencias signi- ficativas en la variable dependiente evaluada en el factor In- ter y de Interacción aceptándose la hipótesis alterna.

De igual forma, en la habilidad de Ayudar a Otros sólo - se encuentran diferencias significativas en un factor, en es- te caso el de Interacción ($P(F) < 0.025$) en la consigna 1.

Finalmente en la habilidad de Compartir Algo no hay dife- rencias en ningún nivel.

El análisis del nivel Intra indica en qué consignas hubo diferencias significativas de la pre a la post-evaluación pe- ro no se conoce específicamente en qué grupo o grupos se pre- sentan tales diferencias, para lograr tal propósito se aplicó el método de Schéffe que consiste en hacer contrastes entre -

los diferentes grupos empleando únicamente las consignas que presentaron diferencias significativas a nivel Intra. Obteniéndose las siguientes hipótesis para cada contraste:

- Contraste I: Grupo Experimental - Grupo Control.

H_0 : No hay diferencias significativas entre el G.E. y el G.C. de pre a post-evaluación.

H_1 : Hay diferencias significativas entre el G.E. y el G.C. de pre a post-evaluación.

- Contraste II: Grupo Experimental - Grupo Contacto Social.

H_0 : No hay diferencias significativas entre el G.E. y el G.C.S. de pre a post-evaluación.

H_1 : Hay diferencias significativas entre el G.E. y el G.C.S. de pre a post-evaluación.

- Contraste III: Grupo Control - Grupo Contacto Social.

H_0 : No hay diferencias significativas entre el G.C. y el G.C.S. de pre a post-evaluación.

H_1 : Hay diferencias significativas entre el G.C. y el G.C.S. de pre a post-evaluación.

- Contraste IV: Grupo Experimental - Grupos Control y Contacto Social.

H_0 : No hay diferencias significativas entre el G.E. y los Grupos C. y C.S. de pre a post-evaluación.

H_1 : Hay diferencias significativas entre el G.E. y los Grupos C. y C.S. de pre a post-evaluación.

Se rechaza la hipótesis nula cuando la estimación del -- contraste sobre la estimación de la varianza es mayor que .05.

$$\hat{\psi} / \hat{\sigma}_\psi > 0.05$$

Es importante señalar que de acuerdo a la naturaleza de la presente investigación, se espera que tanto en el contraste I como en el II y IV se rechace la hipótesis nula; pero --

que en el contraste III la hipótesis rechazada sea la alterna es decir, se pretende que haya diferencias entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, en Grupo Experimental y el Grupo Contacto Social, y el Grupo Experimental con ambos en conjunción, pero se espera que no haya diferencias entre el Grupo Control y el Grupo Contacto Social ya que a éstos no se les da tratamiento.

Se encontró que en la consigna 1 de la habilidad Pedir - ser Escuchado y las consignas 1, 2, 3, y 4 de la habilidad -- Agradecer, la hipótesis nula se rechaza en los contrastes I, II y IV ($\hat{\psi} / \hat{\sigma}_v > 0.05$), además se nota una mayor diferencia entre el primer contraste en comparación con los últimos. Sólo se acepta la H_0 en el contraste de los Grupos C - C.S.

En las habilidades de Preguntar, consigna 4 y Pedir Permiso, consignas 6, 7 y 8 hay diferencias significativas en -- contrastes I y IV ($\hat{\psi} / \hat{\sigma}_v > 0.05$) y sólo se acepta la H_0 en -- los contrastes II y III ($\hat{\psi} / \hat{\sigma}_v < 0.05$) (ver Tabla 2).

Por otra parte, en lo que respecta a la Agresión se calculó el coeficiente de correlación (r) entre el porcentaje de las Habilidades Sociales y la frecuencia de Agresión de cada uno de los tres grupos tanto en la pre-evaluación como en la post-evaluación y se encontró que en todos los casos la correlación fué muy debil, ésto es, por debajo de 0.4, a excepción del G.E. en la condición de pre-evaluación, donde se obtuvo una correlación de 0.81 (tabla 3). Ahora bien, se esperaba -- que en todas las situaciones la correlación fuera negativa, -- es decir, a más Habilidades Sociales menor frecuencia de Conducta Agresiva y viceversa, sin embargo para el Grupo Experimental la correlación fué positiva en ambas condiciones, para el Grupo Control fué negativa en la pre y positiva en la post y sólo para el Grupo Contacto Social la correlación fué negativa tanto en la primera como en la segunda.

De lo anterior podemos concluir que no existe mucha co--

rrelación entre las Habilidades Sociales entrenadas y el comportamiento agresivo de los niños, y que entrenando tales habilidades no podemos afirmar que se haya reducido la Agresión.

VI.- DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Una vez finalizado este estudio creemos importante hacer una serie de consideraciones acerca del mismo.

En primera instancia observamos que los sujetos de un mismo grupo muchas veces presentaban puntajes muy variados entre sí, por ejemplo, en una habilidad X los puntajes de pre-evaluación a post-evaluación de algunos sujetos se incrementaban, otros mostraban decrementos y otros permanecían sin variación.

Este fenómeno puede indicar que aunque todos los sujetos comparten la característica de Agresividad, poseen diferencias individuales que están determinadas por el contexto social; en que se desenvuelven (Zax y Specter, op. cit.). Es cierto que las personas se comportan de manera distinta en diferentes situaciones como son la escuela, el trabajo, el hogar, un club deportivo, etc., y esto se da dependiendo del rol que jueguen en cada una de esas situaciones y de las personas con quienes interactúen; sin embargo, su conducta estará determinada por el contexto en su totalidad, esto es, aun cuando se observe la conducta del niño en un contexto y situación específica (en el caso de esta investigación es la escuela) no podemos pasar por alto su comportamiento en otros ámbitos de su vida, así como su relación con otras personas y su propia historia, ya que podría haber fenómenos a lo largo de su interacción social en general que influyan de manera determinante en su forma de actuar.

Así, tenemos que es importante sondear todos los contextos particulares en que el niño se desenvuelve para detectar cuál o cuáles son los fenómenos que están relacionados con su Conducta Agresiva y entonces, además de implementar Habilidades Sociales alternativas a la Agresión, actuar sobre tales factores que influyen directamente en su conducta.

Ahora bien, los resultados a nivel puramente observacional muestran que aun cuando existieron variaciones en todos -

los grupos de la pre-evaluación a la post-evaluación en cuanto al porcentaje de Habilidades Sociales presentadas por los niños, el Grupo Experimental fué el que obtuvo diferencias un poco más marcadas en relación con los otros dos grupos; pudiéndose concluir que el Aprendizaje Estructurado Modificado fué efectivo para entrenar Habilidades Sociales en niños preescolares. Sin embargo, trascendiendo ese nivel a uno más estricto, se realizó un análisis estadístico (Análisis de Varianza) donde se encontró que hubo diferencias significativas entre los grupos en muy pocos casos, excepto en la habilidad de Agradecer, en la cual se observan diferencias significativas en todas las consignas evaluadas. Debido a lo anterior, la afirmación hecha sobre la efectividad del Aprendizaje Estructurado Modificado pierde su validez considerablemente, pues sólo resultó ser efectivo en ocho consignas. Esto nos lleva a pensar que habría que analizar con detalle las características del paquete, desde el tipo de consignas diseñadas hasta la situación general de entrenamiento.

Así, al hablar del entrenamiento de Habilidades Sociales llegamos necesariamente al método utilizado para este fin. En un principio se pretendía entrenar las 6 habilidades de inicio y las 9 alternativas a la Agresión que plantea Sprafkin y col. (op. cit.), pero por falta de tiempo sólo se entrenaron las 3 de inicio y las 3 alternativas a la Agresión que ya se han analizado. Aún así, se requirió de bastante tiempo para correr la investigación. Si el hecho de no entrenar todas las habilidades alternativas a la Agresión influye grandemente en los resultados obtenidos en lo que respecta a la conducta de Agresión, la opción es entrenar las 9 habilidades en conjunto, pero nos encontramos frente al problema de tiempo nuevamente pues un año escolar no es suficiente para realizar el entrenamiento, a menos que se utilizaran menos sujetos lo cual conllevaría a algunos problemas metodológicos.

Una posibilidad que permitiría reducir el tiempo de entrenamiento y evaluación sería evaluar un grupo de habilidades en una sola actividad, pues el niño en un ambiente natural las presenta de esta manera, por ejemplo, en una sola situación el niño puede requerir de la habilidad de Pedir ser Escuchado, Pedir Permiso y Agradecer. Sería cuestión de analizar cada una de las habilidades a entrenar y evaluar conjuntamente aquellas cuya naturaleza lo permita.

Consideramos que otra solución podría ser disminuir el número de consignas utilizadas para evaluar las habilidades, la razón es la siguiente: es muy válido tomar en cuenta si el interlocutor es un compañero o la maestra y si la distancia a la que interactúa con éste es cerca o lejos, pues son las opciones que tiene el niño para poder presentar una habilidad social dentro del salón de clases, sin embargo no es necesario que el niño realice dos actividades en la misma situación semi-estructurada, por ejemplo, evaluar la habilidad de Compartir Algo dos veces en la situación Niño-Niño-Cerca (dos consignas), pues su ejecución por lo general es igual en ambos casos. Es cierto que esto se hizo con el fin de pre-evaluar las dos consignas, entrenar una de ellas y post-evaluar nuevamente las dos para así observar el establecimiento de cierta habilidad y si ésta se generalizaba de una consigna a otra. Sin embargo, al trabajar con los niños pudimos darnos cuenta que no les agrada realizar la misma actividad dos veces y eso era precisamente lo que nosotros les pedíamos que hicieran (por ejemplo, en la pre-evaluación de Pedir ser Escuchado debían hacer un helado y realizar un embolado, en el entrenamiento debían hacer otra vez el helado y en la post-evaluación realizaban nuevamente las mismas dos actividades), -- por lo tanto los niños se rehusaban a hacerlo o lo hacían sin interés, así que tuvimos que idear no dos sino cinco consignas diferentes para optimizar el trabajo con los pre-escola--

res. Es por eso que sugerimos utilizar tres consignas distintas sobre la misma situación, una para la pre-evaluación, -- }
otra para el entrenamiento y otra para la post-evaluación; - }
disminuyendo así el tiempo y el trabajo que requiere la imple-
mentación de las cinco consignas originales necesarias para -
cada situación.

Otra consideración en lo que respecta a las consignas es en el sentido de que se tuvo que utilizar mucho material para trabajar con los niños en cada una de las situaciones semi-es-
tructuradas; lo cual resultó muy costoso. Con la opción pro--
puesta arriba podría disminuirse un tanto el costo de la in--
vestigación, pero de cualquier manera habría que pensar en -
otras posibilidades de trabajo más económicas en tiempo y di-
nero, por ejemplo, situaciones sencillas de juego. Ahora bien,
ésto se plantea directamente en referencia a la investigación,
pero hay que considerar que el proyecto está dirigido a las -
maestras y una vez probada su efectividad pretende que ellas
mismas den el entrenamiento en Habilidades Sociales a los ni-
ños que muestren conductas agresivas dentro del salón de cla-
ses; de esta manera las actividades empleadas para establecer
tales habilidades serán las mismas que ella aplique a todo el
grupo, claro, haciendo énfasis en los componentes de la habi-
lidad a entrenar para el niño agresivo, es decir, la maestra
no tendría que elaborar material extra para este fin, sino en-
trenar al niño o niños utilizando los mismos materiales y ac-
tividades de todo el grupo. Además el material y tiempo em---
pleados en la pre y post-evaluación se eliminaría pues pasa--
ría a ser parte de las evaluaciones rutinarias que ella debe
realizar al iniciar y al terminar el curso escolar.

Por otra parte, no pudimos obtener datos confiables acer }
ca de la transferencia del entrenamiento en Habilidades Socia }
les en el hogar, puesto que sólo contamos con los reportes de }
algunas madres de familia sin tener un control de la conducta }

del niño, como lo hicimos en el salón de clases mediante la pre-evaluación y la post-evaluación; lo mismo sucede con la presentación de la Conducta Agresiva, así que sería interesante realizar un seguimiento tanto en la escuela como en el hogar de los niños entrenados en Habilidades Sociales para así poder determinar los efectos de la Transferencia del Aprendizaje Estructurado.

Nuevamente llegamos al punto de las variables que intervinieron en los resultados obtenidos en la presente investigación y que de alguna manera influyeron en los datos que se tienen. Así, si en los tres grupos hubo una disminución de Agresión y un aumento en las Habilidades Sociales de los niños puede estar influyendo el hecho de que los niños de los grupos pudieron mezclarse ya sea a la hora del recreo, al faltar alguna maestra, etc.; se propone entonces, que cada grupo pertenezca a diferente escuela. También, como a las maestras y padres de familia se les manifestó que sus hijos se encontraban en entrenamiento de Habilidades Sociales para reducir la Agresión, independientemente del grupo al que se asignaron, ellos pudieron predisponer a los niños a portarse bien para "ayudar" a que fueran menos agresivos; para evitarlo habría que hablar con los padres de familia así como con las maestras para explicarles la importancia de no intervenir en la conducta del niño pues alteraría los resultados obtenidos. Así mismo, los propios niños podían modificar su conducta cuando los experimentadores se encontraban en el salón de clases evaluando su Conducta Agresiva o Hábil para dar la impresión de que se portaban bien aún cuando fueran menos hábiles y más agresivos sin la presencia de los investigadores; éste es un factor muy difícil de evitar pero sería importante hallar una alternativa que permitiera al menos reducir sus efectos.

Específicamente en relación al Grupo de Contacto Social

tenemos que éste fué ideado para observar si el contacto de los investigadores con los niños tenía alguna influencia en su ejecución de Habilidades Sociales y de Conducta Agresiva, podemos decir, pues, que los resultados observados en este grupo pudieron estar influenciados también por dicho factor.

Un aspecto más que habría que considerar son las definiciones que se hicieron de cada habilidad. Este trabajo se fundamentó en una definición "lógica" de las Habilidades y de sus componentes, así como de las situaciones semi-estructuradas utilizadas. Es decir, se definieron pensando en lo que un niño haría en tal o cual situación, pero no se basaron las definiciones en datos reales; se hizo de esta manera por no contar con antecedentes directos al respecto, ya que precisamente se está probando la efectividad del Aprendizaje Estructurado Modificado para trabajar con niños pre-escolares. Los trabajos realizados en este campo (Roth, 1986; Margalef, op. cit.; García y Rodríguez, op. cit.; Díaz de León y Villa, 1986) tampoco presentan un criterio bien fundamentado y si llegan a definir sus componentes lo hacen de manera operacional mientras que en este trabajo se pretendió que las definiciones fueran funcionales, es decir, en términos de lo que el niño necesita hacer para lograr una interacción social adecuada.

De cualquier manera, para tal efecto actualmente se está realizando una investigación perteneciente al mismo proyecto, donde, basados en la observación directa del comportamiento de los niños en diferentes situaciones, se pretende dar una definición de las 6 Habilidades Sociales con que se trabajó en este estudio, así como de sus componentes y del porcentaje real que tiene cada uno de ellos dentro de una habilidad específica.

Esperamos que con los resultados que se obtengan de la investigación mencionada se puedan tener bases más sólidas en

cuanto a la concepción de las Habilidades Sociales en pre-escolares, para que ello permita, en conjunción con las consideraciones hechas hasta aquí, obtener datos más consistentes en lo que respecta a la implementación de Habilidades Sociales - mediante el Aprendizaje Estructurado Modificado para disminuir la Agresividad en niños pre-escolares de 4 a 5 años de edad.

FIGURAS Y TABLAS .

Figuras 1 a 3.- Se presenta la frecuencia total de las categorías de Agresión: Mediada por Objetos (MED/--OBJ), No Verbal (NO/VERB.) y Verbal (VERB.) , durante la pre y post-evaluación para los Grupos Experimental, Control y Contacto Social.

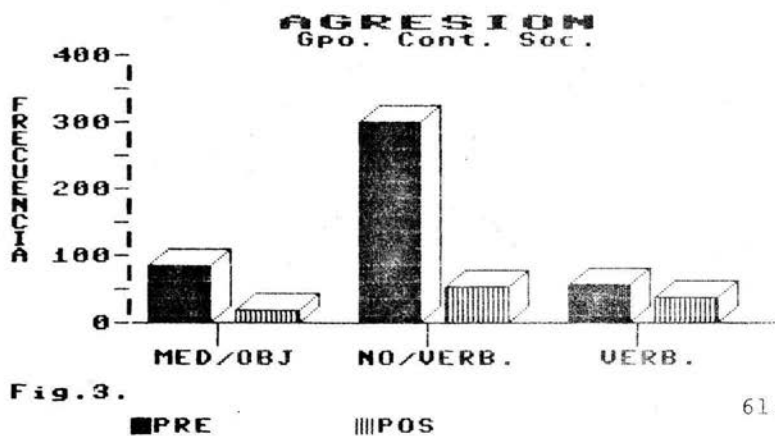
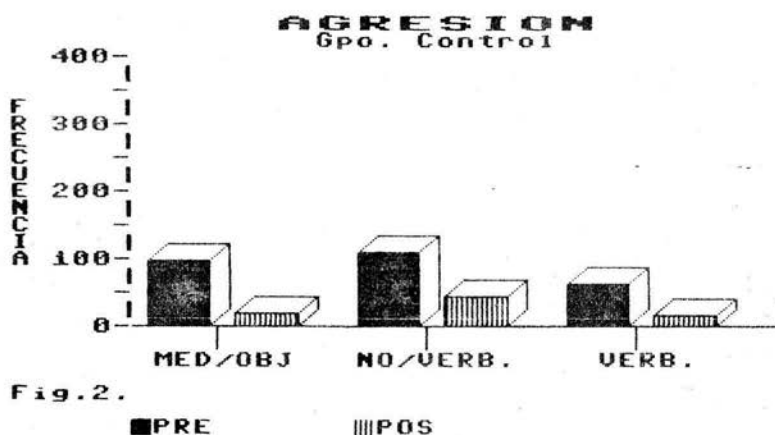
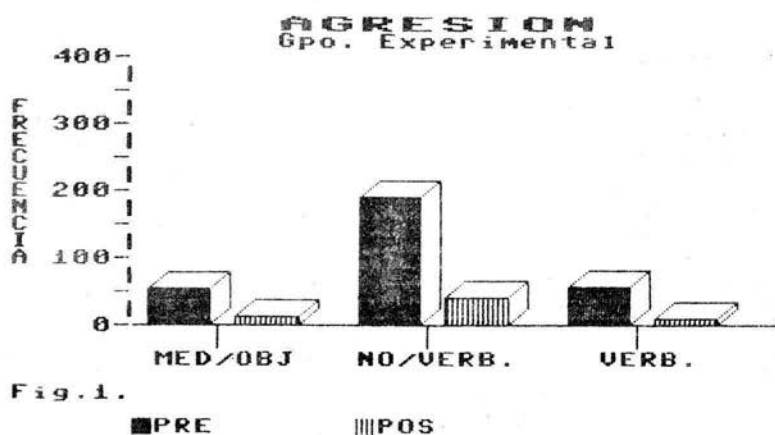
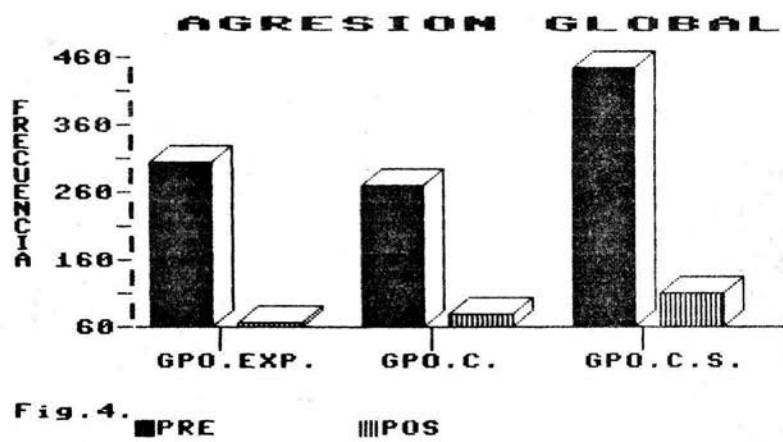


Figura 4.- Se muestra la frecuencia global de las tres categorías de Agresión durante la pre y post-evaluación para los Grupos Experimental (GPO. EXP.), Control (GPO. C.) y Contacto Social (GPO. C.S.).



Figuras 5 a 10.- Se presenta el porcentaje promedio de las 6 habilidades (Pedir ser Escuchado, Agradecer, Preguntar, Pedir Permiso, Compartir Algo y Ayudar a Otros) durante la pre y post-evaluación para los Grupos Experimental (G/EXP.) , Control (G/C.) y Contacto Social (G/C.S.).

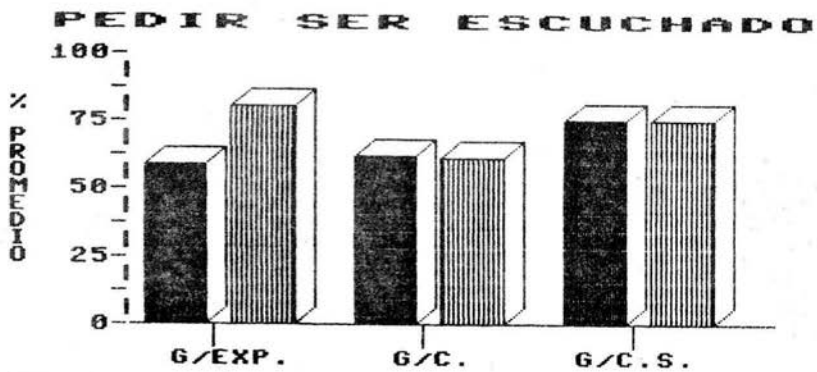


Fig.5.

■ PRE ▨ POS

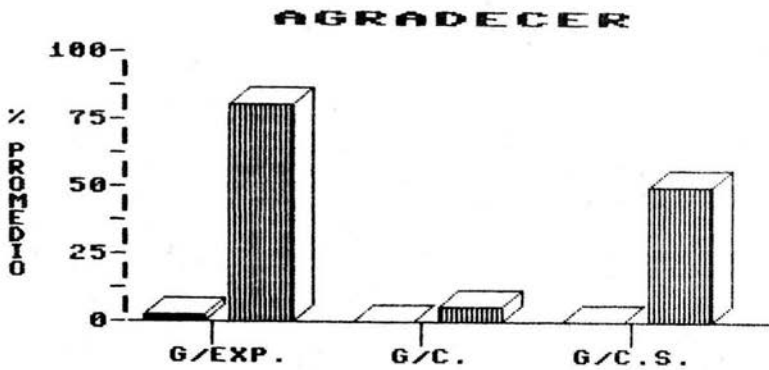


Fig.6.

■ PRE ▨ POS

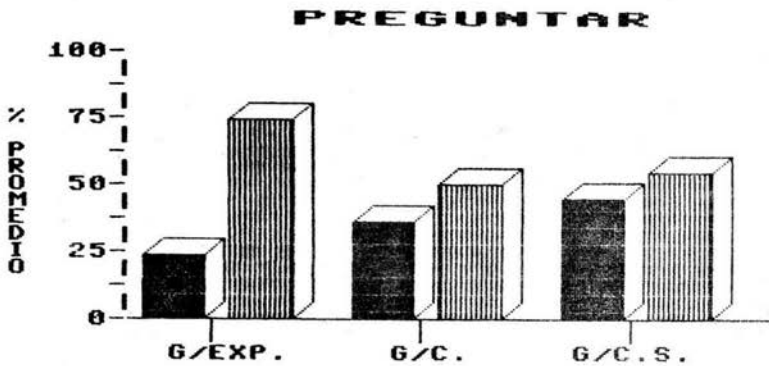
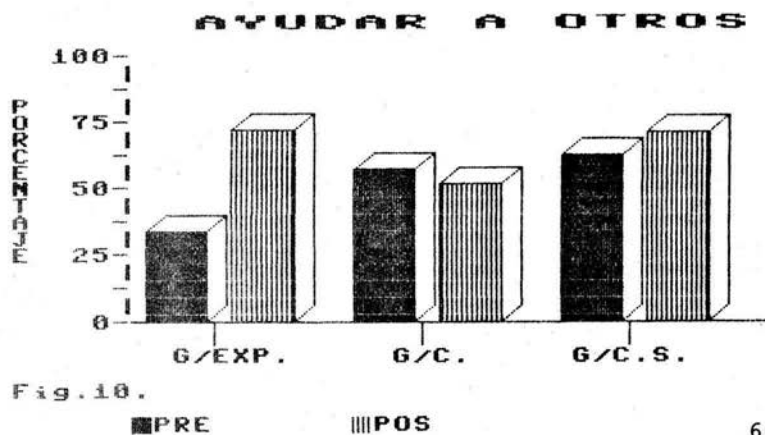
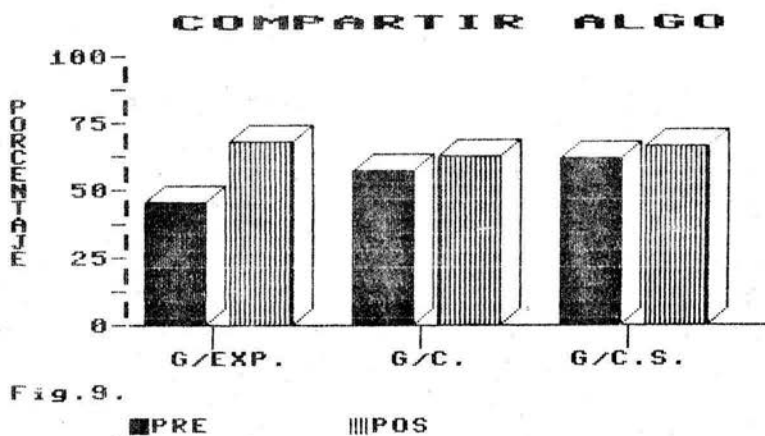
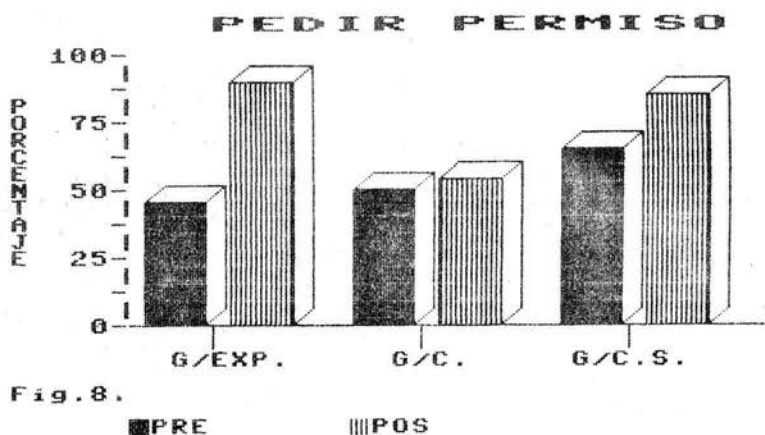
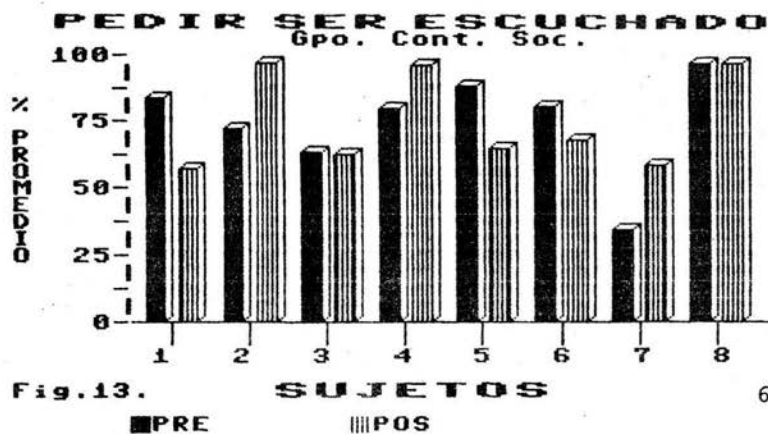
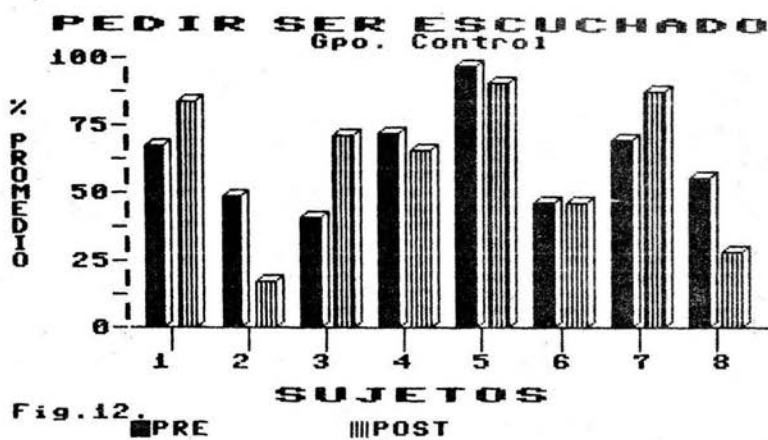
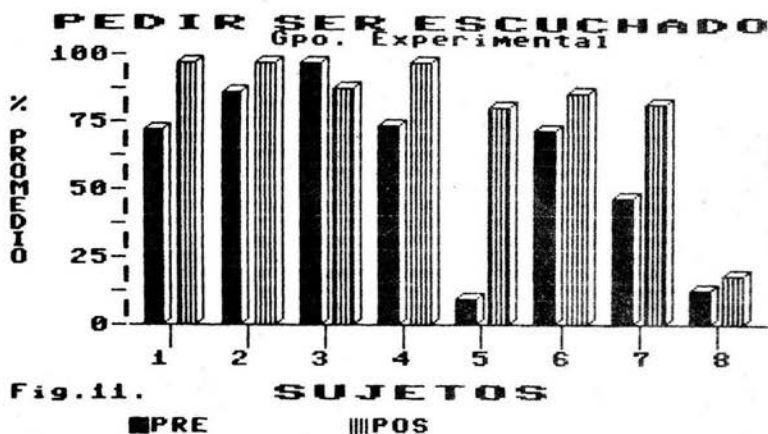


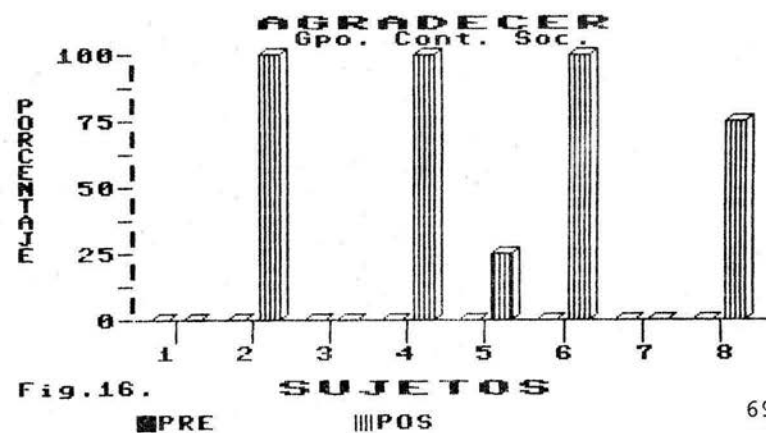
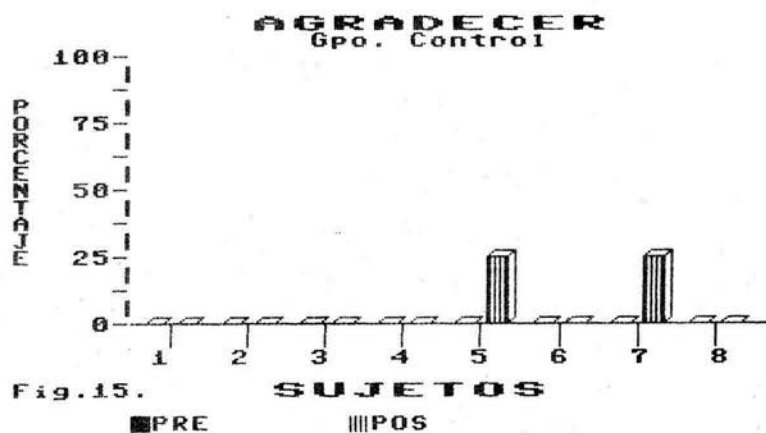
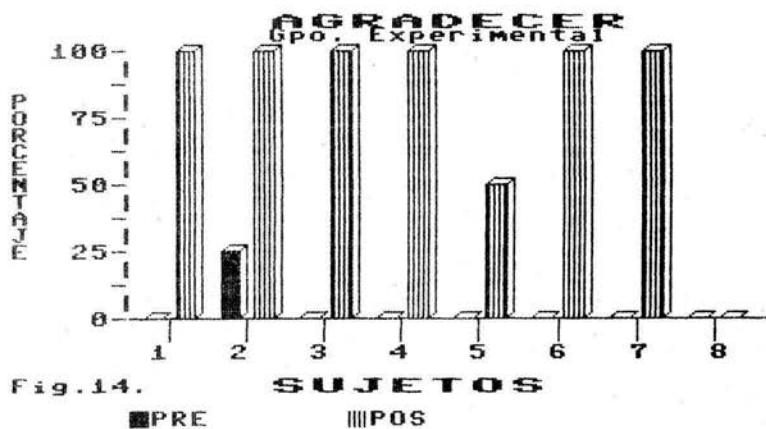
Fig.7.

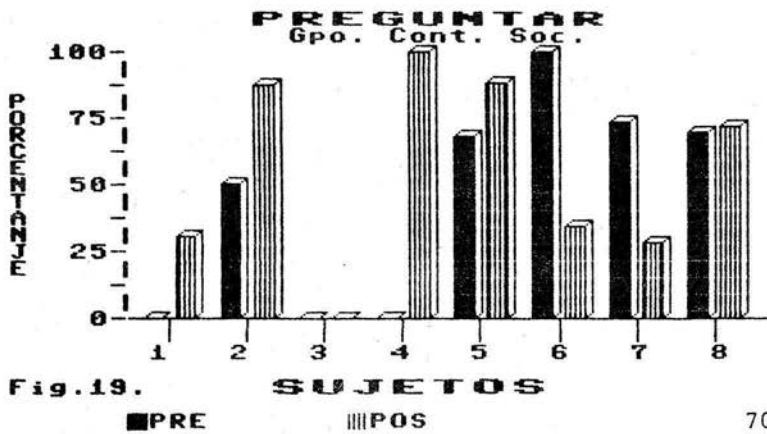
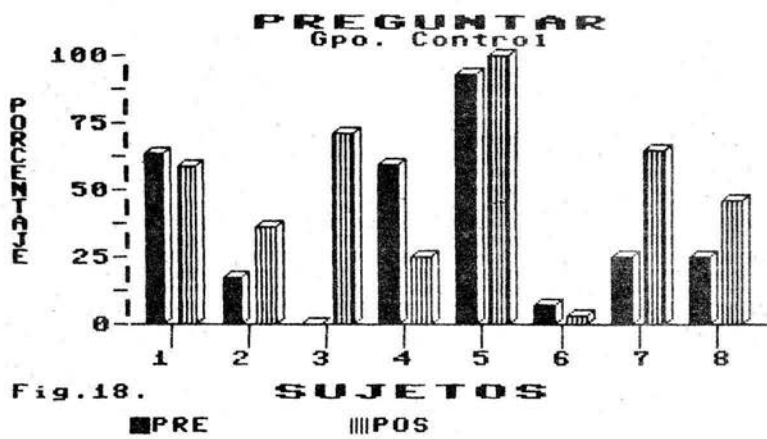
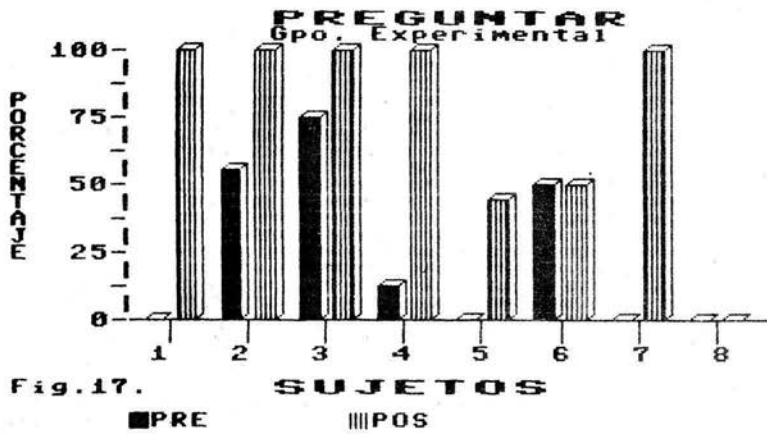
■ PRE ▨ POS

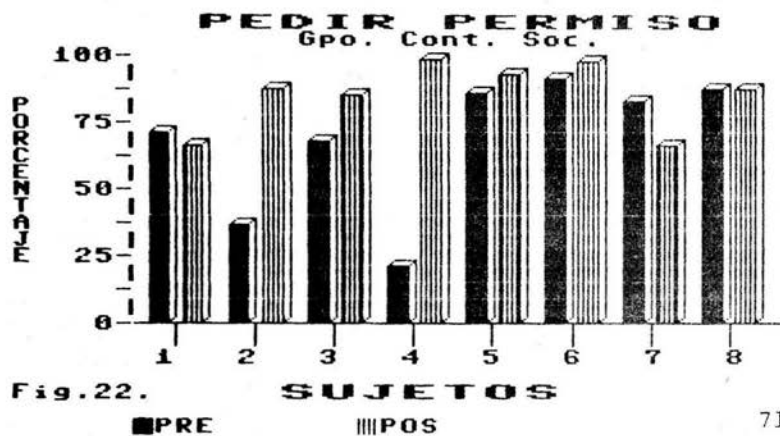
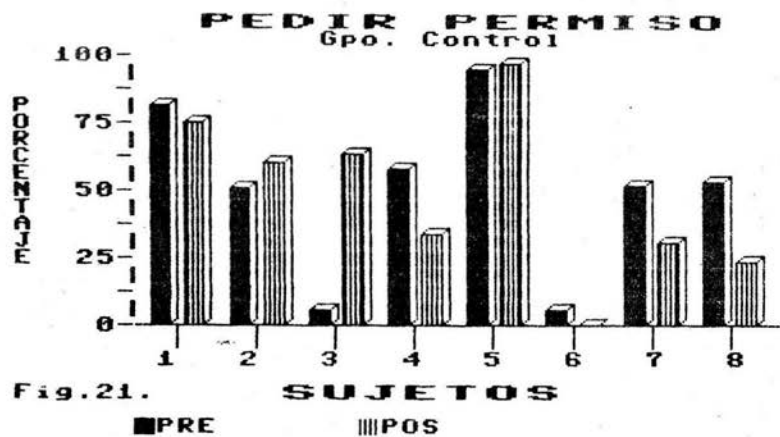
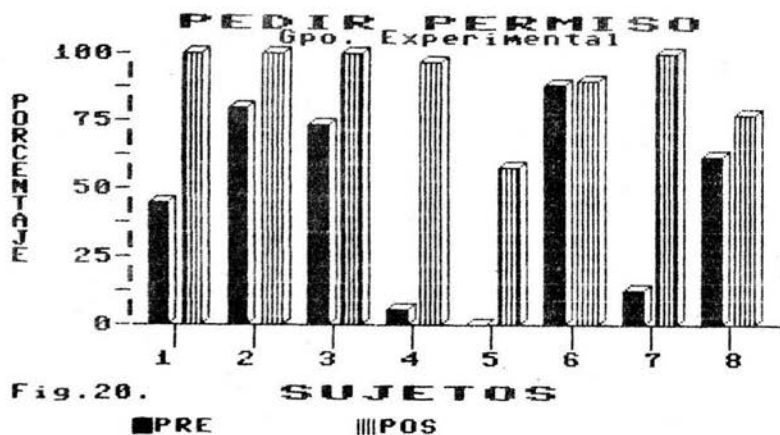


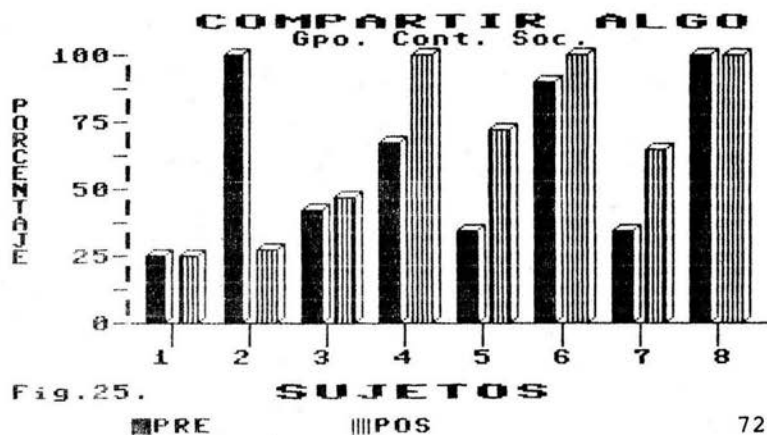
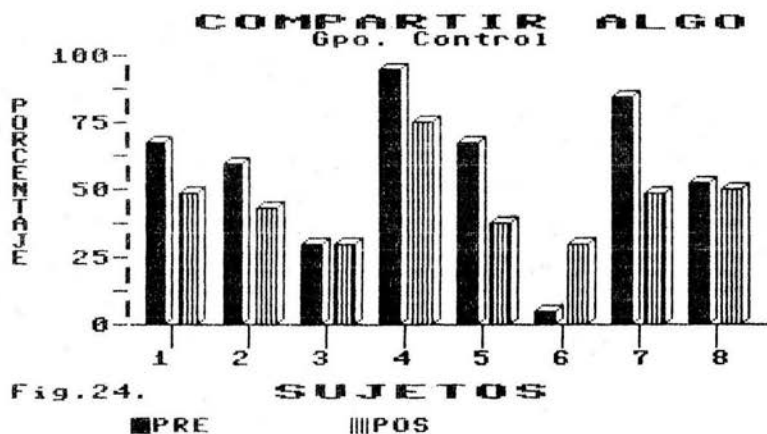
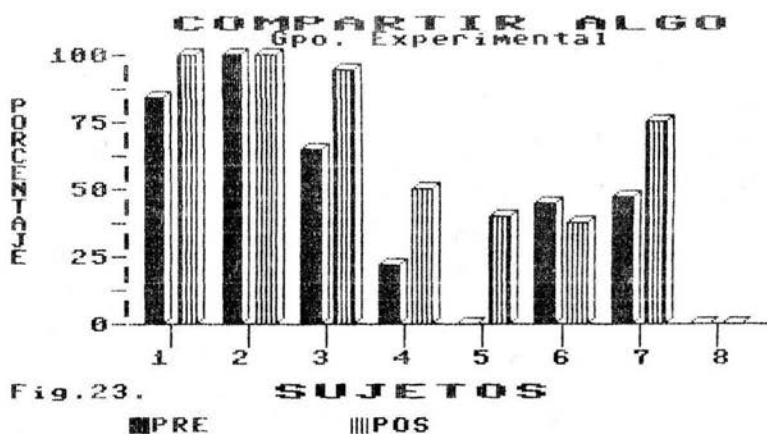
Figuras 11 a 28.- Se presenta el porcentaje promedio por sujeto de cada una de las habilidades (Pedir -- ser Escuchado, Agradecer, Preguntar, Pedir Permiso, Compartir Algo y Ayudar a Otros) - de pre a post-evaluación en el Gpo. Experimental, Gpo. Control y Gpo. Cont. Soc.

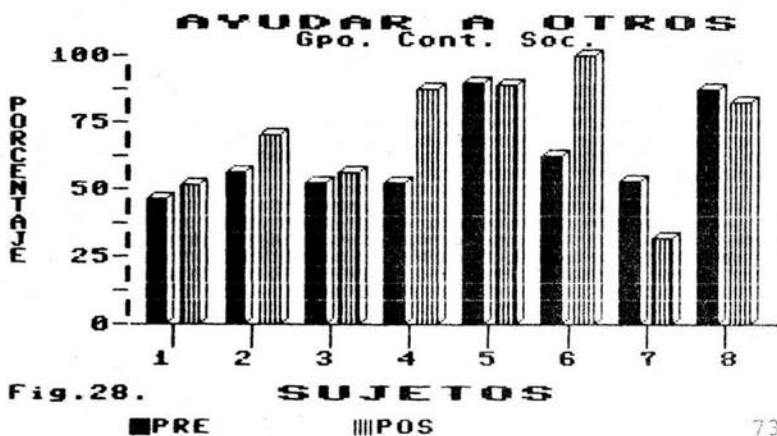
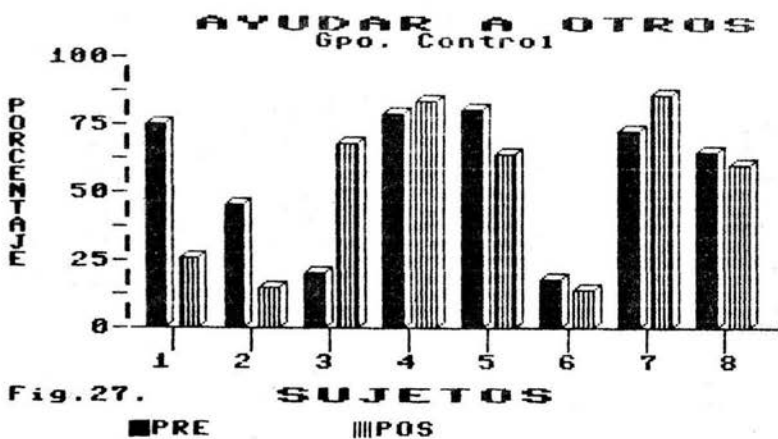
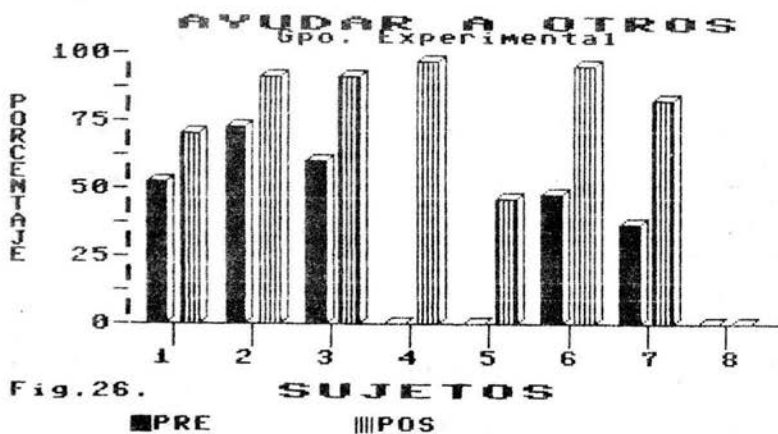




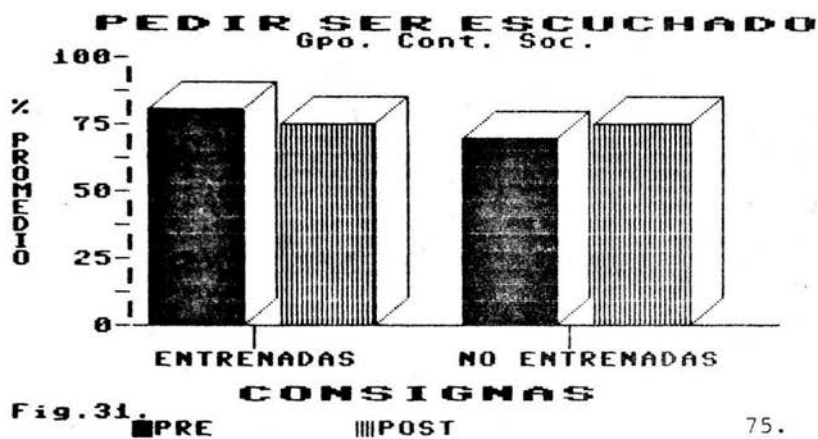
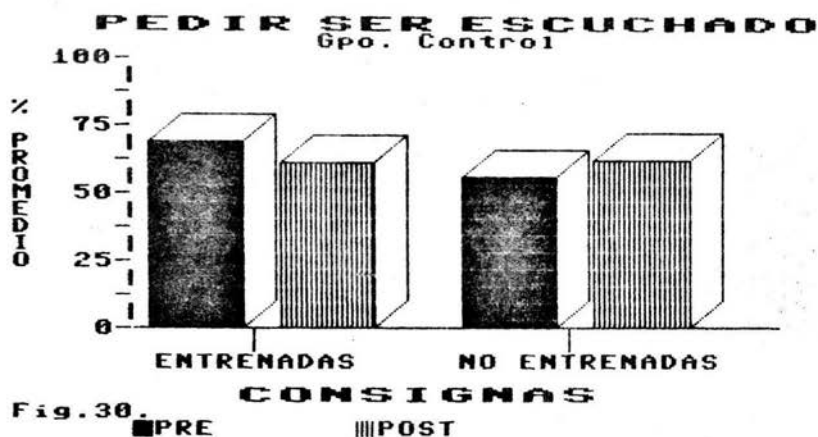








Figuras 29 a 31.- Se muestra el porcentaje promedio de la habilidad Pedir ser Escuchado obtenido para las Consignas Entrenadas y No Entrenadas durante la pre y post-evaluación de los tres grupos.



Figuras 32 a 34.- Se muestra el porcentaje promedio de la habilidad Agradecer obtenido para las Consignas Entrenadas y No Entrenadas durante la pre y post-evaluación de los tres grupos.



Fig. 32.

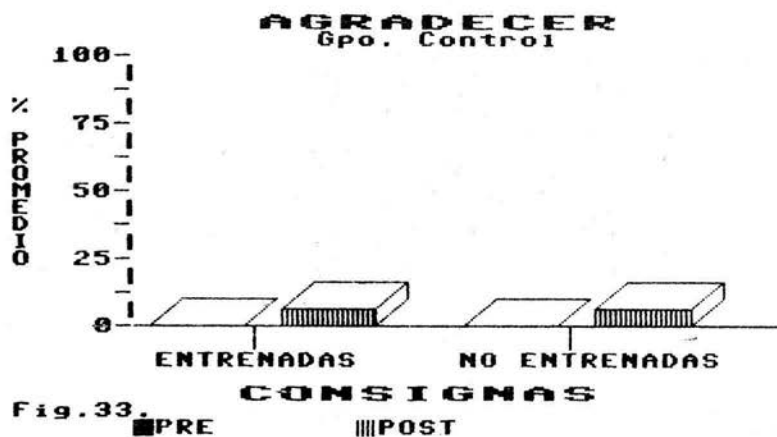


Fig. 33.



Fig. 34.

Figuras 35 a 37.- Se muestra el porcentaje promedio de la habilidad Preguntar obtenido para las Consignas Entrenadas y No Entrenadas durante la pre y post-evaluación de los tres grupos.



Figuras 38 a 40.- Se presenta el porcentaje promedio de la ha
bilidad Pedir Permiso obtenido para las Con
signas Entrenadas y No Entrenadas durante -
la pre y post-evaluación de los tres grupos.

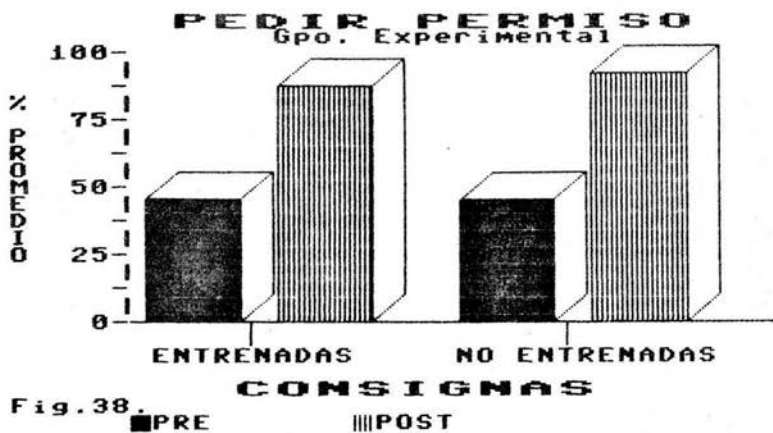


Fig. 38.

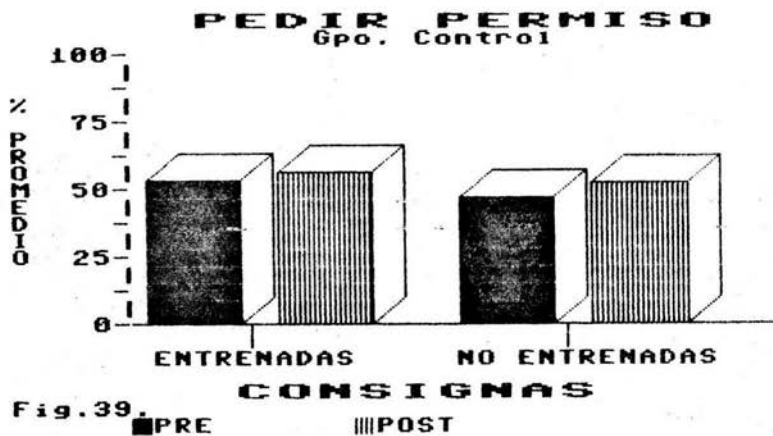


Fig. 39.

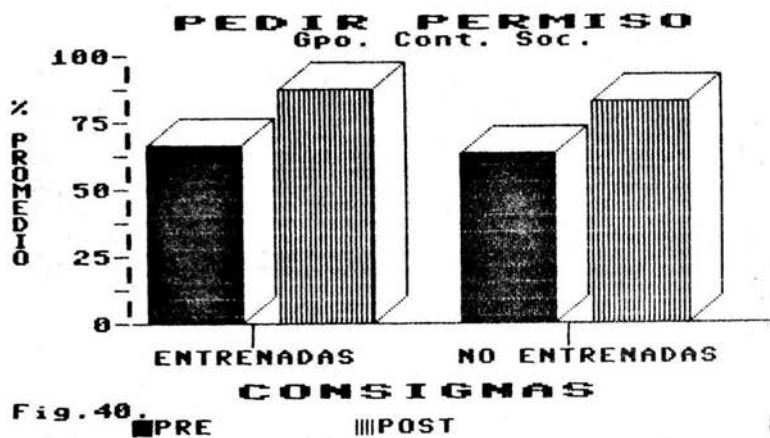


Fig. 40.

Figuras 41 a 43.- Se muestra el porcentaje promedio de la habilidad Compartir Algo obtenido para las --
Consignas Entrenadas y No Entrenadas durante la pre y post-evaluación de los tres gru
pos.

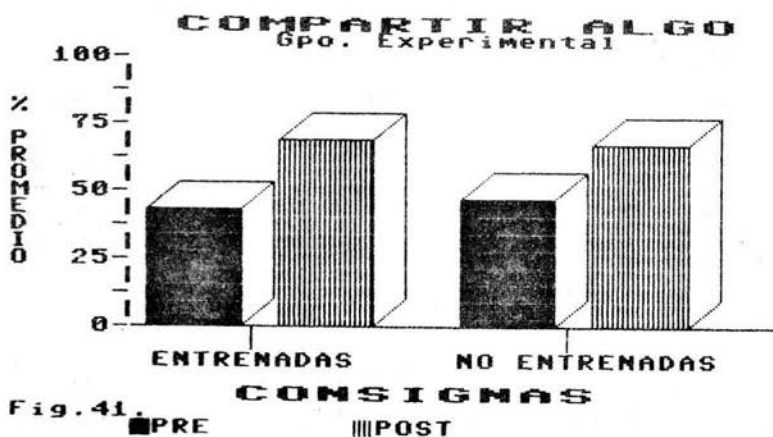


Fig. 41.

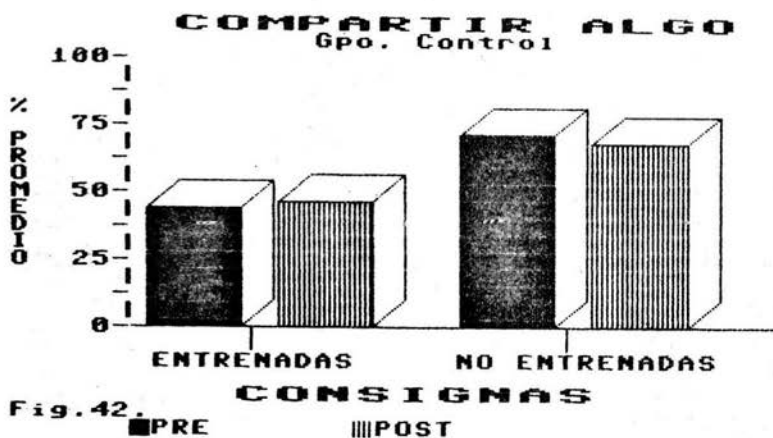


Fig. 42.

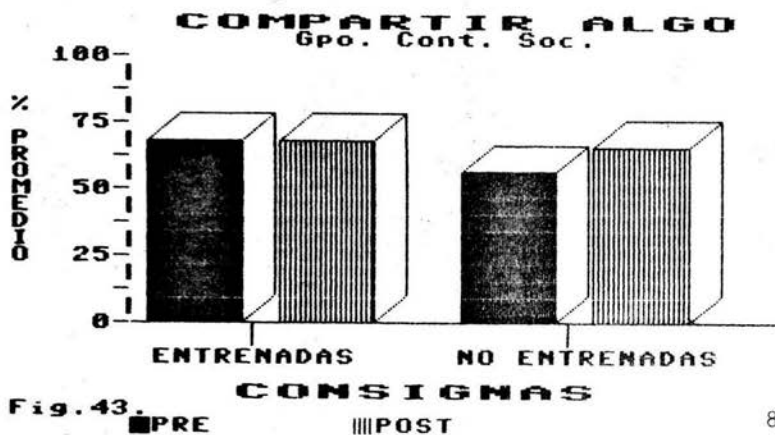


Fig. 43.

Figuras 44 a 46.- Se presenta el porcentaje promedio de la habilidad Ayudar a Otros obtenido para las --
Consignas Entrenadas y No Entrenadas duran-
te la pre y post-evaluación de los tres gru-
pos.

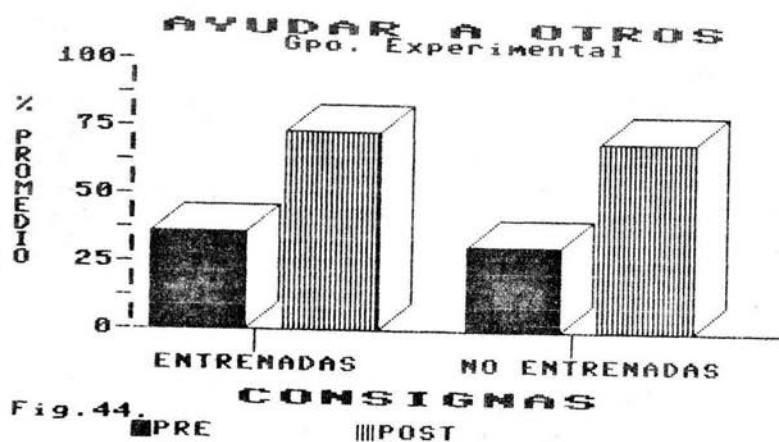


Fig. 44.

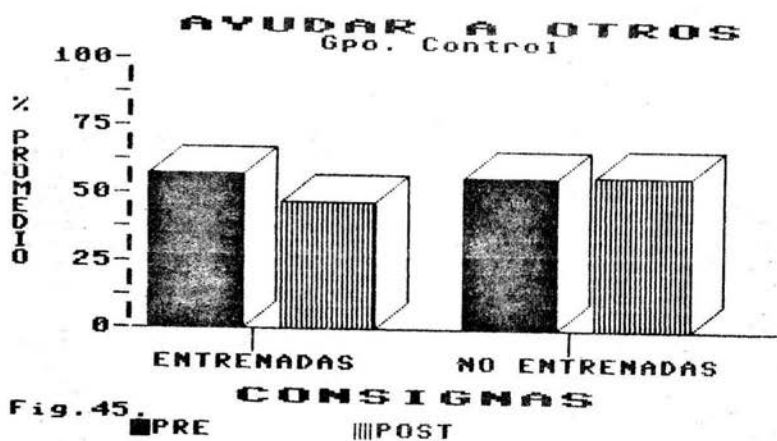


Fig. 45.

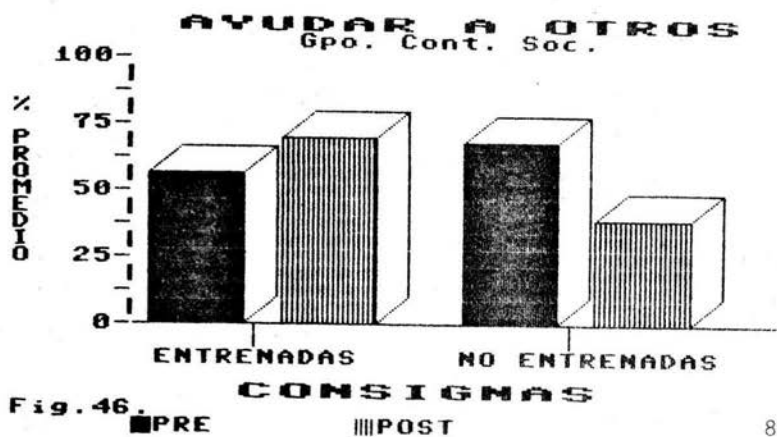
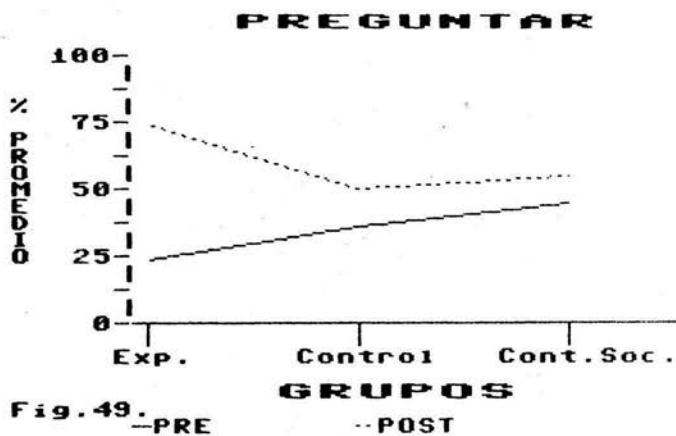
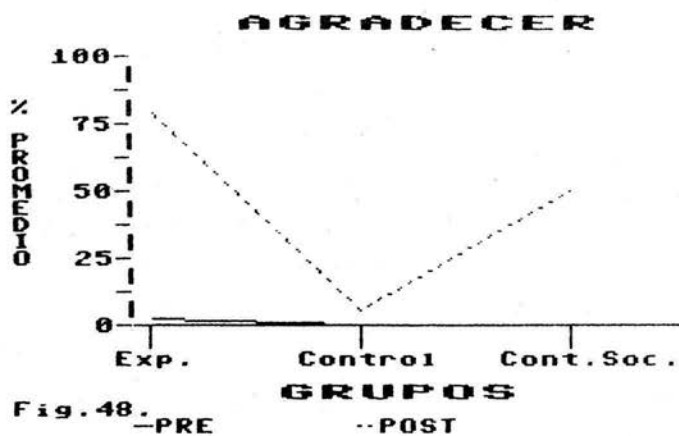
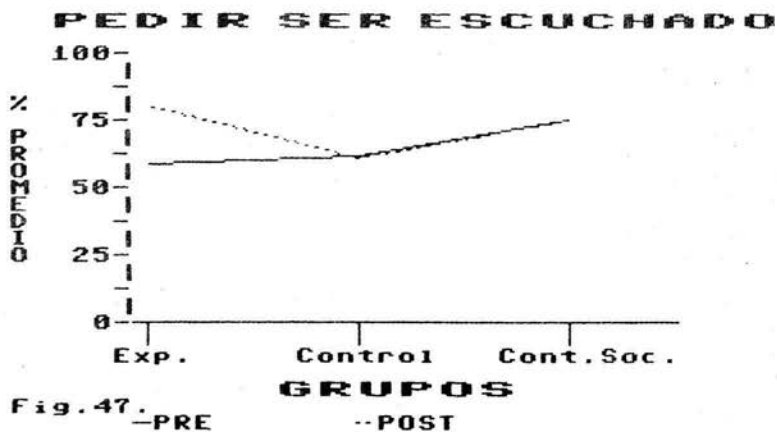


Fig. 46.

Figuras 47 a 52.- Se presenta el porcentaje promedio de las 6 habilidades (Pedir ser Escuchado, Agradecer, Preguntar, Pedir Permiso, Compartir Algo y Ayudar a Otros) durante la pre y post-evaluación para los grupos Experimental (Gpo. Exp.), Control (Gpo. Cont.) y Contacto Social (Gpo. C. Soc.).



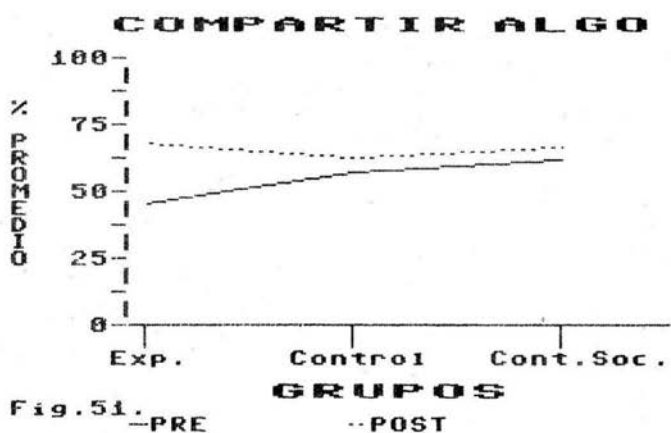
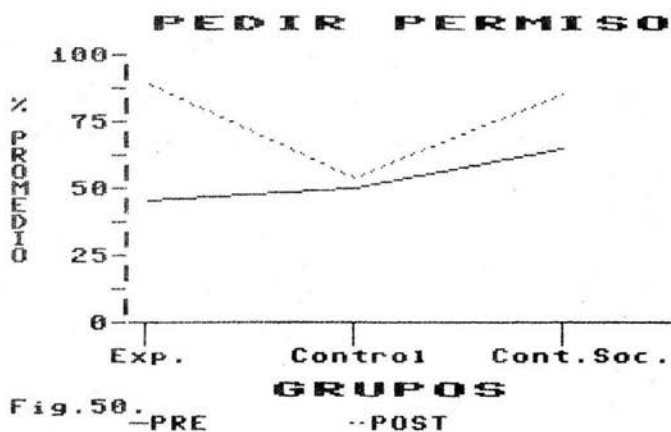


TABLA 1.- SIGNIFICANCIA POR FACTORES DE CADA UNA
DE LAS CONSIGNAS DE LAS 6 HABILIDADES.

CONSIGNAS	FACTORES		
	INTER	INTRA	INTERACCION
PEDIR SER ESC. Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4		X	
AGRADECER Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4	X X X	X X X X	X X X
PREGUNTAR Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4		X	
PEDIR PERMISO Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4 Consigna 5 Consigna 6 Consigna 7 Consigna 8		X X X	X
COMPARTIR ALGO Consigna 1 Consigna 2			
AYUDAR A OTROS Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4			X

X=Si hay diferencias significativas.

TABLA 2.- PRUEBA DE SCHEFFE.

CONSIGNAS	CONTRASTES			
	I E-C	II E-C/S	III C-C/S	IV E-C y C/S
PEDIR SER ESCUCHADO Consigna 1	X	X		X
AGRADECER Consigna 1 Consigna 2 Consigna 3 Consigna 4	X X X X	X X X X		X X X X
PREGUNTAR Consigna 4	X			X
PEDIR PERMISO Consigna 6 Consigna 7 Consigna 8	X X X			X X X

X =Sí hay diferencias significativas.

TABLA 3.- COEFICIENTE DE CORRELACION (r)
HABILIDADES SOCIALES/AGRESION.

GRUPO	PRE-EVALUACION	POST-EVALUACION
EXPERIMENTAL	0.8168337	0.26884414
CONTROL	-0.1232465	0.0009257
CONT. SOCIAL	-0.3259941	-0.1657488

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

- Bandura, A. y Col., Transmission of Agression Throught Imitation of Agressive Model. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 575-582.
- Bellack, A. S. y Hersen, M. Social Skills Training. Behavior Modification An Textbook. Oxford University Press, - 1970, 141-171.
- Boice, R. An ethological Perspective on Social Skills Research. En: J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.). Social -- Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment, New York: The Guilford Press. 1982.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S. y Hersen, M. Social-Skills - Training for Unassertive Children in an Inpatient Ps ychiatric Setting. Journal of Applied Behavior Analy sis, 1977, 10, 183-195.
- Curran, J. P. Social Skills Training and Systematic Desensiti zation in Reducing dating Anxiety. Behavior Research and Therapy, 1985, 13, 65-68.
- Díaz, de L. F. L. y Villa, S. A. Diseño y Aplicación de un* -- Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en Sujetos Hipoacúsicos. 1986. Tesis Profesional ENEPI.
- Eisler, R. m., Hersen, M. y Miller, P. M. Components of Asser tive Behavior. Journal of Clinical Psychology. 1973. 29, 295-299.
- Eisler, R. M., Hersen, M. y Miller, P. M. Shaping Components of Assertive Behavior with Instructions and Feedback American Journal of Psychiatry. 1974, 131, 1344-1347.
- Eisler, R. M., Hersen M., Miller, P. M. y Blanchard, E. B. Si tuational Determinants of Assertive Behavior. Jour-- nal of Consulting and Clinical Psychology. 1975, 43 (3), 330-540.

- French, D. C., y Tyne, T. F., The Identification and Treatment of Children with Peer Relationship Difficulties. En: J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.). Social Skills -- Training. A Practical Handbook for Assessment and -- Treatment. New York, The Guilford Press, 1982.
- García, L.R.I. y Rodríguez, M.I.R. Aprendizaje Estructural. - Un Entrenamiento en Habilidades Sociales en Pre-Escuelas, 1985, Tesis Profesional, E.N.E.P. Iztacala.
- Goldstein, A. P. Psychological Skills Training: The Structured Learning Technique. New York: Pergamon Press, 1981.
- Goodwin, S. E. y Mahoney, M. J. Modification of Aggression Through Modeling: An Experimental Probe. Journal of Behavior Therapy Experiment Psychiatry. 1975, 6, 200 - 202.
- Gresham, F. M. Assessment of Children's Social Skills. Journal of School Psychology. 1981, 19(2), 120-133.
- Grossman, M. D. Pretesting Effects in the Evaluation of Social Skills Training. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1979, 1(47), 216-218.
- Hamilton, F. y Maisto, A. S. Assertive behavior and Perceiver Discomfort of Alcoholics in Assertion Reevired Situation. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1979, 47(1), 196-197.
- Haynes, L. y Avery, A. Training Adolescents in Self-disclosure and Emphaty Skills, Journal of Counseling Psychology, 1979, 26(6), 526-530.
- Jennings, R. y Davis, C. Attraction-Enhancing Client Behaviors A Structured Learning Approach for "non-Yavis, Jr.". Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1979 45(1), 135-144.

- Jiménez, J. C. Exploración de las Actividades de los niños Ante las Conductas Problemáticas Escolares. Revista de Psicología General y Aplicada. 1982, 37, 487-504.
- Kazdin, A. E. Covert Modeling, Imagery Assessment and Assertive Behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1975, 43(5), 716-724.
- Kiekolt, J. y Mc Granth, E. Social Desirability Responding in the Measurement of Assertive Behavior. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1979, 47(3), 640-642.
- Linehan, M., Walker, R., Bronheim, S., Haynes, K. y Yevzeroff, H. Group versus Individual Assertion Training. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1979, 47(5), 1000-1002.
- Margalef, A. R. Investigación Relativa a la Influencia que Ejerce el Contexto en la Emisión de Habilidades Sociales Evaluando la Eficacia del Aprendizaje Estructurado. 1983, Tesis Profesional, E.N.E.P. Iztacala.
- Mc Fall, R.M. A review and Reformulation of the concept of Social Skills. Behavioral Assessment. 1982, 4, 1-33.
- Mendenhall, S.C. Job-Seeking Interview Skills Training: A Comparison of Four Instructional Techniques. Journal of Counseling Psychology. 1979, 26, 406-412.
- Mishel, M. Assertion Training with Handicapped Persons. Journal of Counseling Psychology. 1978, 25(3), 238-241.
- Morgan, B. y Leunig, P. Effects of Assertion Training on Acceptance of Disability by Physically Disabled University Students. Journal of Counseling Psychology. 1980, 27(2), 209-212.
- Pentz, M.A. The Contribution of Individual Differences to Assertion Training Outcome in Adolescents. Journal of -

- Counseling Psychology. 1981, 28(6), 529-532.
- Robles, M.S., Pérez y Luja. Construcción de Categorías para el Estudio de Trastornos Conductuales en Poblaciones Infantiles. 1985. Trabajo Presentado en el 5o. Coloquio de Investigación.
- Roth, E. Influencias Contextuales Sobre el Ejercicio Simulado de las Habilidades Sociales. Manuscrito realizado en la E.N.E.P. Iztacala, 1982. Trabajo no publicado.
- Roth, E. Competencia Social. México, Trillas, 1986.
- Sarason, I.G. y Sarason, B.R. Teaching Cognitive and Social - Skills to High School Students. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1981, 49(6), 908-918.
- Serber, M.J. Teaching the Non Verbal Components of Assertive Training. Behavior Therapy and Experiment Psychiatry Pergamon Press, 1972, 3, 179-183.
- Silva, R. A. Análisis de Varianza de 2 Factores, Efectos Mixtos. Programa de Computación, 1987.
- Silva, R.A. y Aragón, B.L.E. La Investigación en Psicología - con Diseños Multigrupo y Factoriales: Sus Métodos de Análisis. En Silva, R.A. Métodos Cuantitativos, 1984, En Preparación.
- Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., Goldstein, A.P. y Klein, P. Manual del Entrenador: Aprendizaje Estructurado para Adolescentes. Traducción realizada por el Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana, 1980.
- Stake, J. y Pearlman, J. Assertiveness Training as an Intervention Technique for Low Performance Self-estim Women. Journal of Counseling Psychology. 1980, 27(3), 276--281.

- Trower, P. Situational Analysis of Components and Processes of Behavior of Socially Skilled and Unskilled patients. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1980, 48(3), 327-339.
- Twentyman, C.T., Gibraltar, J.C. e Inz, J.M. Multimodal Assessment of Rehearsal Treatments in an Assertion Training Program. Journal of Counseling Psychology. 1979 26(5), 384-389.
- Twentyman, C.T., Greenwald, M.A., Greenwald, D.P., Kloss, J. D., Kovalesk, M.E. y Zibung-Hoffman, P. An Assessment of Social Skills Deficits in Alcoholics, Behavioral Assessment, 1982, 4, 317-326.
- Twentyman, C.T. y Mc Fall, R.M. Behavioral Training of Social Skills in Shy Males. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1975, 43(3), 384-395.
- Van Hasselt, V., Hersen, M., Whitehill, M.B. y Bellack, A.S. Social Skill Assessment and Training for Children: - An Evaluative Review. Behavior Research and Therapy, 1979, 17, 413-437.
- Wolff, J. y Desiderato, O. Transfer of Assertion-Training Effects of Roommates of Program Participants. Journal of Counseling Psychology, 1980, 27(5), 484-491.
- Zax, M. y Specter, G.A. Introducción a la Psicología de la Comunidad, México, Ed. Manual Moderno, 1979.
- Ziv, A. Children's Behavior Problems as Viewed by Teachers, - Psychologists and Children. Child Development, 1970, 41, 871-879.

A N E X O 1

1.1 FORMATO DE ENTREVISTA A MAESTROS.

Fecha: _____

- 1.- Nombre de la escuela.
- 2.- Ubicación.
- 3.- Procedencia.
- 4.- Número de grupos en cada nivel.
- 5.- Número de maestros encargados por grupo.
- 6.- Edad promedio de los niños.
- 7.- Nombre del maestro(a).
- 8.- Listado de los niños que presentan problemas.
- 9.- Clase de problema que presenta el niño (describir en términos de lo que hace, dice o no hace).
- 10.-¿A que atribuye usted los problemas que presenta el niño?
- 11.- Frecuencia con que presenta tal conducta.
- 12.-¿En general qué provoca a sus compañeros?
- 13.-¿Cuál es el nivel de daño provocado en el niño agresivo?
- 14.-¿De qué manera afecta al grupo, al mismo niño y al maestro?
- 15.-¿Cómo podría usted contribuir a la solución de dichos problemas (prevención y modificación)?
- 16.-¿Los niños quitan objetos a otros?
- 17.-¿Con qué frecuencia?
- 18.-¿El niño avienta objetos a otros?
- 19.-¿Con qué frecuencia?
- 20.-¿El niño pega con objetos a otros niños?
- 21.-¿Con qué frecuencia?
- 22.-¿El niño daña o deteriora los objetos de otros niños?
- 23.-¿Con qué frecuencia?
- 24.-¿El niño pega con partes de su cuerpo a otros niños?
- 25.-¿Con qué frecuencia?
- 26.-¿El niño jalonea a otros niños?
- 27.-¿Con qué frecuencia?
- 28.-¿El niño hace uso inadecuado del mobiliario?

- 29.-¿Con qué frecuencia?
- 30.-¿El niño realiza amenazas no verbales?
- 31.-¿Con qué frecuencia?
- 32.-¿El niño insulta a otros niños de manera no verbal?
- 33.-¿Con qué frecuencia?
- 34.-¿El niño efectua insultos verbales?
- 35.-¿Con qué frecuencia?
- 36.-¿El niño realiza amenazas verbales?
- 37.-¿Con qué frecuencia?
- 38.-¿El niño realiza negaciones verbales?
- 39.-¿Con qué frecuencia?
- 40.-¿El niño acusa a otros?
- 41.-¿Con que frecuencia?
- 42.- Mencione cuáles son las cosas que le gustan al niño (actividades, objetos, privilegios, atenciones, premios, materiales).
- 43.- Observaciones.
- 44.-¿Qué cosas no le gustan al niño?

1.2 FORMATO DE ENTREVISTA A NIÑOS.

Nombre del niño: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Nombre de la maestra: _____

Edad exacta: _____

Sexo: _____

Domicilio: _____

- 1.-¿Qué es agresión?
- 2.-¿Quiénes de tus compañeros son agresivos?
- 3.-¿Tú haces esos ademanes?
- 4.-¿Por qué?
- 5.-¿Te gustaría que a tí te los hicieran?
- 6.-¿El niño agresivo le quita objetos a otros?
- 7.-¿Por qué crees que suceda?
- 8.-¿El niño agresivo arroja juguetes a otros?
- 9.-¿Por qué?
- 10.-¿El niño agresivo le pega con objetos a otros?
- 11.-¿Por qué?
- 12.-¿El niño agresivo deteriora objetos de otros?
- 13.-¿El niño agresivo pega con su cuerpo a otros?
- 14.-¿El niño agresivo se jalonea con otros?
- 15.-¿El niño agresivo amenaza o insulta con señas?
- 16.-¿El niño agresivo amenaza o insulta con palabras?
- 17.-¿El niño agresivo acusa a otros?
- 18.-¿Te gustaría portarte bien?
- 19.-¿Cómo crees que podrían ayudarte tus padres y tus herman--nos a portarte bien?
- 20.-¿Te gustaría que tus maestros te ayudaran a portarte bien?
- 21.-¿Qué podrías hacer tú para portarte bien en la escuela?
- 22.-¿Cómo crees que te podrían ayudar tus maestros y amigos?

1.3 FORMATO DE ENTREVISTA A PADRES.

- 1.- Nombre del niño.
- 2.- Fecha de Nacimiento.
- 3.- Nombre de la madre.
- 4.- Ocupación.
- 5.- Edad.
- 6.- Escolaridad.
- 7.- Nombre del padre.
- 8.- Edad.
- 9.- Ocupación.
- 10.- Escolaridad.
- 11.- Número de hermanos.
- 12.- Lugar que ocupa entre ellos.
- 13.- Enfermedades que ha padecido.
- 14.-¿Usted considera que su hijo tiene problemas de conducta?
- 15.-¿Cuáles?
- 16.-¿Con qué frecuencia los presenta?
 - a) Diario.
 - b) Tres veces a la semana.
 - c) Una vez a la semana.
- 17.-¿Su hijo quita o avienta objetos a otros?
- 18.-¿Pega y daña a otros?
- 19.-¿Empuja o jalonea a otros?
- 20.-¿Se niega a hacer lo que se le pide?
- 21.-¿El niño injustificadamente llora, grita, se revuelca, jalonea la ropa de otros (hace berrinches)?
- 22.-¿Su hijo dice groserías o comentarios burlones a sus compañeros de la misma edad?
- 23.- Otras. Especifique.
- 24.-¿Qué hace usted cuando el niño presenta las conductas anteriores?
- 25.-¿Considera que su hijo es agresivo?
- 26.-¿Qué es para usted la agresión?
- 27.-¿ Ante qué situaciones presenta esta conducta?
- 28.-¿Qué hace o dice usted cuando su hijo presenta alguna conducta agresiva?

- 29.-¿Cómo son las relaciones del niño con su padre?
- 30.-¿Cómo son las relaciones del niño con su madre?
- 31.-¿Cómo son las relaciones del niño con sus hermanos?
- 32.-¿O con otros?
- 33.-¿Qué medidas toma cuando le reportan que su hijo se ha -
portado mal en la escuela?
- 34.-¿Qué medidas toma cuando le reportan que su hijo se ha -
portado bien en la escuela?
- 35.- Mencione cuáles son las cosas que le gustan al niño:
- a) Ver un cuento.
 - b) Iluminar.
 - c) Recortar y pegar.
 - d) Jugar con algún juguete.
 - e) Platicar con él.
 - f) Jugar con sus amigos o hermanos.
 - g) Otras. Especifique.

A N E X O 2

2.1 DEFINICION DE CATEGORIAS DE INTERACCION SOCIAL NEGATIVA.

Definición: comprende conductas en las que la interacción social interfiere con aquellas actividades que permiten el ajuste del niño al grupo. Dichas conductas se desglosan en tres categorías generales:

I. Interacción Mediada por Objetos.

II. Interacción No Verbal.

III. Interacción Verbal.

I. Interacción Mediada por Objetos: Comprende todas aquellas conductas del niño que implican una manipulación con objetos y se caracterizan por producir daño a otros. Daño, se considera como todas aquellas conductas que puedan ocasionar heridas físicas, exclamaciones de dolor con o sin llanto, reclamos, - movimientos de desplazamiento desde hacerse a un lado, retraer se hasta alejarse del niño que le causo molestia al otro. La interacción mediada por objetos se desglosa en los siguientes componentes:

- 1.- Quitar objetos a otros: Que el niño tome objetos (cualquier tipo de material que se utilice en cada una de las actividades) de otros sin permiso.
- 2.- Aventar Objetos: Que el niño lance objetos a través del - aire golpeando (con daño) a otros.
- 3.- Pegar con objetos a otros: Que el niño golpee con objetos a otros sin soltarlos de la mano. Ejem., que agarre el ni ño la regla y golpee a otro niño con ella, que le meta ob- jetos en la boca a otro niño, etc.
- 4.- Dañar objetos de otros: Que el niño maltrate o destruya objetos de otros de manera directa o mediada por otros ob jetos. Ejem., derramar pintura sobre la hoja de trabajo - del otro niño, etc.

II. Interacción No Verbal: Comprende todos aquellos movimien- tos del cuerpo, por parte del niño, que no impliquen manipula- ción de objetos ni respuestas de tipo oral, verbal y que pro-

ducen daño a otros. Esta categoría contempla los siguientes - puntos:

- 1.- Pegar con partes del cuerpo a otros: Que el niño golpee - con partes de su cuerpo a otros produciendoles daño. Ejem. empuje. aviente, pise, etc.
- 2.- Jalonearse: Que el niño mueva bruscamente partes de su - cuerpo agarrado de otro niño, alternando el jalar y empujar, produciendo un daño a otro. Por ejemplo, jalar el pelo.
- 3.- Hacer uso inadecuado del mobiliario: Que el niño utilice incorrectamente los muebles del salón de clases. Ejemplo, pararse en las sillas y en las mesas, arrastrar, rayar - las sillas, etc.
- 4.- Negaciones no verbales: Que el niño realice injustificada - mente movimientos de izquierda a derecha ante peticiones de otros.
- 5.- Amenaza no verbal: Que el niño a través de movimientos mo - tores de a entender que le quiere hacer algún mal a otro.
- 6.- Insulto no verbal: Que el niño realice movimientos moto-- res que ofendan a otros. Ejemplo, señas obsenas, escupir, lanzar trompetillas, morder, etc.
- 7.- Berrinche: Que el niño injustificadamente lllore, grite, - se revuelque, jalone la ropa de otros, etc.

III.- Interacción Verbal: Comprende todas aquellas conductas del niño de tipo verbal-oral que producen daño a otros. Esta categoría tiene los siguientes subpuntos:

- 1.- Insulto verbal: Que el niño diga groserías o comentarios de burla a otros compañeros (ejemplo, decir "buey", "eres tonta", "que bueno que te pegaste", etc.).
- 2.- Amenaza verbal: Que el niño a través de respuestas verba - les de a entender que quiere hacer un mal a otros. Ejem-- plo, "te voy a pegar", "te voy a quitar tu plastilina", - etc.

- 3.- Negaciones verbales: Que el niño injustificadamente emita respuestas verbales que contradigan lo que se le pide. -- Por ejemplo, "no te doy", etc.
- 4.- Acusar a otros: Que el niño reporte a la maestra lo que otro(s) niño(s) este haciendo. Por ejemplo, decirle a la maestra que el otro le quito el material sin que ésto sea cierto, decir "maestra me esta pegando" cuando sólo fué un movimiento accidental que no causo ningún daño real.

2.2 DEFINICION DE HABILIDADES SOCIALES.

Habilidad de Inicio: PEDIR SER ESCUCHADO.

Definición: Que el niño a través de cualquier acción - lingüística, logre mantener la atención de otra persona.

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
1.- Dirigirse al Interlocutor. Cualquier emisión lingüística del niño que haga referencia al interlocutor, sin producirle daño, logrando su atención.	25%
2.- Proporcionar Información. Que el niño entere al interlocutor acerca de algo.	25%

<u>Componentes No Verbales:</u>	
1.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	15%(20%)
2.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que existe entre ambos - sin producirle daño.	15%(10%)
3.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos, logrando la atención del interlocutor.	15%(20%)
4.- Levantar la Mano. Que el niño mueva su brazo hacia arriba manteniéndola en posición vertical.	5%

() Porcentaje de los Componentes No Verbales de aquellas con signas que no consideran el cuarto componente.

Habilidad de Inicio: AGRADECER

Definición: Cuando el interlocutor le proporcione algo o le diga algo, que favorezca al sujeto éste tiene que mostrar, a través de cualquier acción lingüística, complacencia.

Componentes Verbales:

Porcentaje:

1.- Complacencia Verbal. Expresiones verbales del sujeto que demuestren satisfacción, placer, alegría, etc. dirigidas al interlocutor cuando le ha proporcionado o dicho algo que le favorece. 50%

Componentes No Verbales:

1.- Complacencia No Verbal. Expresiones corporales del sujeto que demuestren satisfacción, placer, alegría, etc., dirigidas al interlocutor -- cuando éste le ha proporcionado o dicho algo que le favorece. 20%

2.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos logrando la atención del interlocutor. 10%

3.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que exista entre ambos -- sin producirle daño. 10%

4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor. 10%

Habilidad de Inicio: PREGUNTAR.

Definición: Que el niño verbalmente pida información a otra persona utilizando un tono interrogativo.

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
1.- Solicitar Información. Que el niño se dirija verbalmente a otra persona pidiéndole información acerca de algo (por ejemplo, de quién es este lápiz, cómo te llamas, a dónde fuiste ayer).	50%

<u>Componentes No Verbales:</u>	
1.- Interrogación. Que el niño produzca cualquier emisión verbal en tono interrogativo.	25%
2.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos, logrando la atención del interlocutor.	10%
3.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que exista entre ambos -- sin producirle daño.	10%
4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	5%

Habilidad Alternativa a la Agresión: PEDIR PERMISO.

Definición: Que el niño solicite verbalmente a otra persona lo que necesita o desea.

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
1.- Expresar Solicitud. Que el niño se dirija verbalmente a otra persona pidiéndole que lo deje hacer algo (por ejemplo, tomar un objeto, jugar con alguien, salir al baño).	50%

<u>Componentes No Verbales:</u>	
1.- Interrogación. Que el niño produzca cualquier emisión verbal en tono interrogativo.	14%
2.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos, logrando la atención del interlocutor.	12%
3.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que exista entre ambos sin producirle daño.	12%
4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	12%

Habilidad Alternativa a la Agresión: COMPARTIR ALGO.

Definición: Que el niño por su iniciativa propia proporcione objetos a otra persona durante alguna actividad.

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
1.- Ofrecer. Que el niño exprese palabras de ofrecimiento al mismo tiempo que le proporcione al interlocutor un objeto.	50%

<u>Componentes No Verbales:</u>	
1.- Dar Objetos a Otros. Que el niño proporcione al interlocutor un objeto que él tiene.	25%
2.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos, logrando la atención del interlocutor.	10%
3.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que exista entre ambos -- sin producirle daño.	10%
4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	5%

Habilidad Alternativa a la Agresión: AYUDAR A OTROS.

Definición: Que el niño diga y/o haga algo en relación a otra persona, cuando ésta esté en un problema o conflicto que le permita solucionarlo (ante una situación problema de Y, X hace o dice algo que permita la solución parcial o total).

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
1.- Diga palabras relacionadas que hagan referencia al problema en el que se encuentra el interlocutor (X hace referencia al problema de Y).	16.6%
2.- Diga palabras que planteen una alternativa al problema (X describe una posible solución al problema de Y).	16.6%
3.- Diga palabras que reconforten al interlocutor.	16.6%

<u>Componentes No Verbales:</u>	
1.- Que el niño realice algo para solucionar el problema del interlocutor.	25.0%
2.- Contacto Visual. Que el niño oriente su cara hacia el interlocutor manteniendo los ojos abiertos, logrando la atención del interlocutor.	10.0%
3.- Volumen de Voz. Que el niño emita un volumen de voz audible para el interlocutor dependiendo de la proximidad física que exista entre ambos -- sin producir daño.	5.0%
4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	10.0%

A N E X O 3

Falta página

N° 114

3.2 FORMATO DE REGISTRO DE HABILIDADES SOCIALES.

HABILIDAD: _____

NOMBRE DEL NIÑO: _____

CONSIGNAS

	Pre-evaluación								Post-evaluación							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. COMPONENTES VERBALES.																
a)																
b)																
c)																
2. COMPONENTES NO VERBALES																
a)																
b)																
c)																
d)																
e)																

A N E X O 4

DEFINICION DE CONSIGNAS.

Habilidad de Inicio: PEDIR SER ESCUCHADO.

- a) Actividad.- Formar un helado (N-N-C).

La actividad consiste en formar un helado con figuras geométricas, a todos los niños se les da un triángulo y tres círculos; a el sujeto a evaluar se le dice cómo formar la figura y posteriormente se le dice: "ahora ve con tus compañeros y diles cómo tienen que usar las figuras para formar un helado".

- b) Actividad.- Recoger material (N-A-L).

Después de haber terminado de trabajar en alguna actividad los niños recogen su material. Se debe dejar sin guardar uno de los materiales del niño en evaluación y se le dice lo siguiente: Imagínate que soy tu maestra, qué harías para que guarde tu material pero sin levantarte de tu lugar, yo estaré en aquella mesita (la más lejana del niño)".

- c) Actividad.- Hacer un árbol (N-N-C).

Se trabaja con tres niños en total, se les da a todos un rollo de papel higiénico, cartulina, papel crepé (verde y café), resistol, círculos de papel lustre rojo. Al niño a evaluar le explicamos cómo hacer el árbol y después le decimos: "Oye fulanito, ve con tus compañeros y diles cómo deben hacer el árbol".

- d) Actividad.- Pegar sopa (N-A-L).

Se les da a los tres niños sopa, una hoja donde esté escrito su nombre y resistol; deben estar en la misma mesa y el experimentador debe decirles lo siguiente: "Fíjense bien, van a pegar sopa sobre su nombre y después que terminen deben pintarla del color que quieran, cuando terminen deben avisarme para darles la acuarela, el pincel y el agua". Al niño a evaluar, cuando termine de pegar la sopa

le damos pincel y acuarela, menos agua, y se le dice a los --
otros niños lo siguiente: "A cada quien le damos un recipien-
te con agua para que no manchen su pintura con otro color, --
tengan cuidado de no manchar la mesa ni su ropa, sólo pinten
la sopa". El experimentador debe alejarse de la mesa y poner-
se a realizar cualquier actividad.

Habilidad de Inicio: AGRADECER.

Esta habilidad se evalúa simultáneamente con las habilidades PEDIR SER ESCUCHADO y PEDIR PERMISO, utilizando las mismas actividades.

- a) Actividad.- Recoger material. PEDIR SER ESCUCHADO (N-A-L).
- b) Actividad.- Pegar sopa. PEDIR SER ESCUCHADO (N-A-L).
- c) Actividad.- Iluminar. PEDIR PERMISO (N-N-C-O).
- d) Actividad.- Embolado. PEDIR PERMISO (N-N-C-O).

Habilidad de Inicio: PREGUNTAR.

a) Actividad.- Iluminar (N-A-C).

A los niños se les da una hoja con figuras de distintos tamaños y la siguiente instrucción: "tienes que iluminar las figuras grandes de color rojo, las figuras medianas de amarillo y las pequeñas de azul". Al niño a evaluar se le dice: "si no recuerdas bien de que color va cada figura, entonces qué dirás o harás para realizar bien tu trabajo".

b) Actividad.- Pegar recortes (N-A-C).

La actividad consiste en pegar recortes de papel iluminado con crayola sobre una figura. La instrucción es la siguiente: "deben colorear su hoja con crayola, pueden --- usar una o varias, luego deben recortarla en pedazos pequeños, después ponerle pegamento y pegarlos sobre la figura" La maestra debe estar en la mesa y decirle al niño a evaluar lo siguiente: "si tuvieras alguna duda qué harías para realizar bien tu trabajo".

c) Actividad.- Hacer una tarjeta (N-N-C).

A los tres niños se les da una tarjeta en cartulina blanca y se les muestra una terminada para que ellos mismos busquen el material que necesiten. Así, se les dice: "en esas cajas están los materiales que necesitan para que terminen de hacer su tarjeta". Cuando se diga lo anterior se debe distraer al niño a evaluar de tal manera que no escuche la instrucción y, posteriormente se le pregunta: -- "dónde está el material con que vas a terminar tu tarjeta" y si él responde que no sabe se le dice: "qué vas a hacer para saber dónde está el material que necesitas?".

d) Actividad.- Formar un collar (N-N-C).

A los tres niños se les dice que vamos a hacer un collar y le pedimos al niño a evaluar que reparta el mate --

rial a cada uno de los niños, mientras el niño reparte el material la maestra explica a los niños cómo deben hacer su collar. Posteriormente se le indica al niño que se siente y haga su collar junto con un X niño y además se le dice: "oye fulanito, qué le dirías a tu compañero para que te enseñe a formar tu collar".

Habilidad Alternativa a la Agresión: PEDIR PERMISO.

a) Actividad.- Iluminar (N-N-C-O).

A los niños se les reparten dibujos de varias frutas que tengan el mismo color, y crayolas. Al niño a evaluar se le sienta junto al coactor y a otro niño, a éste se le dan dos crayolas del color que más se tenga que emplear en el dibujo del niño a evaluar. El experimentador le pregunta a cada niño lo siguiente: "A ver, díganme cómo se llama esa fruta y de qué color es... bien, ahora enséñenme la -- crayola del color de la fruta"; si el niño dice no tenerla el experimentador debe decirle: Y ahora qué vas a hacer pa ra iluminar tu fruta". El coactor debe evitar que el niño que tiene la crayola que necesita esté atento a lo que ocu rre entre el experimentador y el niño a evaluar.

b) Actividad.- Pegar recortes (N-A-C-O).

El niño a evaluar está trabajando con el coactor y el experimentador, éste le da muchos recortes, hoja y poco re sistol (sólo a tapar el fondo del recipiente) y le dice lo siguiente: "De un lado pega las cosas grandes y del otro las cosas chicas". Cuando se termine el resistol el coac-- tor debe preguntar: "qué haremos, ya se nos terminó el re-- sistol"; el experimentador debe estar en la misma mesa rea lizando cualquier actividad.

c) Actividad.- Embolado (N-N-C-O).

Al niño a evaluar así como al coactor se le proporcio na una hoja de papel que contiene dibujado un racimo de -- uvas, resistol, y pedazos de papel china de color verde y morado. Al niño a evaluar se le da el papel verde y el morado al otro niño. Ambos están sentados frente a frente y el experimentador junto a ellos, éste les da las siguien tes instrucciones: "Deben hacer bolitas con el papel, des pués pegar las bolitas en el dibujo, pero fíjense qué co--

lor deben llevar tanto las hojas como las uvas". Entonces hay que dirigirse al niño a evaluar y preguntarle: "Qué color tienes...Verde... ¡ah! y de qué color son las uvas... Moradas...¿tienes papel morado? ...No...qué vas a hacer para obtener ese papel".

d) Actividad.- Muestrario de plantas (N-A-C-O).

En la actividad a realizar se necesitan 3 o 4 hojas - divididas por mitad y varios tipos de flores para ser pegadas a cada hoja, para lo cual se requiere resistol; se escribe el nombre correspondiente a cada flor (en caso de saberlo). El experimentador debe estar sentado junto al niño a evaluar y al adulto quien tiene la mitad de las flores, el niño a evaluar tiene la otra mitad y sus hojas de papel. El experimentador debe explicarle al niño que tiene que pegar las flores en sus hojas empleando todas las hojas que le dieron. Cuando el niño a evaluar haya terminado de pegar todas sus flores y vea que le sobran hojas el experimentador le preguntará: "¿Ya terminaste? ... No...¿qué vas a hacer para llenar todas tus hojas con flores?".

e)Actividad.- Recortar y pegar figuras (N-N-C-A).

En esta actividad participan tres niños que se encuentran sentados ante una mesa, sólo que a dos de ellos se les proporcionan materiales para recortar y pegar, esto es papel, tijeras, figuras, resistol; mientras tanto el otro niño se debe ocupar en otra cosa (por ejemplo, uno de los experimentadores platica con él). Mientras a los otros niños se les pide que recorten aquellas figuras que más les gusten y las peguen en las hojas que tienen en la mesa. -- Después el experimentador y el niño se acercan a los --- otros niños. Al niño a evaluar se le pregunta "¿quieres jugar con tus compañeros? ... Sí...entonces qué dirás a tus compañeros para que puedas jugar con ellos".

f) Actividad.- Lotería (N-N-C-A).

Se trabaja con tres niños, dos de ellos se colocan sentados alrededor de la mesa donde se trabaja, a éstos dos niños se les proporcionan los tableros, las cartas y las fichas (o piedritas) de la lotería; se les dice que jueguen con ella. El experimentador platica con el niño a evaluar en la misma mesa donde juegan sus compañeros. Cuando el niño diga algo referente a la actividad que realizan sus compañeros, se le pregunta: "¿quieres jugar con tus compañeros? ... Sí... entonces qué les dirás para que puedas jugar con ellos".

g) Actividad.- Hacer una pulsera (N-A-C-A).

En una mesa están sentados un adulto y un niño además del niño a evaluar y el experimentador, sobre la mesa debe haber varios tipos de sopa e hilo. El adulto le ha de indicar al niño la forma de hacer una pulsera, esto es, recortar hilo del tamaño de su muñeca e insertar la sopa en ese hilo; mientras tanto el experimentador le pide al niño a evaluar que dibuje bolitas en una hoja y posteriormente le pregunta lo siguiente: "¿te gustaría hacer lo mismo que hacen ellos?, a quién le pedirás que te enseñe a hacerla, cómo le pedirás que te enseñe?".

h) Actividad.- Dominó (N-A-C-A).

Se trabaja con tres niños que se encuentran sentados en la mesa de trabajo junto con el adulto y el experimentador, a dos de ellos el adulto les dice que jueguen con el dominó colocándolo en el centro de la mesa. Al niño a evaluar el experimentador le pide que haga una plana de su nombre; posteriormente se le preguntará: "¿te gustaría jugar, a quién le dirás que quieres jugar?".

Habilidad Alternativa a la Agresión: COMPARTIR ALGO.

a) Actividad.- Hojear una revista y recortar (N-N-C).

La maestra le pide a los niños que recorten de una revista letras de color rojo; sólo se le da una revista a la pareja de niños que están trabajando con los experimentadores y se les dice lo siguiente: "como sólo hay una revista ustedes deben trabajar con ella sin romperla. Ahí tienen sus hojas, tijeras y resistol".

b) Actividad.- Semáforo (N-N-C).

El material que se da es un pedazo de cartulina, un palo de paleta y tres círculos de papel lustre (verde, rojo y amarillo) y resistol. Al niño a evaluar se le dan 6 círculos (dos de cada color) y al otro niño sólo le damos tres círculos (dos verdes y un amarillo) el experimentador se sienta con ellos y les dice: "haremos un semáforo, revisen si tienen todo el material que voy a mencionar, si a alguien le falta algo dígalo, y si le sobra algo también debe decirlo". Después que los niños revisen su material al niño a evaluar se le dice: "Oye fulanito, tú tienes repetidos tus colores y a tu compañero le hace falta un color, qué harías para que él también tenga todos los colores".

Habilidad Alternativa a la Agresión: AYUDAR A OTROS.

a) Actividad.- Construir una torre (N-N-L).

El niño a evaluar y el coactor están sentados en una mesa y la maestra les dice: "van a construir una torre con cubos, lo más alta que puedan, utilizando todos los cubos" al coactor se le dice: "ve por todos los cubos que están - están en aquella mesa". Cuando éste se retire a tomar los cubos, se le dice al niño a evaluar: "los cubos son muchos y muy grandes, tu compañero no podrá con ellos, ¿qué harías para empezar a construir la torre?".

b) Actividad.- Completar figuras (N-N-C).

El actor y coactor deben estar sentados en una misma mesa y diferentes sillas; se les da una hoja en la cual es té una figura modelo en una mitad y en la otra la misma figura pero incompleta, procurando que la del coactor sea mucho más compleja que la del niño a evaluar, se les da la siguiente instrucción: "deben completar la figura que no - está completa, de modo que quede igual a la que está terminada; empezarán al mismo tiempo y deben terminar también - al mismo tiempo". Cuando el niño a evaluar termina la figura se le dice: "tu compañero aún no termina, qué harías para que los dos terminen al mismo tiempo y podamos así pa--sar a otra actividad".

c) Actividad.- Construir una torre de fichas (N-N-L).

El niño coactor está sentado frente a una mesa y se - le proporciona una gran cantidad de corcholatas dándole la siguiente instrucción: "Con todas estas fichas tienes que construir una gran torre sin que se caiga". Mientras tanto el niño a evaluar está sentado frente a una mesa lejana pero de modo que pueda escuchar las instrucciones y observar a su compañero. En cuanto se le caiga la torre al coactor, el experimentador le dice al niño a evaluar: "mira, ya se

le cayó la torre a tu compañero, ¿qué puedes hacer tú para que la termine?".

d) Actividad.- Hacer un antifaz (N-N-C).

El niño a evaluar está sentado junto con el coactor - frente a una mesa. Se les proporciona una pieza de cartulina con el dibujo de un antifaz, crayolas, tijeras e hilo. Se les dice: "vamos a hacer un antifaz, así que deben iluminarlo del color que deseen, excepto la parte donde van los ojos". Una vez que hayan terminado se les dice: "ahora van a recortar su antifaz y le van a recortar con mucho -- cuidado los círculos donde van los ojos sin romper su antifaz, cuando terminen yo les voy a amarrar los hilos para que se los puedan poner". Si es necesario, el experimentador les muestra de qué manera deben hacerlo. El niño a evaluar tendrá unas tijeras con punta y las del coactor serán sin punta de modo que el primero pueda realizar la actividad y el segundo no; cuando el niño a evaluar haya terminado se le dice: "tu compañero no puede recortar los ojos de su antifaz, qué puedes hacer para que termine".