

138799



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" IZTACALA "**



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

**EVALUACION DEL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO
EN NIÑOS AGRESIVOS PREESCOLARES**

REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

IRMA BEATRIZ FRIAS ARROYO

ASESOR: SUSANA ROBLES MONTIJO

Los Reyes Iztacala, Estado de México

Octubre de 1990



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.

Este trabajo me ha permitido conocer a muchas personas valiosas, pero sobre todo he logrado descubrir mi pasión por el trabajo con niños. Esta tesis ha tenido una historia larga, hubo momentos en los que pensé que sucumbiría, pero gracias a todos los que confiaron en mí, logré concluirla.

A mis padres, por su gran apoyo moral y económico, sobre todo gracias por su comprensión, confianza, consejos, y por soportar "mi mal genio".

Angélica, te ofrezco mi gratitud por ser una hermana paciente, cariñosa y "aguantadora".

Un reconocimiento especial al hombre más maravilloso que he conocido, quien me ha enseñado a confiar y reír. A tí, por tu alegría, amor y confianza.

Mil gracias a Susana Robles, José Antonio Ramírez, María del-Refugio López y Arturo Silva, por brindarme su tiempo y conocimientos para la elaboración de este trabajo.

Cuando más confundida estaba encontré a tres personas encantadoras, ellas me brindaron su amistad y me mostraron el bello arte de escribir. A José Jaime Avila, Alejandra Terán y Enrique Lugo, mi más sincero agradecimiento.

También dedico esta tesis a todos mis amigos que laboran en la E.N.E.P. Iztacala, y a Marta Vázquez por ayudarme en la transcripción del escrito final.

Beatriz.

I N D I C E

IZT.

	Página
RESUMEN	1
PRESENTACION	2
CAPITULOS:	
I. ASPECTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES	4
II. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA AGRESION	31
III. REPORTE DE UN ESTUDIO: HABILIDADES SOCIALES Y AGRESION EN PREESCOLARES	55
METODO	66
IV. RESULTADOS	77
V. DISCUSION Y CONCLUSIONES	89
FIGURAS Y TABLAS	98
BIBLIOGRAFIA	119
ANEXO 1: FORMATOS DE ENTREVISTA	126
ANEXO 2: FORMATOS DE REGISTRO	132
ANEXO 3: DEFINICIONES DE CATEGORIAS DE AGRESION Y HABILIDADES SOCIALES	135
ANEXO 4: CONSIGNAS	145

R E S U M E N

-65.101
El objetivo principal de esta investigación fue adecuar el paquete de Aprendizaje Estructurado a una población infantil. Además, se evaluó la relación entre Habilidades Sociales y Conducta Agresiva. Se trabajó con 23 niños agresivos, de edad preescolar. La variable independiente fue el entrenamiento en seis habilidades sociales. Las variables dependientes fueron el porcentaje de habilidades sociales y agresión que presentaban los niños.

El estudio tuvo tres fases: Preevaluación, Entrenamiento y Postevaluación. Los niños fueron distribuidos en tres grupos: Control, Experimental y Contacto Social.

En la primera fase, a todos los niños se les evaluó tanto habilidades sociales como agresión. El grupo Experimental fue el único que recibió entrenamiento; simultáneo a esto, el grupo de Contacto Social realizó actividades académicas. Finalmente, a los tres grupos se les evaluó la agresión y las habilidades sociales.

Los resultados indican que en algunas habilidades el incremento es estadísticamente significativo. No se encontró correlación entre habilidades sociales y agresión. A nivel cualitativo, se puede observar que los tres grupos incrementaron sus habilidades y disminuyeron su agresión. En la discusión se abordan los problemas metodológicos que se presentaron tanto en las Habilidades Sociales como en la Agresión.

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

Las investigaciones acerca de las interacciones sociales son importantes, dado que proporcionan información sobre la naturaleza de las condiciones que permiten que un individuo se desarrolle "hábilmente" en diferentes contextos.

Según Goldstein (1981, 1981a) y Roth (1983) para que una persona tenga relaciones interpersonales exitosas, es necesario que posea ciertos repertorios conductuales socialmente -- aceptados, a éstos se les ha denominado como "Habilidades Sociales" o "Competencia Social".

Roth (1983) comenta que el interés que se ha puesto en la adquisición de dichas habilidades se debe a que puede existir relación entre la falta de repertorios sociales y algún trastorno conductual.

Los problemas de interacción social que presenta un niño pueden variar dependiendo del contexto social en el que se encuentre, tales como la familia, la escuela y la comunidad.

Entre los trastornos más frecuentes están la hiperactividad, berrinches, negativismo, agresión física y verbal, aislamiento, rechazo social (French y Tyne, 1982; Van Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979). Además, si un niño presenta uno de estos trastornos con frecuencia, puede afectarse su nivel académico y su desarrollo psicosocial (Van Hasselt, et.al. 1979).

La agresividad es uno de los problemas que se reporta -- con mayor incidencia (French y Tyne, 1982; Van Hasselt, op. cit.). Este tipo de trastorno puede ocasionar diversos problemas no sólo para el niño sino también para las personas que lo rodean.

Actualmente, dentro del Proyecto Educación para la Salud (PES) de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en --

Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE - ENEPI - UNAM), se están desarrollando varias investigaciones que tienen como meta general diseñar tecnologías conductuales que permitan evaluar, modificar, rehabilitar o prevenir diferentes trastornos que afectan al individuo.

El presente reporte forma parte de esas investigaciones, específicamente se orienta al desarrollo de un paquete de entrenamiento en habilidades sociales alternativas a la conducta agresiva de niños preescolares. El objetivo a largo plazo es que las maestras contemplen dentro de su programa escolar el entrenamiento de diferentes habilidades, en este caso las relacionadas a la conducta agresiva.

Este reporte está constituido por 5 Capítulos, en el primero se abordan los problemas teóricos y metodológicos relacionados con las habilidades sociales. En el segundo, se describen los factores que originan y mantienen la conducta agresiva, asimismo, se mencionan los diferentes procedimientos -- utilizados para su modificación. El tercero es el reporte -- propiamente dicho, pues se incluyen los antecedentes del estudio, método, sujeto, procedimiento. Los resultados se reseñan en el cuarto capítulo y en el capítulo 5 se presenta la -- discusión y conclusiones, donde se comentan los diversos problemas metodológicos que se encontraron en las propuestas para superar dichos inconvenientes. Posteriormente se presentan -- algunas tablas y figuras que ayudan a la interpretación de -- los resultados; además aparecen varios anexos donde se pueden observar los tipos de registro, las definiciones y situaciones empleadas.

I.- ASPECTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES

El estudio de las habilidades sociales ha tenido un gran auge en los últimos años. Quizá este interés se deba a que pueda existir alguna relación entre habilidades sociales y -- trastornos de conducta, es decir, si una persona presenta problemas tales como alcoholismo, drogadicción, agresión, problemas maritales y familiares por mencionar algunos, pueden deberse a un déficit en dichas habilidades, lo cual impide relacionarse competentemente (Roth, 1986).

En este capítulo se comentarán los aspectos teóricos y -- metodológicos relacionados con las habilidades sociales. Por tanto, se describirán los diferentes modelos, instrumentos de evaluación y técnicas que se han propuesto para el estudio del tema; asimismo, se expondrán las investigaciones que han empleado el entrenamiento en habilidades sociales, como alternativa a diversas patologías.

El entrenamiento en habilidades sociales es una de las -- formas más comunes con las cuales, los psicólogos clínicos se aproximan a la conducta inadecuada (Bellack y Hersen, 1979; -- citado en: Sarason y Sarason, 1981). Este programa de entrenamiento ayuda a eliminar déficits conductuales y refuerza a -- la conducta adecuada (Sarason y Sarason, 1981).

Entre los trastornos de conducta que se han asociado a -- un déficit de habilidades sociales están el alcoholismo (Twen tyman y cols., 1982), agresión (Rahaim, Lefebvre y Jenkins, -- 1980; Olson y Roberts, 1987), esquizofrenia (Lieberman, Neuchterlein y Wallace, 1982). Ahora bien, las poblaciones con -- las que se ha trabajado varían mucho, por ejemplo, se han realizado estudios con pacientes psiquiátricos (Elder, Edelstein y Narick, 1979), con adolescentes que presentan diversos problemas tales como: hipoacusia y relaciones interpersonales no exitosas (Díaz de León y Villa, 1986), preadolescentes recha-

zados con déficit en habilidades de conversación (Bierman y - Furman, 1984; Bierman, 1986), deserción y delincuencia (Sarason y Sarason, 1981). También se ha implementado a poblaciones que aparentemente no presentan problemas como por ejemplo, los estudios de Margalef (1983) y Roth (1983) con estudiantes de psicología y de secundaria, a ellos les entrenaron habilidades que les permitieron mejorar sus relaciones interpersonales; también se ha trabajado con estudiantes de medicina --- (Blair y Fretz, 1980) con el objetivo de mejorar sus habilidades de conversación con los pacientes; Goldstein y Goedhart - (1973) trabajaron con paraprofesionales para mejorar la empatía. En el caso de la población infantil, se han realizado investigaciones con niños de diferentes edades; en el estudio de García y Rodríguez (1985) se eligieron niños de edad preescolar; en el estudio de La Greca y Santogrossi (1980) la población fue constituida por niños de 3° a 5° grados de escuela primaria; también existen estudios con niños agresivos --- (Bornstein, et.al., en prensa; Papentino (1976), ambos citados en Van Hasselt, et.al., 1979).

Cabe señalar que todos los estudios tienen relación con habilidades sociales, pero su instrumentación y evaluación es diferente debido a que cada estudio está vinculado a varias aproximaciones teóricas, lo cual va a determinar la forma de concebir la habilidad o las habilidades que necesiten los sujetos para cambiar su problema. Se considera importante antes de continuar con la descripción de esos estudios una breve exposición de los diferentes modelos que se han propuesto para aproximarse al estudio de las habilidades sociales.

Como menciona Trower (1982) no hay una definición general sobre Habilidades Sociales, por lo cual no hay un consenso acerca de lo que es una habilidad social, así, ésta dependerá de la aproximación teórica. Debido a la falta de una definición general existen problemas para su evaluación. Otro problema es, que se conoce poco acerca de las normas y reglas establecidas implícitamente en una situación determinada. - -

A continuación se describirán los modelos que existen sobre el tema, éstos pueden clasificarse en dos grupos: la aproximación cognitiva y la conductual (Roth, 1986).

En la aproximación cognitiva se resalta la importancia de la estructura cognitiva que posee el individuo, así como el papel que juegan las normas sociales y las metas en dicha estructura y cómo ellas influyen en la forma en como se organiza tal estructura.

Algunos modelos que según Roth (1986) pueden incluirse dentro de esta aproximación son: el antropomórfico, el script, el aprendizaje social, el generativo y el análisis de tarea.

En el modelo antropomórfico propuesto por Harré y Secord (1972, citado por Trower, 1982) el ser humano es considerado como un agente reflexivo y racional que es capaz de elegir los medios más adecuados para obtener las cosas que necesita o -- que se pone como metas. A la persona se le considera como observadora activa y crítica de su propio comportamiento. Para estos autores la realidad social no es objetiva sino intersubjetiva, de aquí que se le dé tanta importancia a los procesos cognitivos.

Nuestro conocimiento, según el modelo etogénico o script, está organizado alrededor de una serie de situaciones estereotipadas que implican actividades rutinarias. Una persona adquiere esos estereotipos, ya sea por experiencia directa o vicaria. Entonces para aprender a relacionarnos debemos procesar la información que está almacenada en la memoria y dicha información se traducirá en roles, objetos o secuencias de acciones, y éstas se pueden emplear cada vez que las condiciones son las adecuadas para la emisión de la habilidad (Harré, 1977; citado en Roth, 1986).

En el modelo de aprendizaje social, hay que considerar ciertos factores que son importantes para describir qué es -- una habilidad social; dichos factores son las variables perso

nales, las normas sociales, los esquemas cognitivos y el aprendizaje. Mischel (1973, citado en Trower, 1982) plantea que - las variables personales influyen en la formación de conductas estereotipadas que se adquieren a través de la observación y están sujetas a reglas sociales y valores subjetivos - que la persona posee o tiene en su esquema cognitivo.

Trower (1982) propone el modelo generativo y resalta la importancia de las variables cognitivas que se organizan a la manera de un sistema cibernético. Las variables que toma en cuenta este modelo son: a) capacidad de automonitoreo; b) capacidad de ejecución; c) metas y propósitos; d) representaciones y funciones lógicas. Una ejecución hábil se logra cuando el monitoreo es el adecuado, es decir, se pone atención a las señales externas y éstas son interpretadas con base en una estructura cognitiva ya existente, la cual está constituida por reglas sociales y normas que pueden ser positivas o negativas, todo esto es considerado para tomar una decisión que posibilite alcanzar la meta deseada.

En el análisis de tarea (McFall, 1982) se hace distinción entre competencia, habilidad y tarea. Para McFall (1982) la competencia es una categoría más general en donde se contempla a la habilidad social. Este término es generalmente evaluativo ya que se puede referir a la calidad o adecuación de la habilidad de la ejecución total de una persona en una tarea particular. (Las habilidades sociales son patrones de respuesta adquiridos y son necesarios para ejecutar competentemente una tarea.) Este último término es la condición necesaria - para juzgar si una ejecución fue competente o no. En este modelo se establece una jerarquía de tareas, desde las más globales y generales hasta las específicas y particulares. Aquí no se considera en abstracto a la competencia de una persona, ya que debe ser estudiada en referencia a una tarea en concreto, también intenta analizar la ejecución con base en la interrelación de los sistemas fisiológico, cognitivo y conductual.

6

En resumen, los modelos que anteriormente se describieron resaltan como punto principal, el análisis de las habilidades sociales, el proceso cognitivo que el individuo realiza antes de comportarse, dicho comportamiento será etiquetado como competente o no, con base en las reglas y normas sociales que rijan la situación en la cual el sujeto se encuentra.

➤ Toca ahora describir lo que corresponde a la aproximación conductual, así tenemos que una habilidad social es un término que designa el grado de éxito que puede alcanzar un individuo en una interacción (Conger y Conger, 1982; citado en Roth, 1986). Las habilidades son un conjunto de respuestas objetivas que se integran en un contexto o situación. Así, una conducta puede ser considerada como hábil en un contexto, pero no serlo en otro. Roth (1986), ubica a los modelos etológico, de los rasgos y molecular, dentro de esta aproximación.

Dadas las características de las investigaciones en habilidades sociales existe la posibilidad de que los etólogos --propongan elementos a nivel teórico y metodológico. En las investigaciones sobre habilidades sociales se analizan episodios sociales; según Boice (1982), existe mucho por aprender acerca de las secuencias conductuales y los registros temporales, de aquí que el principal aporte de los etólogos esté en relación con sus sistemas de medición de la interacción social en ambientes naturales. Ahora bien, ellos consideran que la impasividad es un rasgo general del comportamiento hábil, por lo cual es un objetivo que hay que tomar en cuenta en la génesis de la competencia social, el entrenamiento directo de la impasividad o calma emocional debe ser mayor que los ejercicios relajadores.

Por otro lado, en el modelo de los rasgos, las habilidades sociales se analizan como constructos hipotéticos que reflejan características de la personalidad. Si una persona se comporta agresiva o ansiosa, entonces éstos pueden ser rasgos

de carácter o personalidad. Se supone que dicho rasgo es estable, es decir, que esa persona se comportará ansiosa siempre, en situaciones parecidas. Este modelo evalúa características de la personalidad mediante cuestionarios e inventarios!

Por el contrario, en el modelo molecular se hace énfasis en unidades conductuales observables específicas y concretas, las cuales dan por resultado una destreza particular. A esas unidades se les conoce como componentes, éstos pueden variar de una habilidad a otra, de una situación a otra y de un contexto social a otro. Así tenemos que, en una destreza social podemos observar que existen conductas aprendidas en situaciones y contextos específicos.

En los modelos descritos, se hace énfasis en la forma en que se comporta un individuo, ya que puede ocurrir que aunque éste posea habilidades sociales, éstas pueden ser aceptables en una situación pero quizá no lo sea en otra. Esto nos lleva a realizar un análisis más específico de la situación, lo cual implica que una habilidad puede tener varios componentes y que estos se van adecuando a la situación particular en la cual la persona se encuentre.

En general, las aproximaciones revisadas analizan de diferente manera un episodio social, mientras una estudia el aspecto cognitivo, la otra fija la atención en lo que hace el individuo.

Para la realización de este estudio, se eligió la postura conductual por varias razones: a) es el marco teórico que sustenta el estudio; b) en ella se encuentra el modelo molecular, con el cual se comparte la forma de analizar una habilidad social; c) se conoce una forma específica de evaluación y entrenamiento ligado a esta concepción; d) este trabajo no se realizó desde el punto de vista cognoscitivo, porque requiere de ciertas capacidades como: automonitorearse y analizar su comportamiento con base en las normas sociales, y dichas accio

nes son difíciles de implementar en niños pequeños. A continuación se describirá de manera general los tipos o estrategias de evaluación y adquisición de habilidades sociales. Con respecto a los tipos de evaluación, se comentarán los trabajos de revisión que sobre el tema realizaron Margalef (1983), Rinn y Markle (1979) y Van Hasselt, et.al. (1979).

Según Margalef (1983), existen dos tipos de evaluaciones en las habilidades sociales: indirecta y directa. El primer caso, está representado por las técnicas de autorreporte que proporcionan información en relación a lo que hace, piensa y siente el sujeto. En la segunda forma se necesita la presencia de observadores que registren la conducta, esto se realiza en un periodo de tiempo determinado y se considera la existencia de componentes verbales y no verbales que constituyen cada habilidad; para realizar estas observaciones se requieren ciertas condiciones, tales como: disponibilidad de observadores, sujetos y situación, o también puede realizarse en ambientes análogos que posibiliten la evaluación.

La evaluación indirecta comprende las siguientes técnicas:

a) Entrevista.- Se necesita la relación de dos personas, una que pregunta - otra responde, ayuda a detectar características de la persona y lugares en los que se manifiesta la habilidad, así como la detección de estímulos, antecedentes y consecuentes a la emisión de la habilidad.

b) Automonitoreo.- Permite conocer los componentes conductuales presentados en una situación específica por el sujeto. Aquí se necesita que el propio sujeto observe su conducta, los eventos asociados a ésta y describir cómo fue la ejecución de la habilidad en un contexto particular. Se registra de manera individual, en intervalos previamente especificados; en esta técnica están involucradas conductas tales como: discriminación de la conducta que se va a observar, registro de dicha conducta y representación gráfica de los datos.

c) Inventarios estructurados.- Estos tienen preguntas referidas directamente a la conducta, evalúan las habilidades - sociales y todos los componentes tomando en cuenta ambientes distintos. Generalmente, cada uno de los ítems está asociado con un valor que corresponde a una escala, lo cual ayuda a la cuantificación y validez del instrumento.

En la evaluación directa se cuenta con dos estrategias: la observación conductual directa y la observación conductual en ambientes análogos.

La observación directa se lleva a cabo en el medio ambiente natural del individuo, con ayuda de la gente que le es familiar. Se requiere que el observador tome en cuenta los siguientes puntos (Margalef, 1983):

- Definición de la conducta a observar, considerando conductas y factores medioambientales.
- Especificación de los factores que pueden aumentar y/o disminuir la confiabilidad y validez de los datos obtenidos.
- La forma en la cual se van a cuantificar.
- Código accesible.
- Disponibilidad del lugar.
- Material adecuado.
- Tiempo y tipo de registro.
- Características de los observadores.
- Número de situaciones que se van a evaluar.

La evaluación en ambientes análogos requiere de situaciones creadas para posibilitar la ejecución de la conducta a evaluar, puede ser en vivo o por videotape. El procedimiento más conocido es el juego de roles, antes de realizarlo es aconsejable que se establezca la consigna a seguir, es decir, dar las instrucciones adecuadas para que después se pueda observar la respuesta que generalmente se ejecuta en el medio natural. Este procedimiento permite evaluar adecuadamente la conducta, ya que se pueden registrar los componentes verbales

y no verbales y se puede trabajar con diferentes situaciones sociales (Spence, 1980; citado en Margalev, 1983).

Por otro lado, según Van Hasselt y col. (1979) así como Rinn y Markle (1979), las estrategias usadas para la evaluación en habilidades sociales en niños son: cuestionarios sociométricos, escalas de maestros, entrevistas, inventarios y tareas cognitivo-social.

En los cuestionarios sociométricos, al niño se le preguntan cosas específicas, tales como número de amigos, lugar entre sus amigos; ésto indica el status que tiene ese niño en el grupo. A veces también se hace una lista por orden alfabético y se les pregunta a cada niño con qué compañero les gustaría trabajar o jugar, se contabilizan los datos y se obtiene una calificación para cada niño del grupo.

Las escalas de los maestros, se obtienen frecuentemente por medio de preguntas acerca del comportamiento de los niños dentro del salón de clase. En las entrevistas se obtiene información directa de los niños y puede ser más efectiva si se conjunta con otras técnicas de evaluación.

Los inventarios generalmente están constituidos por ítems o preguntas que tienen varias respuestas, las cuales están -- asociadas a un puntaje que indica cuál es la situación en la que se encuentra el niño que es evaluado.

Con las tareas cognitivo-sociales se evalúa la capacidad que tiene un individuo para considerar simultáneamente su punto de vista con el de otra persona.

En la evaluación motora se contemplan dos estrategias: - la observación en el medio ambiente natural y las situaciones análogas que pueden ser observadas por medio de juego de roles. La observación directa de la interacción social de los niños en el medio ambiente natural ha ayudado a detectar a sujetos que tienen problemas en habilidades interpersonales, los datos

han sido presentados en forma de frecuencia, tasa o porcentaje de interacción o total de conductas. Es necesario especificar claramente qué es lo que se va a registrar, es decir, - la conducta de interés debe ser registrada por observadores - entrenados.

Como se puede detectar no existen muchas diferencias - - entre las clasificaciones presentadas, una se refiere a los - tipos de evaluación que se utiliza por lo general en los estudios de habilidades sociales (adultos) y la otra hace énfasis en los tipos que se han empleado para poblaciones infantiles. Hay que considerar que la evaluación de las habilidades sociales tienen tres fuentes para la obtención de datos, ésto es, - se pueden obtener datos por tres diferentes medios: el propio sujeto, las personas que viven o que interactúan más frecuentemente con el sujeto en evaluación y, por último, el experimentador que por medio de la observación directa obtiene la - información que desea.

El juego de roles como instrumento de evaluación directa ha sido empleado bajo el supuesto de que la conducta instigada en la situación de prueba o estructurada, es muy similar o idéntica a la manifestada en condiciones naturales. La forma de aplicación es sencilla, ya que solamente se describe la situación problema y se pide al sujeto que se comporte como generalmente lo hace. Dependiendo de los componentes que se -- evalúen, del tipo de formato de registro y de los objetivos - que se persigan, tendremos una gran variedad de presentaciones del juego de roles, como por ejemplo, el Test Situacional propuesto por Rehm y Marston (1968; citado en Roth, 1986), el Test Conductual de juego de roles (McFall y Marston, 1970; -- Lillesand, 1971; McFall y Twentyman, 1973; citados en Roth, - 1986). Roth (op.cit.) comenta que este tipo de evaluación -- tiene problemas de validez, ya que no se tiene la seguridad - de que la ejecución instigada por el juego de roles sea similar a la que se emite en condiciones naturales. Los intentos por demostrar la validez de dicho instrumento han sido varios,

por mencionar algunos, tenemos los trabajos de Twentyman y Mc Fall (1975), Hersen y Bellack (1977), Curran (1977) (todos -- ellos citados en Roth, 1986) y el de Bellack, Hersen y Turner (1978).

Uno de los instrumentos de evaluación de habilidades sociales que ha resultado ser efectivo y probado en poblaciones mexicanas, ha sido el denominado Test Analógico de Simulación (TAS), originalmente propuesto por Goldstein y col. (1982) y - adaptado a las características de la población mexicana por - Roth (1983, 1986).

Roth (1986) menciona que una persona se desarrolla psiclógicamente gracias a una constante y activa interacción con el medio social en el cual se encuentra. Para él una habilidad social es una integración de cierto tipo de respuestas -- muy concretas que son contextualizadas por una situación social. Así, tomando en cuenta lo anterior, él plantea que el TAS permite evaluar el grado de integración de los componen-- tes que constituyen una habilidad particular dentro de una situación específica. Para su aplicación se requiere de un proceso de simulación en la que los episodios son relativamente largos, esta interacción es instigada por una consigna que -- opera a manera de instrucción y se da al inicio de la evaluación (Roth, op. cit.). Para que alguien evalúe por medio del TAS es indispensable que previamente haya sido capacitado tanto para representar el papel de coactor como de actor principal. La confiabilidad entre los jueces que registran la emisión de la habilidad no debe ser menor de 90%. Para la elaboración de este instrumento se consideraron los siguientes factores: que la conducta que se ejecuta en situaciones "artificiales" tenga alguna semejanza con la que se manifiesta en el medio natural en situaciones cotidianas. La conducta de coactor debe ser muy parecida a la de quien eventualmente desempeña ese rol en su ambiente natural. De ser posible las interacciones deberán tener una duración mediana, es decir, que se pueda propiciar la emisión de los componentes verbales y -

no verbales que constituyen la habilidad en evaluación. También se consideró que fuese un instrumento eficiente (confiabilidad y validez) y que su aplicación fuera fácil, de bajo costo y flexible.

Quizá podría surgir la duda acerca de cuál sería la diferencia o similitud entre juego de roles y el TAS: generalmente, el juego de roles se emplea como una situación en la cual el sujeto se comporta como lo hace en el medio natural, a solicitud del terapeuta; como instrumento de evaluación hace énfasis en la observación de las conductas o situaciones en las que tiene problemas. El TAS, al igual que el juego de roles, como técnica de evaluación tiene la función de detectar los repertorios que posee el individuo; la diferencia entre ellos, consiste en que el TAS utiliza un registro que identifica la ausencia o presencia de los componentes de una habilidad en particular, en el juego de roles no se emplea ningún registro.

Las técnicas de evaluación antes mencionadas han sido empleadas cada una por aislado o bien se han conjuntado varias de ellas. Para ilustrar la primera opción están los siguientes estudios: Goldstein y Goedhart (1973) utilizaron un cuestionario que trataba de evaluar 30 situaciones problemáticas, donde interactuaban una enfermera y un paciente. En el estudio de Bouchard, Wright, Mathiew, Lalonde, Bergeron y Toupin (1980) se empleó un inventario de asertividad. Díaz de León y Villa (1986) evaluaron a través de un registro Plac-Check. Blair y Fretz (1980) trabajaron con estudiantes de medicina y los evaluaron por medio de un inventario que detectó características de su personalidad que estaban relacionadas con su percepción hacia dos programas de comunicación. García y Rodríguez, a través de juegos evaluaron a niños preescolares. Roth (1983) en dos estudios que realizó con adolescentes empleó el Test Analógico de Simulación, como instrumento de evaluación de habilidades sociales; Margalef (1983) también lo utilizó para evaluar a estudiantes de psicología.

Es frecuente observar en las investigaciones el uso de varias técnicas de evaluación (por lo menos dos), lo cual permite detectar los efectos de la intervención de manera más precisa. En la investigación de La Greca y Santogrossi (1980) por medio de juego de roles evaluaron a niños, también consideraron la opinión de sus compañeros (medida sociométrica). - Ahora bien, Sarason y Sarason (1981) emplearon un test de ansiedad y aplicaron un instrumento que medía la solución de problemas. Bierman y Furman (1984) aplicaron un cuestionario el cual contenía medidas para la aceptación de sus compañeros (medida sociométrica) y la autopercepción de su competencia social con respecto a sus habilidades de conversación que fueron registradas en el medio ambiente natural. En un estudio con niños rechazados y con problemas de conversación (Bierman, 1986) se empleó como evaluación la observación conductual directa y las medidas sociométricas.

Otros estudios prefieren aplicar varias técnicas indirectas (dos o tres) y sólo una directa, por ejemplo, en el trabajo de Elder et.al. (1979) con adolescentes agresivos que eran pacientes psiquiátricos se les evaluó por medio de un inventario de conductas (Checklist), una entrevista y se les observó en algunas situaciones conflictivas. Trower (1980) evaluó -- por medio de una escala, entrevista y un test de interacción social. Para la evaluación de adultos con retardo, Matson y Senatore (1981) usaron juego de roles, reuniones grupales y dos escalas de clasificación. Richard y Dodge (1982) evaluaron a sus sujetos tomando en cuenta la opinión de los profesores y de los niños del salón de clase y consideraron también las respuestas que emitían durante una situación problemática. Rahaim, Lefebvre y Jenkins (1980) evaluaron a un policía agresivo por medio de juegos de roles, 2 inventarios de asertividad y 2 escalas que medían parámetros de manejo y excitación del enfado. Wood (1980) en su investigación con adolescentes agresivos e inasertivos utilizó como evaluación un test de relaciones sociales, un autorreporte de conducta asertiva y ob-

servación conductual directa (interacción maestro-alumno). - Nelson, Hayes, Felton y Jarret (1985) evaluaron a estudiantes de psicología por medio de cuatro técnicas: entrevista, cuestionario, juego de roles y autorreporte.

Como se puede observar, en la mayoría de los estudios revisados se emplean tanto instrumentos de evaluación directa - como indirecta, se busca el punto de vista del sujeto (autorreporte), de las personas que lo rodean o quienes interactúan con él (entrevistas) y también se considera la opinión de los experimentadores (observación directa).

Con respecto a las formas de adquirir habilidades sociales tenemos que, según Margalef (1983), éstas tienen que considerar el tipo de trastorno y la población para aumentar la probabilidad de solucionar el disturbio que presente el individuo. Entre las formas de adquisición de las habilidades sociales está la Técnica de Repaso-Desensibilización Sistemática, la cual se emplea cuando el paciente tiene problemas de ansiedad y déficit en sus habilidades sociales. Aquí trabajan juntos el paciente y el terapeuta en la construcción de una jerarquización de situaciones de interacción social que le provocan ansiedad. Posteriormente, tomando en cuenta esa jerarquización el terapeuta modela la conducta y da instrucciones de cómo es la mejor manera de ejecutarla.

La técnica de Ensayo Conductual es útil para el proceso de adiestramiento de pacientes que tienen problemas de interacción social y reciben entrenamiento para generar conductas adecuadas (Baer, 1975; citado en Margalef, 1983). La persona practica estilos de conducta más efectivos siendo asesorada - por el terapeuta, él elige cual es la respuesta más apropiada para que se practique y posteriormente se manifieste en el medio ambiente natural. Durante el ensayo el paciente debe recibir retroalimentación de su ejecución y hay que señalar que la conducta debe repetirse el número de veces que sea necesario hasta que la emisión de la respuesta sea la adecuada.

En el procedimiento del modelamiento el paciente es expuesto ante uno o varios individuos (modelamiento en vivo) -- o personas filmadas (modelamiento simbólico) que muestran la conducta que aprenderá. Los modelos tienen que emitir la conducta con todos sus componentes y ante los estímulos adecuados. Es necesario que la actuación imitativa del sujeto sea inmediatamente después del modelamiento (Margalef, 1983).

(El juego de roles, además de ser empleado en la evaluación, es también utilizado como una situación donde se practican y adquieren conductas adecuadas, que en un momento dado son necesarias para enfrentar diferentes problemas.)

Esta técnica requiere del diseño de ambiente y/o situaciones semejantes a los cuales está expuesto cotidianamente el individuo. Lo anterior, con el propósito de que estén presentes los estímulos "claves" que propician la conducta deseada; asimismo, la práctica y las correcciones que el terapeuta hace al comportamiento del individuo, en esos ambientes análogos, permiten que el repertorio adecuado se adquiera fácilmente (Margalef, 1983.)

El asesoramiento es un procedimiento muy vinculado al entrenamiento de habilidades sociales; aquí se enfatiza por medio de instrucciones, la relación que existe entre ciertas -- ejecuciones y la presentación de una habilidad social (Margalef, op. cit.).

Los estudios de O'Connor (1969), Oden y Asher (1977), -- ejemplifican el uso aislado de alguna de las técnicas ya descritas; O'Connor (1969, 1972; citado en Van Hasselt, 1979) -- examinó los efectos del modelamiento sobre la conducta social en niños aislados. Sus resultados demostraron que los niños que estuvieron en su condición de modelamiento incrementaron la frecuencia de sus interacciones sociales a un nivel muy -- cercano del que mostraban los niños no aislados.

Oden y Asher (1977; citados en Van Hasselt, 1979) compa-

raron la efectividad del asesoramiento (coaching); el cual -- consistió en recibir instrucciones de los siguientes conceptos: participación, cooperación y comunicación, durante una sesión de juego con otro niño les preguntaban acerca de los conceptos mencionados, por último tenían un repaso con el instructor. A otro grupo de niños, se les puso por parejas con aquellos que habían estado en la situación de juego del grupo arriba mencionado (grupo con asesoramiento), aquí no se dieron ni instrucciones ni repaso. A los niños del grupo control los pusieron a jugar en la misma área de juego, pero ellos jugaban aisladamente. Los resultados indicaron mayor aumento en el puntaje sociométrico en los niños del grupo con asesoramiento comparado con los otros dos grupos.

Otros estudios han empleado la combinación de varios procedimientos para la enseñanza de habilidades sociales.

La Greca y Santogrossi (1980) trabajaron con niños rechazados socialmente de 3° y 5° grados de escuela primaria. A ellos se les enseñaron ocho habilidades y hubo tres grupos: a) entrenamiento de habilidades sociales a través de modelamiento, asesoría y ensayo conductual conductual con video y retroalimentación; b) atención placebo donde sólo observaban películas; c) control, a estos niños sólo se les preevaluó y postevaluó. Los niños que recibieron entrenamiento aumentaron su nivel de ejecución de habilidades sociales más que los niños del grupo control y placebo. Con respecto a la iniciación de interacciones sociales, el grupo que tuvo entrenamiento mostró mejores porcentajes que los otros dos.

En el estudio donde estudiantes de medicina participaron en un entrenamiento de habilidades de comunicación (Blair y Fretz, 1980), existieron dos programas y cada uno tuvo una particular forma de entrenamiento. En el programa de proceso de comunicación interpersonal se trabajó con modelamiento en video y ensayo; en el entrenamiento en relaciones humanas se usó modelamiento, juego de roles y retroalimentación. Se en-

contró que ambos programas fueron evaluados positivamente por los estudiantes, aunque los estudiantes que presentaban ansiedad y una actitud defensiva percibieron al programa de comunicación interpersonal más efectivo y satisfactorio.

Rahaim, Lefebvre y Jenkins (1980), entrenaron a un policía con problemas de interacción social, las siguientes conductas: contacto visual, postura, dirección, rechazar una peti-ción inapropiada, hacer peticiones apropiadas. Estas fueron enseñadas por medio de instrucción, modelamiento, ensayo y retroalimentación. Se observó cambio en la respuesta agresiva, ya que se presentó en su lugar la conducta asertiva, además aumentó la expresión de sus emociones.

Matson y Senatore (1981) al trabajar con pacientes con retarado emplearon tres diferentes condiciones: grupo control, grupo de psicoterapia tradicional y grupo de entrenamiento en habilidades sociales, este último grupo con modelamiento, juego de roles y retroalimentación. Se trabajaron tres tipos de respuesta: comentario apropiado de una palabra; comentario -- apropiado de dos o más palabras y comentarios inapropiados -- (comentarios sin sentido, insultos o quejas). El entrenamiento en habilidades sociales resultó ser más efectivo que las otras dos condiciones para mejorar el funcionamiento interpersonal de adultos con retardo.

Sarason y Sarason (1981) trabajaron con adolescentes con problemas de delincuencia y deserción escolar, emplearon modelamiento en vivo y en video, juego de roles y retroalimenta-ción. Las habilidades que se les enseñaron estuvieron en funcción de ocho diferentes situaciones, por ejemplo: pedir ayuda en la escuela, hacer preguntas en la clase, solicitar ayuda - en el trabajo, entre otras. Los sujetos que recibieron el entrenamiento fueron capaces de pensar en más opciones adaptativas sobre una situación problemática y tuvieron una ejecución más efectiva en una situación de autopresentación (entrevista para un trabajo). Esta investigación sugiere que el entrena-

miento en habilidades sociales es una aproximación efectiva y útil para la prevención de problemas conductuales.

Por otro lado, Bierman y Furman (1984) implementaron tres habilidades de conversación a niños de 6° grado de primaria - por medio de instrucción, ensayo y retroalimentación. Sus resultados revelan que los niños que recibieron dicho entrenamiento aumentaron sus niveles de presentación de habilidades de conversación.

Bierman (1986) trabajó con niños de 5° y 6° grados comparando dos acciones para la adquisición de habilidades de conversación. Una fue entrenar habilidades a través de asesoramiento, ensayo y reforzamiento. La otra condición fue trabajar con sus compañeros. Los resultados fueron los siguientes; los niños que recibieron entrenamiento en habilidades sociales mejoraron en sus labores cooperativas, presentaron frecuentemente las habilidades aprendidas y recibieron más reforzamiento positivo por parte de sus compañeros. El grupo que no tuvo entrenamiento, no presentó cambios significativos.

Díaz de León y Villa (1986) en su trabajo con adolescentes hipoacúsicos implementaron tres habilidades sociales por medio de modelamiento, ensayo conductual y juego de roles. Entrenaron las habilidades de Pedir Ayuda; Ofrecer Ayuda; Iniciar, mantener y terminar interacciones. Se diseñaron situaciones no propicias para establecer si existía discriminación en la elección de las respuestas, ante determinadas condiciones del medio y propias del sujeto en interacción. Los resultados los presentaron considerando dos factores: el tipo de situación y con quien interactuaban. En general, para las situaciones propicias los tres sujetos incrementaron sus porcentajes de la pre a la postevaluación. En las situaciones no propicias los porcentajes fueron muy variados, sólo en un sujeto los porcentajes aumentaron. Cuando interactuaban con compañeros aumentó la ejecución de los sujetos, frente a desconocidos los porcentajes no son tan marcados como ante compa

ñeros, pero sí mayores con los familiares; con ellos los cambios fueron mínimos ya que el ambiente no fue favorable.

Como se puede observar, los trabajos que han abordado el tema de habilidades sociales comparten algunas cuestiones y son muy diferentes en otras, en términos de evaluación, entrenamiento, población y habilidades elegidas. Algunos eligen uno o varios instrumentos de evaluación que pueden ser directos (observación, juego de roles) o indirectos (inventarios, entrevistas). De las técnicas de entrenamiento las más empleadas son el modelamiento, ensayo, juego de roles y retroalimentación, generalmente se utilizan en combinación. Las poblaciones que se han estudiado son: niños aislados, estudiantes universitarios, personas con retardo, adolescentes con diferentes problemas (delincuencia, hipoacusia) y las habilidades que han propuesto para estos sujetos han sido: habilidades de comunicación; rechazar peticiones inapropiadas; hacer peticiones apropiadas; comentarios adecuados e inadecuados; pedir ayuda; preguntar, por mencionar algunas.

En estos trabajos no se reporta si se realiza seguimiento, o bien si se efectúa alguna prueba sobre generalización de las habilidades entrenadas. Sobre el primer punto, se consideraron elementos como accesibilidad, tiempo y costos, cuestiones que son difíciles de controlar. Con respecto al segundo, se piensa que es de vital importancia que las habilidades entrenadas sean realmente funcionales en el medio natural donde se desarrolla el individuo que las adquirió.

Una de las técnicas que ha resultado ser efectiva en la instrumentación de habilidades sociales en diferentes poblaciones, ha sido el aprendizaje estructurado (Goldstein, 1981; 1981A) el cual está compuesto por cuatro técnicas específicas que son el modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento para la transferencia (que contempla la generalización de habilidades entrenadas).

En el Modelamiento a los sujetos se les presentan modelos ya sea en vivo o filmados, los cuales representan la habilidad que se desea que aprendan. Se debe presentar la habilidad con todos sus componentes verbales y no verbales. Algunas recomendaciones para que los efectos del modelamiento se incrementen, son que se intente manipular hasta donde sea posible las características del modelo como edad, sexo, simpatía y entusiasmo.- También se le debe pedir al modelo que sea amigable, que muestre la habilidad de manera clara y detallada; que el modelamiento se inicie de las conductas simples a complejas (Goldstein y col., 1981a). Spence (1980; citado en Margalef, 1983), menciona que es importante modelar situaciones reales y similares a las cuales se enfrentan las personas que reciben el entrenamiento.

Durante el juego de roles los sujetos tienen la posibilidad de practicar lo que aprendieron del modelo que les presentaron. Para llevar a cabo la práctica se pide a las personas que actúen la habilidad tal como lo hizo el modelo; así, una persona funge como "actor" y la otra persona como "coactor".- El actor es la persona que tiene que presentar la habilidad correctamente y el coactor toma el lugar que en el medio natural es desarrollado por las diferentes personas con las que tiene que interactuar el actor. Cabe señalar que para que la habilidad sea aprendida con todos sus componentes verbales y no verbales es necesario segmentarla y entrenar componente -- por componente, cuando ya se han aprendido por aislado, entonces de empieza a ensayar la habilidad de manera integral.

La retroalimentación es el tercer componente de este paquete y se administra durante el juego de roles. La finalidad de esta técnica es proporcionar información al sujeto sobre su ejecución y a la vez ir corrigiendo la conducta de la persona que está recibiendo el entrenamiento. Por medio de ella podemos hacer comentarios, críticas, sugerencias que van encaminadas hacia la adquisición, incremento y mantenimiento-

de la conducta, es decir, está orientada a mejorar la ejecución de la habilidad. Goldstein (1981) sugiere que se tome en cuenta el tipo de reforzamiento, su cantidad y calidad, -- además que la entrega sea contingente a la respuesta.

Finalmente, en el entrenamiento para la transferencia se pretende facilitar la emisión de la conducta aprendida en el medio social en el que se desarrolla la persona. Para lograr ésto se dejan tareas, también facilita la generalización el uso de utilería real e imaginaria durante el juego de roles.))

Para que un entrenamiento por medio del aprendizaje estructurado sea exitoso, hay que considerar una serie de detalles que pueden parecer intrascendentes. Sprafkin y col. -- (1980) en el Manual del Entrenador, mencionan las siguientes recomendaciones: a) el tamaño del grupo debe ser entre 5 y 8 participantes, b) la duración de las sesiones tienen que ser de 45 minutos mínimo, y de una hora y media máximo, ésto dependerá de las características de los sujetos que recibirán el entrenamiento, c) el lugar donde se lleva a cabo el entrenamiento, tendrá que ser lo más parecido al medio natural, -- pues las características claves deben de estar presente, ya que con ello se facilitará el proceso de aprendizaje y la -- transferencia (Roth, 1983), d) es conveniente que se trabajados veces por semana para que los días restantes, el grupo -- practique en su medio social lo aprendido en esas sesiones, -- e) las personas que integren el grupo deberán carecer de las mismas habilidades o tener el mismo problema, f) la colocación de los sujetos es importante, pues de ella dependerá que todos observen el modelamiento correcto y reciban la retroalimentación por parte de sus compañeros. La disposición física de los sujetos fue semejante a la propuesta por Roth (1983; -- ver Cuadro No. 1).

Dadas las características del proceso de formación de -- las habilidades sociales, se requieren por lo menos de dos en -- trenadores, sobre todo durante el modelamiento y el juego de -- roles.

Los conductores deben poseer las siguientes habilidades:

- Conocer que es el aprendizaje estructurado.
- Tener la habilidad para manejar un grupo, para la conducción de juegos de roles, deberán ser flexibles, entusiastas y sensibles, para ofrecer la retroalimentación correctiva.
- Tener la capacidad para: trabajar bajo presión, comunicar el material de forma correcta, directa y conductual; iniciar y mantener un juego de roles; reducir la resistencia de la persona que recibirá el entrenamiento.

Entre las investigaciones que han empleado el Aprendizaje Estructurado está la de Goldstein y Goedhart (1973) que -- trabajaron con estudiantes de enfermería, a quienes les implementaron la habilidad de empatía. En la evaluación utilizaron un cuestionario (A) que contenía 30 situaciones problema-entre paciente y enfermera, ésto se hizo con el propósito de obtener una línea base del nivel de empatía. Se asignó al -- azar a las enfermeras en dos grupos, control y experimental. El entrenamiento fue conducido por dos experimentadores y cuatro jefas de enfermeras. El programa de entrenamiento consistió de los siguientes pasos:

- 1.- Presentación y discusión del significado de empatía.
- 2.- Distribución y discusión de la escala de empatía, énfasis en los ejemplos.
- 3.- Discusión de diversos tópicos.

Después de estos pasos que tuvieron la función de introduc-ción, se continúo con los pasos de la técnica de aprendizaje-estructurado.

- 4.- Modelamiento, se modelaron las situaciones contenidas en el cuestionario.
- 5.- Se inició el juego de roles y la retroalimentación, se emplearon las mismas situaciones y una de las jefas de enfermeras tomaba el lugar del paciente y se esperaba a las respuestas que daba la estudiante, si ésta no era empática, se dio más modelamiento; las respuestas empáticas - -

tuvieron reforzamiento social.

6.- El punto anterior se repitió dos veces, luego cada miembro tuvo que participar.

El cuestionario inicial se modificó con 15 ítems novedosos (B), se aplicó a los dos grupos (experimental y control). Posteriormente, al grupo control se le entrenó y la conducción estuvo a cargo de las enfermeras, los experimentadores estuvieron como espectadores, finalizando el entrenamiento se les administró el cuestionario modificado (B). Por último, un mes después, se volvió a aplicar a ambos grupos. Los resultados fueron los siguientes, el grupo experimental vs el grupo control, en la primera fase obtuvo un incremento significativo en el nivel de empatía. El entrenamiento dirigido por las enfermeras fue efectivo para cambiar el nivel de empatía del grupo control. El seguimiento indicó que los niveles de empatía se mantuvieron.

A continuación reseñaremos algunos estudios que se han desarrollado con poblaciones mexicanas sin patología aparente, los cuales han efectuado ajustes al paquete de entrenamiento de aprendizaje estructurado en función de las características de la población a quien se destinó el entrenamiento.

Con el propósito de aportar datos sobre la efectividad del aprendizaje estructurado en nuestro medio, específicamente en un contexto escolar, así como detectar la relación que existe entre el grado de participación de los sujetos durante el entrenamiento y sus puntajes finales, Roth (1983) trabajó con sujetos de 3° de secundaria (22) a los cuales les preevaluaron tres habilidades: iniciar y mantener una conversación, encarar el enojo y negociar; se programaron dos sesiones por semana de una duración de 50 minutos cada una. En dos sesiones consecutivas se entrenaba una habilidad, los sujetos del grupo control fueron asignados durante el tiempo de entrenamiento a diferentes actividades fuera del salón de clase. La participación fue definida como toda intervención de los suje

tos que tuviera un carácter espontáneo, libre de cualquier tipo de instigación. La participación se hacía evidente a través del ofrecimiento voluntario para participar en el juego - de roles, respuestas, sugerencias y comentarios al entrenador. Los resultados le permitieron afirmar a Roth (1983) que el paquete de entrenamiento fue efectivo, beneficia a las poblaciones sin patología aparente, además puede aplicarse a escenarios no convencionales, su implementación fue fácil ya que no se requiere de equipo o instalaciones costosas. Con respecto al grado de participación de los sujetos, permiten concluir - que es importante el aprendizaje activo como vehículo para la optimización del entrenamiento.

En otro estudio Roth (1983) para validar el paquete de - entrenamiento trabajó con adolescentes sin patología y cuya - captación fue con la ayuda de un párroco; el entrenamiento -- fue llevado a cabo en instalaciones de una parroquia, los con - ductores fueron cinco personas que previamente habían tenido un curso de capacitación sobre el manejo de Aprendizaje Estructurado. De 14 habilidades que se tenían preparadas sólo 8 se entrenaron; Iniciar y Mantener una conversación; Encarar el - enojo; Expresar afecto; Negociar; Hacer respetar sus derechos; Responder a la burla; Resistir a la persuasión. Las sesiones de entrenamiento fueron dos sesiones semanales con una dura - ción aproximada de dos horas cada una. Una sesión típica cum - plía los siguientes puntos:

- a) Evaluación de la habilidad correspondiente a la sesión.
- b) Presentación y definición de la habilidad a entrenar.
- c) Modelamiento de la habilidad.
- d) Ensayo por parejas de la habilidad.
- e) Comentarios acerca de la ejecución de los participantes.
- f) Planificación de las actividades extra-clase que deberían ser realizadas en sus ambientes naturales.

Hubo dos evaluaciones, una antes y otra después del en - trenamiento, dichas evaluaciones fueron a través del TAS. Los datos obtenidos apoyan la efectividad del aprendizaje estruc -

turado como paquete tecnológico que puede generar una amplia variedad de habilidades sociales en jóvenes y ambientes naturales. Algunos comentarios adicionales que Roth (1983) hace sobre este trabajo son, la necesidad de enfatizar el entrenamiento de los componentes no verbales y la posibilidad de generar habilidades simples entrenando únicamente las más complejas. El supone que ésto se debe al efecto de acarreo producido por el entrenamiento constante y sucesivo.

Margalef (1983) trabajó con estudiantes de psicología -- sin patología aparente a quienes les entrenaron las habilidades de: 1) Encarar el enojo injustificado; 2) Negociar; 3) Hacer respetar sus derechos; 4) Resistir. Los objetivos de su investigación fueron: a) Investigar la influencia que ejerce el contexto en la emisión de las habilidades sociales, trabajó en diferentes ambientes (familiar, escolar y amistoso); -- b) Evaluar la efectividad del Aprendizaje Estructurado independientemente del contexto; c) Investigar el efecto de la - disposición de los sujetos (voluntarios y no voluntarios para el entrenamiento) en el grado de adquisición de habilidades - sociales. La preevaluación fue por medio del TAS, los sujetos fueron asignados a tres grupos, dos de ellos al azar (sujetos no voluntarios y grupo control) y los sujetos restantes se inscribieron de manera voluntaria. La evaluación fue individual y de la habilidad más sencilla a la más compleja. Grupo A.- No voluntarios y se les dio entrenamiento (10 sujetos); Grupo B.- Sujetos voluntarios; Grupo C.- Grupo Control no se dio entrenamiento (3 sujetos). El entrenamiento fue presentado de la misma forma para los grupos A y B; esta fase duró -- cuatro sesiones de dos horas cada una. La sesión finalizó - cuando todos los sujetos cumplieron dos ensayos correctos. El procedimiento en general fue el siguiente; se discutía la habilidad que se aprendería dándole el nombre de ella y de los componentes que la constituían, posteriormente se modelaba la habilidad, ésto lo realizaban el experimentador y su ayudante. A continuación se aclaraban dudas y si no había ninguna, los sujetos emitían la habilidad en un juego de roles y durante -

este ocurrió la retroalimentación, el entrenador marcaba a los sujetos sus errores y/o aciertos en la presentación de la habilidad. Después de una emisión correcta se entregaron aplausos, sonrisas y gritos. Cuando la emisión era incorrecta el sujeto debía ejecutar nuevamente la respuesta hasta que la conducta - fuera la adecuada. Finalmente, en la transformación se exigió que los sujetos realizaran la habilidad en su medio ambiente - natural, después que realizaban la habilidad debían llenar un autorreporte. Esta tarea fue revisada en la siguiente sesión de entrenamiento y esta se iniciaba con la revisión de la tarea y se comentaban las dificultades encontradas para el desempeño de la habilidad. Cuando se terminaba de comentar esta tarea se iniciaba el entrenamiento de la otra habilidad con los mismos pasos ya reseñados. Finalizando el entrenamiento se -- postevaluó a los sujetos de la misma forma en que se llevó a - cabo la preevaluación. Los datos obtenidos no fueron significantes con respecto a los contextos. Pero sí se demostró la - efectividad del Aprendizaje Estructurado como paquete instruccional en jóvenes, tampoco hubo diferencia en la ejecución de los sujetos voluntarios y no voluntarios.

Los trabajos revisados señalan que la enseñanza de habilidades sociales ha sido una estrategia efectiva en la modificación de problemas como: niños rechazados (O'Connor, 1969; 1962; citado en Van Hasselt, 1979); conducta de aislamiento (LaGreca y Santogrossi, 1980); deficiencias en la comunicación interpersonal de estudiantes universitarios (Blair y Fretz, 1980), de personas que presentan retardo (Matson y Senatore, 1981) y de adolescentes (Bierman y Furman, 1984; Bierman, 1986). También se ha utilizado para disminuir o modificar trastornos de interacción social como la agresión (Rahaim, et.al., 1980; Wood, -- 1980; Elder, et.al., 1989; Olson y Roberts, 1987) y delincuencia (Sarason y Sarason, 1981); la adquisición de repertorios - prosociales, la diferencia con otros procedimientos radica en que el individuo participa activamente en el proceso de cambio de su propio comportamiento.

La forma de evaluación y entrenamiento, de cada uno de los trabajos reseñados, están relacionados en la concepción teórica que tienen acerca de las habilidades sociales. Roth (1983) y Margalef (1983) han proporcionado evidencias que respaldan al Test Analógico de Estimulación y al Aprendizaje Estructurado como efectivos, el primero como instrumento de evaluación; y al segundo como técnica de generación de habilidades sociales, en poblaciones mexicanas sin patología aparente.

II.- IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA AGRESION

El hombre como ser social necesita para desarrollarse de la interacción con otras personas. Dicha relación le permite adquirir y practicar los repertorios sociales que la sociedad tiene como aceptables. Desde pequeños las relaciones son de diferente tipo, con los padres, con familiares, personas conocidas y desconocidas; más tarde, ese círculo se amplía a la escuela y la comunidad (Caplan, 1964; citado por Zax y Spector, 1978; Roth, 1986). Las conexiones que se establecen con otras personas pueden ser exitosas o no, lo cual puede deberse a si la persona es competente o no. Según White (1979; citado en Roth, 1986), cuando una persona generalmente tiene relaciones exitosas (es competente socialmente) en su medio social, ésto le permite desarrollar cada vez más su comportamiento social y en cambio cuando una persona acumula sólo experiencias de frustración, impotencia y fracaso -incompetente socialmen- se volverá vulnerable a los posteriores conflictos de su medio social y quizá se puede perjudicar el desarrollo social de ese individuo, propiciando algún tipo de trastorno que compita con los repertorios socialmente aceptables.

Cualquier persona, es un ser completo que se maneja en diferentes ambientes como el físico, biológico y el social. - Sobre este punto, las relaciones que establece con otros individuos son difíciles de analizar. Cuando aparece algún trastorno, por ejemplo la agresión, ésta puede deberse a diversas causas; y al tratar de explicarla se supone que es resultado de una falta de habilidades sociales. Por otro lado, ese trastorno también afecta las relaciones sociales del individuo, - lo cual propicia que las habilidades que posee se vayan deteriorando e incrementa la gravedad del trastorno.

La agresión ha sido reportada con mayor frecuencia por - padres y maestros (Jiménez, 1982). La tercera parte de los - casos de niños con problemas de salud mental, presentan esa - conducta (Patterson, Reid, Jones y Conger, 1975). Tiene un -

papel importante en el desarrollo del niño a largo plazo, pues se ha asociado con problemas académicos (Kornrich, 1965; Spache, 1941; citados en Elder, Edelstein y Narick, 1979); con el aislamiento social y suicidio (Menninger, 1938; citado en Elder, et.al., 1979) y con patrones de conducta antisocial y psicótica (Morris, 1956; citado en Elder, et.al., 1979).

En el presente apartado analizaremos la agresión, debido a que el estudio que aquí presentamos pretende evaluar la relación que pudiera existir entre un entrenamiento en habilidades sociales y la ocurrencia del comportamiento agresivo de niños preescolares que cursan 3er grado de kinder, es decir, en qué medida disminuye o no la agresión de los niños dentro del salón de clase al entrenárseles un grupo de seis habilidades sociales. Sin embargo, pensamos que para poder describir las razones por las cuales se considera que un entrenamiento en habilidades sociales puede ser efectivo en la modificación de la conducta agresiva, pensamos que es necesario analizar algunos estudios que sobre la agresión se han hecho, centrándonos básicamente en tres aspectos: 1) Cómo se entiende la -- agresión; 2) Qué es lo que facilita su ocurrencia, y 3) Cómo puede modificarse y prevenirse. Estos tres puntos constituyen el objetivo del presente apartado. No es nuestro interés hacer una revisión sobre las diferentes aproximaciones teóricas que hay sobre la agresión, simplemente pretendemos ubicar este problema desde una aproximación conductual que es la que sustenta el estudio.

A continuación mencionaremos algunas de las definiciones que sobre agresión se han propuesto: para Goldstein (1978) - es la "conducta cuya intención es producir daño físico o psicológico a otra persona" (pág. X). Ribes (1972) la ha definido "como una forma intensa y violenta de conducta física, que -- produce consecuencias aversivas y daño en otros sujetos, así como respuestas verbales, con efectos similares debido a su contenido o intensidad" (pág.). Pinkston y col. (1978), la definen como cualquier ataque verbal o motor por parte del su

jeto. En el trabajo de Olson y Roberts (1987) se consideró - como agresión a cualquier episodio motor que involucrara a -- uno o ambos hermanos e incluyera pegar, empujar, escupir, patear, morder, lanzar objetos o pelear por juguetes.

Lo que tienen en común las definiciones arriba mencionadas es que hacen énfasis en la producción de daño y sobre todo que la agresión puede ser física (lo que hace el niño) o verbal (lo que dice el niño). Algunos investigadores han realizado trabajos dirigidos hacia encontrar qué variables podrían generar y mantener el comportamiento agresivo. Con respecto al primer punto, según Bandura, Ross y Ross (1961), ese comportamiento es producto del aprendizaje por imitación. Bandura (1975) supone que las personas pueden adquirir el comportamiento agresivo por medio de la observación de modelos agresivos o por la experiencia directa. Las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación de forma deliberada o inadvertidamente a través de la influencia del ejemplo o modelo. Se considera que existen tres fuentes elementales de conducta agresiva: las influencias familiares, subculturales y el modelamiento simbólico. Dentro de la primera, la -- conducta agresiva es modelada y reforzada por miembros de la familia, también influyen las prácticas disciplinarias, pues sirven de ejemplo a los niños y ellos posteriormente emplean las conductas observadas para controlar el comportamiento de sus compañeros. Las influencias subculturales se refieren al lugar donde vive e interactúa la persona, si ella habita en un medio donde abundan los medios agresivos y este comportamiento es un atributo valioso socialmente, es de esperarse -- que esa persona también sea agresiva. La última fuente de comportamiento agresivo es el modelamiento simbólico que proporcionan los medios de comunicación, especialmente la televisión.

El comportamiento agresivo es aprendido en gran parte -- por observación y se va perfeccionando a través de la práctica (recompensa y castigo) que el mismo medio proporciona. ---

Otros factores que propician la agresión son los ataques físicos, las amenazas e insultos verbales. Si uno desea provocar agresión, basta con golpear a otra persona y esta se verá probablemente obligada a responder agresivamente. Por lo general los intercambios sociales que incluyen insultos y amenazas -- verbales también terminan con agresión física.

En el trabajo de Klaczynski y Cummings (1989), se menciona que algunos investigadores como Block, Block y Gjerde -- (1986); Gassner y Murray (1969); Hess y Camara (1979); Whitehead (1979), han encontrado relación entre la exposición a conflictos maritales y el desarrollo de problemas, como por ejemplo la agresión en niños.

Entre las hipótesis más comunes sobre las influencias ambientales de la agresión están, la violencia en televisión -- (Pearl, Boughilet y Lazar, 1982; citados en Cummings, et.al., 1985; Aguilar y Díaz, 1986), modelos agresivos (Bandura, 1961); estilos de crianza y prácticas disciplinarias (Patterson y Cobb, 1971; citado en Cummings, et.al., 1985); en los trabajos de Clarizio (1981) y Stagner (1974) se piensa que la frustración provoca agresión. Para Rahaím, et.al. (1980), la conducta agresiva es resultado de una falta de habilidades sociales. Algunos investigadores (Chandler, 1973; Feshbach, 1970- y Shelman, 1976; citados en Dodge y Frame, 1982) han hipotetizado que dicha conducta ocurre en función de un retraso en la adquisición de las habilidades sociales que son importantes para enfrentar la agresión. También se conjetura que es resultado de la falta de habilidades interpersonales (Chittenden, 1942; Toch, 1969; citados en Elder y col., 1979), de la falta de asertividad y otras habilidades sociales no agresivas (Bandura, 1973; Chittenden, 1942; Frederiksen y Eisler, 1977; Frederiksen, Jenkins, Foy y Eisler, 1976; Matson y Stephens, 1978; citados en Elder, et.al., 1979).

Según Goldstein (1978) la agresión es producto del conflicto entre tendencias a agredir y tendencias a no agredir.--

En las primeras se pueden encontrar factores como la socialización. Durante ella el niño adquiere un conjunto de normas, valores, actitudes, creencias y expectativas de la conducta agresiva, aprenden cómo y dónde agredir. Dentro de las segundas, se pueden ubicar los factores que probablemente reducen la agresión como por ejemplo, la presencia de un agente potencial de castigo (padre-policial), un medio poco familiar, víctimas potenciales poco familiares, la facilidad de identificar al autor y sus acciones, la presencia de otras personas no agresivas.

Para el análisis de la conducta agresiva se deben considerar variables tales como: el aprendizaje por observación en donde se podrían ubicar la observación de peleas, programas de televisión y conflictos maritales. También los estilos de crianza y las prácticas disciplinarias (socialización) son factores que deben tomarse en cuenta en dicho análisis.

Con respecto a las formas que mantienen este comportamiento, la teoría de Aprendizaje Social (Bandura, 1975) supone que existen tres factores que mantienen la conducta agresiva: a) el reforzamiento directo, en donde se obtienen recompensas tangibles, sociales y estatus por presentar dicha conducta; b) el reforzamiento vicario, al observar que la agresión es recompensada en otros, incrementa la tendencia a conducirse de igual forma; contemplar el éxito de los demás puede funcionar como motivador suscitando en los demás las expectativas de que estos podrían obtener recompensas semejantes por ejecuciones análogas, y c) el autorreforzamiento, que implica que los seres humanos regulan en cierto grado sus propias acciones por las consecuencias producidas por ellos mismos; hacen cosas que les procuran satisfacciones y sentimientos de dignidad; se abstienen de conducirse de manera que produzcan críticas hacia ellos mismos o cualquier otra consecuencia de automenosprecio. En culturas agresivas donde el prestigio está íntimamente vinculado a las hazañas de combate, los miembros de ellas se sienten orgullosos de su comportamiento agre

sivo. Patterson y col. (1975) y Pinkston, Reese, LeBlanc y Baer (1978) suponen que esa conducta a menudo está mantenida por reforzamiento social. Los padres quienes usan el castigo físico en su intento por controlar la conducta agresiva de sus hijos, tienden a elevar ese comportamiento en ellos (Bandura y Walters, 1959; citado en Ross, 1974; Sears, Maccoby y Levin, 1957; citados en Stagner, 1974). Cuando se castiga a un niño físicamente por conducta agresiva paradójicamente se puede obtener como resultado el incremento de esa conducta debido a que los padres que dan el castigo sirven como modelos agresivos bajo circunstancias que propician el aprendizaje (elevada emoción) (Ross, 1974).

Según los trabajos revisados la conducta agresiva puede ser mantenida por reforzamiento, éste puede ser de varios tipos: directo, social o material; el vicario, y el reforzamiento; además, también consideran al castigo físico como facilitador de dicha conducta. Pero por otra parte se ha planteado que es producto de la falta de ciertos repertorios sociales que le permiten al individuo enfrentarse competentemente ante situaciones conflictivas.

En la bibliografía revisada se encontró que las repercusiones que se asocian a la conducta agresiva son de diversa índole. Los niños agresivos son impopulares (Winder y Rau, 1962; citados en Van Hasselt, et.al., 1979), son percibidos como problemáticos por sus maestros y compañeros (Jiménez, 1982), sus conductas agresivas tienden a elicitar ese mismo tipo de respuestas en sus compañeros (Blackham, 1971; Patterson, 1976; citados en Van Hasselt, et.al., 1979). Este comportamiento ha sido vinculado con problemas académicos (Kornich, 1965; Spach, 1954; citados en Elder, et.al., 1979), con el alcoholismo y la drogadicción (Schidler, 1941; citado en Elder, op.cit.; Roth, 1986), con la esquizofrenia (Morris, Es coll y Wexler, 1956; citados en Kelso y Stewart, 1986), el alto riesgo a la delincuencia (Kellman, Ensminger y Simon, 1980; citados en Kelso y Stewart, 1986) y patrones de conduc-

ta psicótica y antisocial (Morris, 1956; citado en Elder, et. al., 1979; Eron y Huesman, 1983; citados en Kelso y Stewart, - op.cit.). Patterson y col. (1975) comentan que la socialización de estos niños es lenta, no aprenden las habilidades sociales requeridas o necesarias para obtener y mantener interacciones sociales satisfactorias, sus compañeros tienden a rechazarlos. Los niños agresivos reciben tres veces más castigo de su medio que los niños no problemáticos. Nasby, Hayden y DePaulo (1980, citados en Dodge y Newman, 1981) encontraron que los niños agresivos muestran cierta inclinación por interpretar ciertas señales que manifiestan los otros, como muestras de hostilidad hacia ellos. Dodge (1980; citado en Dodge y Newman, 1981) encontró que en situaciones ambiguas, esos niños atribuyen con frecuencia hostilidad a sus compañeros. También adquieren las habilidades académicas a pasos muy lentos (Patterson, 1975). Los resultados del estudio de Richard y Dodge (1982) indican que en la actividad de solución de problemas los niños agresivos no pueden generar más que una solución al problema planteado y dicha respuesta se caracteriza por ser de tipo agresivo. Estos niños generalmente ya como adultos muestran un inadecuado ajuste social (Robins, 1966; - citado en Patterson, et.al., 1975).

Ross (1981) comenta que uno de los procedimientos empleados para reducir la agresión es el tiempo fuera. Cuando un niño emite conductas agresivas en presencia de otros niños -- como por ejemplo, en el salón de clase o en el hogar, es difícil que maestros y/o padres impidan o prevengan que sus compañeros o hermanos respondan y de esta forma reforzar ese comportamiento. Dependiendo de la naturaleza de los estímulos - identificados, el tiempo fuera puede tomar la forma de un breve periodo de aislamiento en la esquina de un cuarto o se puede requerir que el niño salga de la habitación, por un breve periodo de tiempo. De acuerdo con Burchard y Tyler (1965; citados en Ross, 1981) los períodos breves de tiempo fuera son más efectivos que los periodos largos de aislamiento. Para -

complementar el tiempo fuera, puede ser acompañado del método de Reforzamiento de otras conductas. A continuación describiremos algunos estudios que emplean la técnica de tiempo fuera.

LeBlanc, Busby y Thomson (1978) en su estudio analizaron la efectividad del tiempo fuera como técnica de castigo, para reducir conductas indeseables. Trabajaron con un niño de 4 años cuyo repertorio conductual consistía en gritos, insultos, golpes, arrebatar objetos y arrojarlos a sus compañeros. Ellos definieron tres categorías: a) ATACAR.- que comprendía las siguientes conductas: atacar físicamente a los niños, empujar, golpear, patear, tratar de estrangular y arrojar contra el piso a una persona. b) INSULTAR.- Incluía cualquier término despectivo dirigido a un adulto o a un niño. c) EXIGIR.- Se refería a exigir cosas de ellos, era cualquier enunciado verbal del tipo "dame eso" o "cállate" y arrebatar cosas a los otros niños. Después del vigésimo día se incluyó la categoría de demandas 2, que comprendía demandas socialmente improcedentes.

La variable independiente fue el tiempo fuera y la atención prestada por la maestra a toda conducta no agresiva. - - Hubo dos tipos de tiempo fuera: el transcurrido en una silla, y el otro en el cuarto. El primero se aplicaba apartándolo del área de juego, después de cualquier agresión y se pedía al niño permanecer ahí. El segundo se aplicó cuando se negaba a sentarse en la silla o la abandonaba antes de concluir un minuto, entonces se le situaba en un saloncito vacío que estaba iluminado y se cerraba la puerta, tenía que permanecer 3 minutos a partir de la última rabieta o de su último grito audible.

La variable dependiente fue la conducta agresiva. Los registros se realizaron en el periodo de recreo durante 10 minutos. El diseño fue un ABA programada dentro de una línea base donde los maestros manejaron la conducta agresiva del sujeto, amonestándolo o protegiendo a sus discípulos. Posteriormente,

se aplicó el tiempo fuera sólo a la categoría de ATACAR, -- a continuación se regresó a línea base para esta, y se aplicó simultáneamente el tiempo fuera para la categoría de INSULTOS y se agregó la subcategoría de Demandas 2; esta categoría recibió tiempo fuera cuando la categoría de Insultos regresó a línea base. Los resultados fueron los siguientes: -- cuando las agresiones (ataques) recibieron tiempo fuera en la silla y en la habitación, la conducta disminuyó de inmediato a cero, mientras que las conductas que no eran manipuladas permanecieron en los mismos niveles de Línea Base. -- Cuando esa categoría (ataques) regresó a línea base no aumentó y permaneció casi en cero por el resto del estudio. Cuando se aplicó de modo contingente el Tiempo Fuera a los Insultos, éstos disminuyeron inmediatamente a casi cero. Al recibir tiempo fuera la categoría de demandas disminuyó y las -- otras categorías permanecieron en los mismos niveles. En cada ocasión que se aplicó el tiempo fuera para disminuir otra conducta, se necesitó menos del tiempo fuera en silla que en la habitación para lograr efectos. IZT.

Firestone (1976; citado en Ross, 1981) trabajó con esa misma técnica y la aplicó a un niño agresivo de 4 años y medio. Las conductas que presentaba él eran patear, tirar y -- destruir las cosas de otros, así como golpear. El tiempo -- fuera consistió en permanecer dos minutos en la esquina del salón, sentado en una silla. Se realizó una línea base de -- 3 días donde se registraron la conducta física y verbal, así como la conducta cooperativa y el juego aislado. Durante la línea base, la agresión física de los niños llegó en los periodos de observación, que tuvieron una duración de 2 horas -- aproximadamente. Se aplicó seis veces el tiempo fuera en la primera sesión, posteriormente esta conducta disminuyó su -- porcentaje a 4%; esta tasa continuó bajando hasta llegar a -- 1.9% en promedio. La agresión verbal durante la línea base -- llegó al 3.7%, cuando se introdujo el tiempo fuera bajó a -- 0.53%. La conducta cooperativa no se vio afectada por la --



técnica empleada, ya que en la línea base se encontró un 42.2%, y durante los diez días de tratamiento, en promedio, obtuvieron un 68.2%. El juego aislado decreció de 28.2% a 8.2%.

Pinkston y col. (1978) trabajaron con un niño preescolar (de 3 años y medio) con problemas de agresión, emplearon la técnica de extinción y observaron el efecto que producía la atención de la maestra en la interacción del niño con sus compañeros. La extinción consistió en ignorar al niño y la maestra atendía al niño agredido. La agresión fue definida como cualquier ataque verbal o motor por parte del sujeto. La agresión motora incluyó cualquier conducta física negativa, dirigida a los compañeros y/o materiales usados por éstos. Entre las conductas específicas estuvieron: estrangular, empujar la cabeza, morder o amenazar con morder, picar, aguijonear, golpear, patear. La conducta agresiva verbal se definió como cualquier verbalización que amenazara, prohibiera una actividad o indicara un juicio negativo acerca de alguna persona. También se definió la interacción con los compañeros y la atención con la maestra. Se registró cuatro días a la semana, aproximadamente hora y media, durante el juego libre y en el patio, así como en las actividades realizadas en grupos pequeños. El procedimiento, en resumen, fue el siguiente: a) Línea Base, las maestras en esta condición respondieron a la conducta agresiva, la cual se registró durante 7 días. b) Extinción.- (8° al 16° día), las educadoras no atendieron la conducta agresiva del niño, excepto para separarlo del niño a quien agredía. Se instruyó a las educadoras a prestar atención a las conductas positivas del niño. c) Reforzamiento.- (17 a 24 día), las maestras volvieron a poner atención a la conducta agresiva del sujeto fijando límites, censurándolo o razonando con él. En esencia ese fue un retorno a línea base. d) Extinción.- (25 a 29 día), condición similar a la descrita en el inciso (b); se atendió al niño agredido y el sujeto fue ignorado y recibía atención después de emitir conductas aceptables. e) Reforzamiento (30 a 32 día),

igual que la línea base, se regañó al niño por su comportamiento agresivo. f) Extinción (33 al 63 día), condición similar a las ya descritas en los incisos (b) y (d).

Para la interacción con sus compañeros, el procedimiento fue el siguiente: a) Línea Base (1 al 33 día). Durante este periodo las educadoras no recibieron ninguna instrucción de atender o dejar de hacerlo en las interacciones del sujeto con sus compañeros. b) Reforzamiento.- (33 al 51 día). Se incrementó la atención de las educadoras hacia las interacciones del niño, ellas lo dirigían hacia actividades lúdicas o sugerían que otros lo incluyeran en sus juegos, con el fin de instigar la interacción con ellos. c) Extinción.- (51 al 55 día). Se discontinuó el reforzamiento sistemático a la interacción del niño con sus compañeros; si éste iniciaba una conversación con las educadoras, se le respondía y continuaba con la charla si el sujeto permanecía con ellas. Esta sesión sirvió como procedimiento control de reversión. d) Reforzamiento.- (56 al 63 día). Las educadoras presentaron atención más a menudo al niño, cuando éste se involucraba en una interacción con uno o varios compañeros.

La evaluación final se realizó un mes más tarde, las mediciones se efectuaron de la misma manera que en los días de estudio. Se obtuvieron los siguientes resultados: la conducta agresiva se redujo marcadamente; la atención de las maestras a conductas adecuadas fue aumentando paulatinamente, se incrementó la interacción del sujeto con sus compañeros. En este caso la extinción fue efectiva en la reducción de la conducta problema, los autores piensan que la conducta agresiva estaba mantenida por la atención que la maestra prestó a dicho comportamiento. El incremento en la interacción del sujeto con sus compañeros estuvo relacionado funcionalmente con la atención contingente de la maestra sobre dicha conducta.

Patterson y colaboradores han trabajado en el ambiente familiar y con la agresión social, consideran que los padres-

se encuentran dispuestos e interesados en este tipo de conductas debido a su frecuencia elevada. En su primer estudio - - Patterson, Ray y Shaw (1968; citado en Reidl, 1975) trabajaron con cinco familias, las cuales tenían un hijo hiperagresivo, al que se le tomó una evaluación de ingreso. Posteriormente, se registró una línea base; se entrenó a sus padres en la manipulación de conductas inapropiadas. Para llevar a cabo ésto, se les proporcionó un libro de texto programado que describía procedimientos de manejo operante para dichas conductas. Se programaron reuniones para enseñarles cómo definir y registrar conductas inadecuadas, también se les enseñó a planificar y poner en práctica programas de modificación en sus propios hogares. El criterio para dar por terminado el tratamiento fue que los padres trabajaran solos con sus programas y la tasa de conductas problema fuera baja. Los niveles de línea base de la conducta agresiva disminuyeron en un 60% a 75%. Después se llevó a cabo el mismo tratamiento con otras 13 familias remitidas en 1969 al Instituto de Investigaciones de Oregon (Patterson, Cobb y Ray, 1972a; citados en Reidl, -- 1975), la edad de los niños estaba entre 6 y 13 años, y mostraban conductas agresivas. En 9 de las 13 familias se redujo un 30% la tasa de la conducta problema; en 8 de las mismas se realizó un seguimiento, algunas mantuvieron la frecuencia de terminación del tratamiento y otras lo redujeron. Otra medida de éxito fue una lista de adjetivos que se aplicó antes y después de la intervención, así al finalizar el tratamiento aumentaron significativamente los sentimientos positivos de los padres hacia sus hijos en función del tratamiento.

Con el propósito de replicar la investigación anterior, se realizó otro estudio (Patterson y Reid, 1973; citado en -- Reidl, 1975) donde se trabajó con 11 familias siguiendo el -- mismo tratamiento del estudio de 1969. Los resultados fueron comparables a los de la investigación anterior. Se obtuvo -- una reducción del 50% en la tasa de la conducta blanco. Los -- padres quedaron satisfechos con el programa ya que, al finali

zar éste percibían que sus hijos mejoraban conductualmente. - Según Patterson y Reid (1973; citado en Reidl, 1975) sus procedimientos no lograron los cambios deseados en una minoría - de las familias tratadas. Tomando en cuenta los datos de observación, en algunas familias el tratamiento ofrecido no benefició, ellos suponen que fue debido a factores tales como: - la falta de cooperación de los padres; la incapacidad de éstos para ser consistentes con sus hijos; la tendencia de los niños a mostrar conductas de tasas bajas pero extremadamente aversivas y además hay que considerar que el robo estaba presente - en los casos más difíciles a tratar.

Por otro lado, la estrategia de respuestas incompatibles, es una posible manera de reducir la agresión (Baron, 1976; -- 1977; 1983, citado en McDonald y Wooten, 1988), "Baron (1976) supone que las condiciones o estímulos que sirven para inducir reacciones incompatibles entre agresores, pueden ser altamente efectivos en la reducción de la ocurrencia de las conductas de agresión y enojo" (citado en McDonald y Wooten, 1988; págs. 401-402). Entre los estímulos que han empleado como -- elicitadores de respuestas incompatibles están la empatía, -- gratitud, humor y moderada excitación sexual. También se considera la hipótesis de la distracción (Mueller y Donnerstein, 1977; citados en McDonald y Wooten, 1988), que considera que un estímulo que distrae a una persona de una provocación previa puede reducir la agresión subsecuente. En el estudio de McDonald y Wooten (1988) tratan de ubicar la investigación de Baron (1976) dentro de alguna de las dos hipótesis antes mencionadas. Emplearon un procedimiento similar al de Baron, -- agregando una situación de distracción. Si esta condición -- producía retardo en el sonar de una bocina daría soporte a la hipótesis de distracción, pero si esa condición no tenía efecto en la latencia de sonar la bocina entonces se apoyaría en la hipótesis de respuestas incompatibles. Los sujetos fueron 56 conductores masculinos, que llegaron al cruce seleccionado, donde la luz roja duraba más tiempo y el tránsito era - -

relativamente ligero. Un ensayo iniciaba cuando un conductor (experimentador) se detenfa al frente del crucero en luz roja y cuando la luz cambiaba a verde retrasaba 15 segundos en -- arrancar su auto; posteriormente daba la vuelta a la manzana para volverse a colocar en la posición requerida para otro en sayo. Las manipulaciones experimentales fueron cuatro y se -- llevaron a cabo en el tiempo que permanecía la luz roja: -- a) Condición de humor.- Consistió de dos mujeres vestidas con servadoramente, con máscaras de payaso, quienes cruzaban la -- calle y desaparecían antes de que la luz cambiara a verde. -- b) Condición de excitación sexual.- Dos mujeres cruzaban la -- calle, pero esta vez vestían shorts cortos y tops pequeños. -- c) Condición de agresión.- Las mismas mujeres vestidas de manera "normal" aparentaban tener un altercado al cruzar la calle, se empujaban una a la otra y terminaban en una persecución saliendo de escena. d) Condición control.- Las mujeres no cruzaban la calle y se mantuvieron fuera de escena. Un investigador filmó y grabó las escenas. La primera medida de -- agresión fue la latencia de sonar la bocina durante los 15 segundos después que la luz cambió a verde. Otra medida fue la proporción de sujetos que sonaron la bocina en cada condición. Los resultados parecen indicar que la introducción de estímulos distractores puede ser una manera viable de reducir la -- ocurrencia de la agresión. La inclusión del estímulo agresivo no aumentó dicha conducta y aunque parezca irónico, ahora este tipo de estímulo sirvió para reducir esa conducta en un escenario natural, por lo tanto, el experimento de Baron queda dentro de la hipótesis de la distracción.

Con respecto a los trabajos anteriores, podemos señalar que en tres de ellos trabajan agresión infantil, ésta la dividen en física (golpes, patadas, etc.) y verbal (insultos, demandas, etc.). Las técnicas que emplean son efectivas para -- la reducción de la conducta agresiva, pero la metodología empleada en ocasiones es muy complicada y poco práctica si se -- deseara aplicarla a una población más amplia (ya que ellos --

trabajan sólo un niño). Algo similar ocurre con los trabajos realizados por Patterson, cuando trabaja con un número mayor de sujetos (13 familias) el porcentaje de agresión se reduce mínimamente (30%), mientras que al tener una población menor (3 familias) la agresión disminuye notablemente (entre un 60% y 75%). Por otro lado, el trabajo de McDonald y Wooten (1988) aporta información acerca de la hipótesis de distracción, la cual considera que la introducción de estímulos distractores pueden probablemente reducir la ocurrencia de conducta agresiva.

Los investigadores que proponen modificar la agresión -- por medio del entrenamiento en repertorios sociales son Rahaim, et.al., (1980) y Wood (1980) quienes entrenan conducta asertiva; por otro lado Olson y Roberts (1987) y Elder et.al., (1979) trabajan sobre habilidades sociales.

En el trabajo de Rahaim y col. (1980), se menciona que la agresión se debe a un déficit de habilidades sociales (asertividad), lo cual impide que la persona exprese apropiadamente su enojo. Así, el entrenamiento en habilidades sociales o en asertividad, son empleados para enseñar al paciente las -- formas apropiadas para expresar sus emociones. Rimm y Masters (1974; citados en Rahaim, et.al., 1980) suponen que el enojo incrementa al igual que la inhibición conductual, pero cuando éste llega a un "estado crítico", el paciente "explota". En la investigación que desarrollan Rahaim y col. (1980), trabajan con un individuo de 30 años que necesitaba ayuda para controlar su comportamiento físico y verbal, que estaba creandole problemas en su trabajo (policía). La evaluación conductual consistió en 8 escenas, cuatro de ellas fueron situaciones que el propio sujeto había referido como provocadoras de agresión; las otras cuatro fueron situaciones generales que requerían respuestas asertivas. Para la generalización se emplearon 9 escenas, 4 específicas y 5 generales. Se filmaron los juegos de roles de cada una de las 17 escenas diseñadas, las cuales fueron presentadas antes y después del entrenamiento

to, y ocho meses después. Estos videos fueron evaluados por 3 estudiantes que habían sido entrenados a usar un código de conducta asertiva. Se aplicó un inventario de asertividad -- antes del entrenamiento y ocho meses después de la terminación de éste; el instrumento contenía 30 descripciones de conducta asertiva y no asertiva y sus respuestas caracterizaban su comportamiento hacia alguno de los patrones de conducta mencionados. Evaluaron los parámetros cognitivos que provocan el enojo y el manejo de éste por medio de dos escalas desarrolladas por Novaco, ambas escalas estaban orientadas a evaluar las expectativas y valoración de las situaciones provocadoras de -- enojo y cómo respondían conductualmente a ellas (Novaco, 1977b; citado en Rahaim, 1980). El tratamiento fue conducido por -- dos terapeutas, las sesiones fueron semanales con duración de una hora, durante la sesión inicial los terapeutas describieron el método de entrenamiento enfatizando la importancia del ensayo conductual en la adquisición de conductas asertivas. - Se le enseñó al paciente a relajarse, cada sesión consistió -- de: Instrucciones.- Se describía cuál era la conducta a aprender y para qué le iba a servir; se entrenaron de la más sencilla a la más compleja (contacto visual, postura, rechazar peticiones, hacer demandas apropiadas). No se enseñaba otra habilidad hasta que el sujeto pasaba por todas las escenas diseñadas, las habilidades eran continuamente evaluadas y corregidas. El modelamiento.- Fue por medio de video, se le indicaba al sujeto que pusiera atención en la conducta de aprender, después que la observaba durante un juego de roles él tenía - que mostrarla, practicarla. La retroalimentación.- Fue dada inmediatamente, de manera verbal; el paciente repetía la escena hasta que la mostraba correctamente.

Los resultados fueron que el paciente durante las sesiones de evaluación, espontáneamente reportó que ciertas situaciones - que le provocaban enojo ahora ya no lo evocaban. Las evaluaciones efectuadas después del entrenamiento indicaban que la conducta asertiva incrementó.

En la investigación de Wood (1980) se manipularon las siguientes variables: los tipos de entrenadores y el entrenamiento asertivo. La población seleccionada estuvo constituida por adolescentes inasertivos y agresivos. Existieron tres condiciones: a) entrenamiento por medio de aprendizaje estructurado, b) instrucciones, c) no entrenamiento. Se les evaluó por medio de unos inventarios y evaluación de interacciones del estudiante con su maestro dentro del salón de clase. Se tuvieron tres grupos de Aprendizaje Estructurado, ya que diferentes entrenadores condujeron las sesiones (padres, maestros, estudiantes) que duraron 55 minutos, les presentaron modelamiento en vivo y filmado, ensayo conductual y retroalimentación y transferencia. El modelamiento filmado consistió de una pequeña introducción en la que se decía la definición y puntos básicos de la conducta asertiva, después se ilustraban en 6 situaciones los contextos apropiados para mostrar la conducta asertiva y se modelaban escenas de situaciones de diálogo maestro-alumno. En los grupos de instrucción verbal (también fueron 3, por los diferentes entrenadores) se les dijo cuales eran los principios o lineamientos generales de la conducta asertiva, no se les presentaron escenas de modelamiento. Al grupo control sólo se le aplicaron las evaluaciones (pre-post y seguimiento). Los resultados fueron los siguientes: todos los grupos de Aprendizaje Estructurado ejecutaron más asertividad en la post-evaluación que los otros dos grupos. El grupo de instrucción verbal produjo un ligero incremento en conducta asertiva. Los adolescentes inasertivos se comportaron más asertivamente que los adolescentes agresivos en las medidas de autorreporte, pero fue al contrario en las medidas en vivo. Ambos adolescentes mejoraron en su conducta asertiva con el entrenamiento, pero conservaron sus modos de respuesta.

Los estudios anteriores, señalan que la asertividad es una alternativa a problemas de interacción social, además, -- uno de ellos proporciona evidencias respecto a la efectividad

del Aprendizaje Estructurado, como técnica de entrenamiento - para grupos. Sin embargo, existen otros trabajos que proponen el entrenamiento de habilidades sociales alternativas a la agresión.

Elder, Edelstein y Narick (1979) trabajaron con pacientes psiquiátricos adolescentes que presentaban conducta agresiva, se les entrenaron las formas socialmente aceptables de interrupción, de demandas para cambiar la conducta y responder a comunicación negativa. Durante las evaluaciones de las escenas entrenadas y de generalización, las formas socialmente aceptadas de las tres conductas elegidas incrementaron.

Olson y Roberts (1987) emplearon a 18 parejas de hermanos agresivos, sus madres estuvieron involucradas en la investigación pues registraban los episodios agresivos que ocurrían en su hogar. Todos los niños participaron en 4 sesiones y recibieron alguno de los siguientes tratamientos: Habilidades Sociales, Tiempo Fuera y la combinación de las dos técnicas anteriores (COMBO). El procedimiento en general consistió de observación de videos donde un modelo reaccionaba a las típicas situaciones conflictivas, ensayo verbal, juego de roles y entrenamiento a padres. Las habilidades entrenadas fueron ignorar y responder asertivamente en reacción a los insultos, demandas aversivas y amenazas; reclamar de forma firme un juguete cuando el hermano lo arrebatara; pedir la presencia del adulto en respuesta a la agresión, al pedir su turno o al pedir la porción de juguetes que le corresponde; ofrecer parte de sus juguetes cuando su hermano no tiene. Durante el tiempo fuera trabajaron 4 conductas: insultos, demandas aversivas, amenazas y arrebatarse juguetes; en las escenas filmadas cuando ocurría alguna de estas conductas un adulto daba un regaño y además le daba tiempo fuera en una silla. En la condición -- COMBO se trabajó con tres escenas de cada una de las técnicas antes descritas. Los datos indicaron que el entrenamiento -- con el tiempo fuera fue más efectivo que el de habilidades so

ciales; éste fue útil especialmente para los niños del estatus socioeconómico alto. Se encontró que los niños que estuvieron en esta condición fueron significativamente más agresivos que los niños de los otros dos grupos.

En dos de los estudios presentados se trabajó con adolescentes, en otro con un adulto y, por último, se trabajó con niños. Los resultados de estas investigaciones han sido el incremento en el porcentaje de las habilidades entrenadas, aunque ya se establece en algunos una correlación con la conducta agresiva. Otro punto que hay que resaltar es que las propuestas de intervención benefician a una población más amplia (ya que se trabaja con grupos de personas que tienen el mismo trastorno), y sobre todo que los repertorios que se enseñan son reforzados por el medio social en el que se desenvuelven las personas que reciben el tratamiento, lo cual probabiliza que dichos repertorios se mantengan (aprendan) por más tiempo.

Hasta el momento se han descrito algunas de las técnicas que se emplean para la modificación de la conducta agresiva, pero también es importante encontrar una estrategia que reduzca la incidencia de dicho trastorno. La importancia del trabajo preventivo de este comportamiento se debe a que en algunos estudios longitudinales, se ha encontrado que existe relación entre el comportamiento que se manifiesta durante la infancia y el que se observa en la edad adulta (Robins, 1966, - 1978; Robins y Ratcliff, 1979; citados en Kelso y Stewart, -- 1986). Como ya se ha mencionado, también se le ha relacionado con otros problemas como: alcoholismo, drogadicción, esquizofrenia, alto riesgo hacia la delincuencia, fallas en las habilidades académicas y rechazo social tanto de compañeros como de los maestros, por mencionar algunos.

En el desarrollo social del niño son importantes la adquisición y mantenimiento de relaciones positivas con sus compañeros. Cuando se tienen agresión y pocas relaciones con los compañeros durante la infancia, éste es un fuerte indica-

dor que predice en la adolescencia y/o edad adulta problemas patológicos y adaptativos (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Robbins, 1966; Roff, 1961; Roff, Sells y Golden, 1972; citados en Richard y Dodege, 1982; Huesman, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984; Kohlberg, LaCrosse y Ricks, 1972; citados en Shantz, 1986).

Sarason y Sarason (1981) sugieren que las inadaptaciones pueden deberse a que los individuos no han adquirido patrones apropiados para situaciones conflictivas, que en el curso de su vida pueden presentárseles. El desarrollo de patrones inadecuados puede deberse a diversas razones, el producto final es un déficit conductual que impide a la persona adquirir y desarrollar patrones de comportamiento socialmente aceptados.

Si un individuo tiene problemas de adaptación social, entonces puede suponerse que ante situaciones conflictivas, no sabe comportarse o lo hace inadecuadamente. El desarrollo de estos patrones reflejará un déficit conductual que impedirá, en la persona, el desarrollo y adquisición de conductas socialmente aceptables.

La información antes citada, proporciona datos que resaltan la importancia de prevenir en los niños, la adquisición y mantenimiento de conductas agresivas. Ahora bien, las técnicas propuestas para la disminución de agresión son una forma de prevención; quizá ésto cause confusión, por tanto, es indispensable definir el concepto de prevención. Para este trabajo se retomó la propuesta de Caplan (1964; citado en Zax y Specter, 1978) acerca de este tema. Esta concepción está - - constituida por tres niveles y adecuada a los problemas conductuales.

La prevención primaria tiene como objetivo disminuir la incidencia de los trastornos mentales de todos los tipos en una comunicación. Para lograr lo anterior, se deben identificar cuales son los elementos útiles para afrontar una situa--

ción conflictiva. Otra meta es, mejorar la condición de vida de una población, lo cual se reflejaría en la adaptación a momentos o situaciones de crisis. Para la elaboración de un programa a este nivel es de gran ayuda el conocer la etiología del problema. Aunque sabemos que es difícil lograr esto, se pueden detectar posibles factores que estén asociados con la presencia o ausencia de un trastorno. Según Blakely y Davison (1981) esta prevención intenta optimizar las condiciones para todos y así minimizar la probabilidad de conducta agresiva en alguna persona. Serán descritas algunas propuestas de prevención que podrían ser ubicadas en este nivel.

Goldstein (1981) considera necesario el desarrollo de programas de apoyo social para jóvenes, donde se enseñan métodos no agresivos o prosociales para enfrentar situaciones conflictivas.

Goldstein (1978) supone que para reducir las conductas agresivas es necesario que los individuos aprendan a controlar su comportamiento y/o que posean una amplia variedad de respuestas alternativas para adoptar una conducta no agresiva. Los tipos de entrenamiento que podrían llegar a reducir ese comportamiento antisocial, deberían aumentar la capacidad del individuo para medir las consecuencias de sus actos y también incrementar su capacidad para verbalizar en lugar de expresar físicamente sus sentimientos. Además, Goldstein (1978) menciona que la conducta agresiva y las actitudes, valores y normas que están vinculados con ella, se adquieren durante la niñez, la conducta de los padres también influye en el aprendizaje de dicho comportamiento. Su propuesta va en dirección de mejorar las prácticas de crianza, sugiere que desde la primaria y hasta la secundaria se dé instrucción sobre la filosofía y psicología de la paternidad. Lo que proporcionaría esa instrucción sería la comprensión de las funciones de la paternidad y una variedad de habilidades sociales y psicológicas que les permitiera criar a sus hijos de manera adecuada. Dado

que los niños adquieren muchas conductas y valores de sus padres, cuanto más largos fuesen esos programas de entrenamiento, mayor sería su efecto. También debería instruirse a los futuros padres en la psicología del castigo, para que en un momento dado, ellos decidan si en una situación particular resultaría aconsejable castigar a sus hijos. El aprendizaje de una variedad de habilidades sociales, tales como: la comunicación de actitudes y emociones, brindaría alternativas que compitán con el castigo físico; así, estas personas como padres, podrían enseñar a sus hijos a responder de forma no agresiva. Según Goldstein (1978) no todo el trabajo y responsabilidad -cae sobre los padres; la escuela también debe cumplir con el papel de apéndice del hogar, esforzándose en continuar con el entrenamiento moral y social que los padres brindan. Por ésto debe haber coherencia entre lo que la escuela enseña y lo que los padres proporcionan a los niños.

Por otro lado, en la prevención secundaria se pretende -reducir la duración de las perturbaciones que ya se han manifestado en una población. Su esfuerzo va dirigido a reducir la frecuencia de trastornos específicos, ésto se puede alcanzar por medio de la detección temprana o el tratamiento específico contra ese trastorno. Para un programa a este nivel -son esenciales los procedimientos de detección temprana de un trastorno, estos procedimientos emplean técnicas especializadas. Aunado a ésto, se debe sensibilizar a los individuos de una población para que soliciten tratamiento en etapas tempranas del programa. También en este nivel se contempla la predicción de que ese trastorno aparezca en alguna población, --ésto en base a datos estadísticos y/o a las características -que presenten los sujetos. Petterson, Hartman y Gelfand (1980) comentan que también se pueden implementar programas preventivos en niños, donde se intenta incrementar la habilidad de --afrentamiento en niños de alto riesgo (niños que tienen alta-probabilidad de desarrollar alguna patología) o bien entrenar a padres y/o maestros, para que trabajen con ellos, para redu

cir la probabilidad que se presenten problemas en el futuro. Algunas de las técnicas específicas empleadas para la reducción de comportamiento agresivo son: el tiempo fuera (LeBlanc, et.al., 1978), la extinción (Pinkston, 1978), en entrenamiento de técnicas de modificación de conducta a padres (Patterson, et.al., 1975) y en adolescentes agresivos el entrenamiento en habilidades sociales es otra alternativa (Elder, et.al., 1979), así como la combinación de técnicas como por ejemplo, el tiempo fuera y el entrenamiento de habilidades sociales en niños (Olson y Roberts, 1987).

La prevención terciaria, dirige sus esfuerzos hacia la reducción de los efectos residuales que pueden haber resultado de la presencia de un trastorno mental. Aquí la meta es reincorporar a su comunidad a aquellos individuos que presentaron algún problema y recibieron tratamiento. Una de las formas de readaptación es la rehabilitación ocupacional, en la que se entrenan habilidades que permitan al paciente ajustarse mejor al mercado de trabajo local.

Ejemplo de este tipo de intervención es el trabajo que realizó Sarason (1975) en Cascadia de Tacoma en Washington, que es un albergue para niños delincuentes de entre 8 y 18 años de edad, quienes permanecen durante seis semanas y reciben terapia grupal e individual. La estancia de un chico en este sitio terminaba cuando se realizaba una junta donde se decidía si salía libre bajo palabra, para después enviarlo a su comunidad de origen o se le transfería a otra institución. Aproximadamente el 12% de estos niños salían libres bajo palabra. Sarason empleó la técnica de modelamiento y encontró que ayudaba a que menos niños reincidieran, 12 de los niños que recibieron dicha técnica fueron reincidentes, en cambio de los niños que no tuvieron acceso a esa técnica, 22 volvieron a reincidir.

Por otro lado, Roth (1986) comenta que se debe considerar a la prevención como acciones dinámicas de carácter forma

tivo, en lugar de acciones informativas y pasivas. Así, la -prevención formativa se debe centrar en el desarrollo de repertorios conductuales alternativos al problema que se intenta prevenir. Esta tendencia pretende combatir cualquier problema atacándolo desde tres instancias sociales que son, la -familia, la escuela y la comunidad.

Además, se resalta la importancia del papel activo que -desempeña el individuo en el proceso de cambio de su problema, a diferencia de otras actividades preventivas que conciben a -la persona sólo como un receptor pasivo.

El presente trabajo conjuga los siguientes elementos: --conducta agresiva, niños de edad preescolar y habilidades sociales. El propósito principal es implementar habilidades sociales a un grupo de niños preescolares agresivos, adicionalmente se pretende buscar si existe alguna conexión entre las -habilidades sociales entrenadas y la conducta agresiva en los niños. Este estudio forma parte de un proyecto más general que intenta avanzar hacia la elaboración de una acción preventiva, que tiene como finalidad proporcionar un paquete de entrena--miento en repertorios sociales alternativos a la conducta - -agresiva de niños preescolares.

III.- REPORTE DE UN ESTUDIO: HABILIDADES SOCIALES Y AGRESION EN PREESCOLARES

El estudio que se reporta en el presente trabajo forma parte de una serie de investigaciones con las que se pretende obtener información, que permita la elaboración de un paquete de entrenamiento en habilidades sociales alternativas a la conducta agresiva de niños preescolares. El paquete estará dirigido a profesores de educación preescolar, ya que se pretende que ellos contemplen en su programa escolar el entrenamiento de repertorios sociales que pueden prevenir problemas de conducta social que son característicos del niño de esa edad.

Considerando los datos que aportan las investigaciones revisadas, la conducta agresiva es uno de los problemas que con mayor frecuencia han reportado, además, se ha asociado con problemas como la delincuencia (Kellman, Ensminger y Simon, 1980; citados en Kelso y Stewart, 1986). Las soluciones propuestas para su modificación han involucrado tanto a padres como a maestros, y los tratamientos están basados en técnicas de modificación de conducta. Se detectó, asimismo, que las habilidades sociales han sido relacionadas a diversos trastornos y a diferentes poblaciones, y el Aprendizaje Estructurado ha sido una de las técnicas más efectivas para su entrenamiento. Entre los antecedentes de este estudio están las investigaciones de Roth (1983), Margalef (1983) y otros, mismos que reseñaremos por su vinculación con los propósitos de este trabajo.

Elder, Edelstein y Narick (1979) trabajaron con cuatro adolescentes agresivos que residían en un hospital psiquiátrico. Las conductas seleccionadas para emitirse de forma socialmente aceptable fueron: las interrupciones, respuestas de comunicación negativa (por ejemplo, burlarse, criticar, amenazar), demandas para un cambio de conducta. El diseño fue --

una línea base múltiple; la evaluación fue por medio de juego de roles; para cada una de las conductas de interés, se emplearon 8 situaciones con una duración de dos minutos. El entrenamiento consistió de instrucción, modelamiento y retroalimentación; en esta fase, para cada conducta se seleccionaron 4 situaciones que duraron aproximadamente 5 minutos. Los resultados demostraron que el entrenamiento fue efectivo para modificar la conducta agresiva. Así esta conducta puede ser efectivamente modificada por un entrenamiento en habilidades sociales. Dicho entrenamiento ofrece alternativas a la respuesta agresiva, en contraste con el castigo sólo o el reforzamiento de conductas incompatibles (Elder y col., 1979).

Por otro lado, Wood (1980) empleó el Aprendizaje Estructurado para entrenar asertividad a adolescentes agresivos e inasertivos. A ellos los evaluaron por medio de la escala de Syracuse de Relaciones Sociales, y un autorreporte de sus interacciones interpersonales, además, se les evaluó en una situación en vivo, donde tenían que interactuar maestro y alumno. El entrenamiento se llevó a cabo con el Aprendizaje Estructurado en 3 sesiones de 55 minutos cada una. Existieron tres diferentes entrenadores: maestros, estudiantes y padres; cada uno de ellos hizo énfasis en que las respuestas asertivas eran para interacciones muy específicas. En el modelamiento, se dieron instrucciones que consistieron en la definición y lineamientos generales de la conducta asertiva, posteriormente se modelaban seis situaciones como ejemplos de interacción maestro-alumno donde los alumnos que fungían como "modelos" empleaban la conducta asertiva. Los resultados obtenidos demostraron que el Aprendizaje Estructurado produce más conducta asertiva en diferentes situaciones de interacción. En esta investigación no se evaluaron los efectos a largo plazo sobre el cambio de la conducta agresiva y no asertiva.

Los estudios de Elder et.al., (1979), con adolescentes agresivos, y el de Wood (1980) también con adolescentes agre-

sivos y no asertivos, muestran que el grado de aceptación social o el desarrollo social adecuado de una persona está vinculado con las habilidades sociales que ésta posea o maneje.

Los siguientes estudios se analizan con más detalle, ya que abordan dos tópicos de sumo interés para nuestro trabajo, agresión en preescolares y habilidades sociales. En el trabajo de Olson y Roberts (1987) que ya se describió en términos generales en el capítulo anterior, 18 madres participaron con al menos dos hijos cuyas edades tuvieron un promedio de 5.4 años. Ellas tomaron una línea base de seis días con un registro para el hogar, además se utilizó una escala para determinar su estatus socioeconómico. La definición operacional de agresión fue cualquier episodio motor que involucrara a uno o ambos hermanos, que incluyera pegar, empujar, patear, escupir, morder, lanzar objetos y pelear por juguetes. El promedio de agresión lo obtuvieron a través de la siguiente fórmula: Total de marcas que indicaban conducta agresiva / Número de días de observación = \bar{X} diario de agresión para cada pareja de hermanos.

Hubo 3 condiciones experimentales: Habilidades sociales, Tiempo fuera, y una combinación de ambos. Los puntajes de línea base de los tres grupos no tuvieron diferencia significativa. En la escala de estatus socioeconómico, el grupo donde se combinaron los tratamientos obtuvo el estatus más elevado, comparado con los grupos de tiempo fuera y de habilidades sociales. No existió diferencia significativa entre el estatus del grupo de Tiempo fuera y el de Habilidades sociales; el procedimiento consistió en lo siguiente:

La línea base tuvo una duración de 8.3 días en promedio, las madres registraron la conducta agresiva de sus hijos en su hogar. Ellas junto con sus hijos participaron en 4 sesiones de tratamiento, durante cada sesión todas las familias observaron 6 situaciones grabadas donde interactuaban hermanos; en cada escena se observaba después de una situación frustrante,

dependiendo de la situación experimental, reacciones agresivas o hábiles socialmente. Después de cada escena el experimentador preguntaba a los niños sobre lo que habían visto, -- también se requería de un juego de roles donde la madre inter vendría en una situación agresiva; además, para el grupo de - Habilidades Sociales y el COMBO (combinación de habilidades - sociales y tiempo fuera) se pidió que los niños ejecutaran en un juego de roles un conflicto entre hermanos y que las reac ciones fueran socialmente aceptadas. En la condición de habi lidades sociales cada niño observó una película con 7 diferen tes escenas conflictivas, como insultos, demandas aversivas, - amenazas, arrebatarse juguetes, agresión hacia él mismo o su -- hermano sin juguetes. También observaron 8 reacciones corre ctas (habilidades sociales) para estas situaciones conflicti-- vas: 1) ignorar o asertividad verbal en reacción a los insul tos, demandas inadecuadas y amenazas; 2) reclamo firme del ju guete como respuesta al hermano que arrebatara un juguete; 3) - pedir la presencia de un adulto en reacción a la agresión reci bida por pedir su turno o su parte de juguetes; 4) ofrecer parte de sus juguetes cuando su hermano no tiene. Cada vide o tape mostraba un conflicto y una habilidad asociada; después de cada escena, a los niños se les hacían cuatro preguntas: - cuál era el problema; qué hizo el niño (modelo); mencionar -- dos razones por las cuales el niño actuó así; qué es lo que - harían en su casa si ocurriera un problema similar. Se dio - reforzamiento y corrección seguida de otras preguntas durante todo el tratamiento para todas las situaciones. Después de - un juego de roles el niño mostraba la conducta hábil, las reac ciones que se dieron en esta fase fueron reforzadas y corre gidas. Nuevamente se les hicieron preguntas con respecto a su comportamiento en el juego de roles. Finalmente, los niños - observaron a las madres actuar en un juego de roles con dos - muñecos agresivos en una secuencia estandarizada, ésta consi tió en parar físicamente la pelea y después realizaban tres - preguntas: ¿Qué causó la pelea? ¿Qué harían en lugar de pelear? También se solicitó que mencionaran dos formas de comporta- -

miento que fuesen mejores que pelear. Se dio entrenamiento - en el hogar para que la secuencia descrita se realizara de la misma forma en ese sitio.

En la condición de Tiempo Fuera, cada niño observó 4 escenas conflictivas grabadas que fueron: insultos, demandas -- aversivas (inadecuadas), amenazas y arrebatar juguetes. En cada escena el niño (actor) respondía con agresión, después - un adulto (actor) inmediatamente lo regañaba, además aplica-- ron un tiempo fuera en una silla; posteriormente el experimen-- tador les hacía las siguientes preguntas: ¿Qué causó el pro-- blema? ¿Qué sucedió después de la pelea? ¿Qué puede suceder - si peleamos con la gente? ¿Qué puede ocurrir si golpean a al-- guien en casa? Los hermanos observaron a su mamá en un juego de roles con muñecos agresivos donde se empleó el procedimien-- to de Tiempo Fuera, el cual consistió de un regaño más colo-- carlos en una silla, permaneciendo en ella un tiempo específi-- co; la madre formuló tres preguntas: ¿Por qué los muñecos tu-- vieron tiempo fuera? ¿Por qué las peleas son inadecuadas? - - ¿Qué puede ocurrir si ellos (muñecos) pelean de nuevo? Esta - última secuencia de acciones se repitió cada vez que ocurría-- una agresión en casa.

En la condición donde se combinaron ambas técnicas (COMBO) los niños observaron tres escenas de Tiempo Fuera y tres esce-- nas de Habilidades Sociales, la secuencia de preguntas y jue-- go de roles correspondió exactamente a los lineamientos de Ha-- bilidades Sociales y Tiempo Fuera ya mencionados. El entrena-- miento para las madres en su casa consistió en que después de cada agresión el niño recibía Tiempo Fuera y se hacían tres - preguntas (las mismas que se empleaban en las condiciones de-- Tiempo Fuera y Habilidades Sociales).

Los datos reportados indican que los niños de la condi-- ción de Habilidades Sociales fueron significativamente más -- agresivos que los niños de los otros dos grupos. Los datos - de los grupos de Tiempo Fuera y el COMBO no fueron estadísti--

camente significativos. Las frecuencias promedio de agresión indicaron una mejoría general durante el periodo de tratamiento. El entrenamiento en Habilidades Sociales puede ser particularmente útil en los niños de familias de estatus socioeconómico alto.

En la investigación anterior, se logra establecer relación entre habilidades sociales y conducta agresiva que ocurre dentro del hogar, donde las madres participan activamente en las labores de evaluación y tratamiento del comportamiento de sus hijos. Los resultados indican aumento en habilidades sociales y reducción de conducta agresiva.

En la investigación de García y Rodríguez (1985) tuvieron como población a niños preescolares, emplearon el Aprendizaje Estructurado modificado, pues consideran poco aplicables a preescolares las características peculiares del paquete de entrenamiento, tales como identificación de los componentes - para cada habilidad, el ejercicio de simulación en juego de roles, las tareas escritas y de ensayo en ambientes naturales sobre lo realizado. Las alternativas que proponen son: 1) Emplear el procedimiento de validez social como instrumento de selección de habilidades sociales para niños de edad preescolar. 2) Utilizar observación conductual directa para las categorías de respuesta comprendidas en cada una de las habilidades sociales. 3) Para la evaluación y entrenamiento emplearon "el juego" considerando: a) las situaciones de juego como situaciones reales que posibilitan la observación de las interacciones, b) que el modelo llame y mantenga la atención de los niños, además, que funja como entrenador y retroalimentador durante las sesiones de entrenamiento, c) los comentarios de la maestra como indicadores de la transferencia del entrenamiento a la situación dentro del salón de clase.

El procedimiento de validez social consistió en la aplicación de una serie de cuestionarios dirigidos a profesores de educación preescolar. El primero tuvo como objetivo, cono

cer el juicio de las profesoras sobre el comportamiento socialmente adecuado (habilidades sociales). El segundo tuvo la finalidad de desglosar ese comportamiento en habilidades específicas. El tercero, se aplicó para seleccionar las habilidades que, de acuerdo con las profesoras (80%), son necesarias para considerar a un niño competente socialmente.

Después se aplicó otro cuestionario para determinar que categorías de respuesta deben considerarse para las habilidades sociales seleccionadas.

La pre-evaluación consistió en una evaluación estructurada donde se observaron 39 categorías de respuesta y se consideró también una observación directa donde se tomó en cuenta la evaluación dada por las maestras para 26 categorías de respuesta. La evaluación en situación estructurada fue por medio de juegos, tales como "el Lince", "dominó", "rompecabezas de cartón", "fútbol de mesa", "memoria", por mencionar algunos. Los niños fueron asignados a dos grupos (experimental y control) dependiendo del puntaje obtenido en la preevaluación. Al grupo experimental se le dio entrenamiento a través del Aprendizaje Estructurado adaptado a niños preescolares; con el grupo control se realizaron actividades académicas.

En la primera sesión de entrenamiento se trabajó con 4 categorías de respuesta: hacer preguntas, pedir ser escuchado, decir lo que necesita, usar volumen de voz audible. Primero, presentaron a dos nuevos integrantes al grupo, el conejo Blas y a un observador que sería un compañero fantasma. El conejo Blas daba las instrucciones y posteriormente modelaba las cuatro categorías en una situación de juego. Durante el juego de roles se empleó una actividad diferente para que cada niño emitiera las categorías modeladas. Después realizaban un resumen al final de la sesión y dejaban de tarea a los niños practicar lo que habían aprendido. Los datos de la tarea fueron dados por las maestras, ya que la situación de transferencia elegida fue el salón de clase. Cada respuesta era entre-

nada hasta que todos los niños la emitieran en un 100%. En la siguiente sesión se trabajaba de la misma forma, en la tercera sesión se continuaba trabajando con las mismas categorías pero además, se evaluaban las categorías que se estaban entrenando en todos los niños. La secuencia de entrenamiento antes descrita se siguió para entrenar las restantes categorías. El grupo control también tuvo evaluación intermedia a través de juegos estructurados. El procedimiento para reentrenar consistió de los siguientes objetivos: a) Que los niños reconocieran el material con que contaban; b) Que decidieran qué harían con él; c) Que establecieran cómo lo emplearían; d) establecer que actividades desempeñaría cada sujeto; e) Realizar lo que planearon.

Tres categorías fueron reentrenadas, debido a que tuvieron baja ejecución, y otras seis se "entrenaron" por la misma razón. Los pasos que caracterizaron las sesiones de entrenamiento no se alteraron, se siguió el mismo orden que anteriormente se describió.

La post-evaluación se llevó a cabo en ambos grupos, se realizó la evaluación estructurada por medio de 14 juegos y se observaron 39 categorías. La observación directa que realizaron las educadoras en la preevaluación se volvió a efectuar, pero en esta última evaluación se consideraron 39 categorías. Los resultados de este trabajo, validan el Aprendizaje Estructurado modificado como técnica efectiva para el entrenamiento de habilidades sociales en preescolares.

Algunos comentarios adicionales a este trabajo son: que no se contempló como parte del entrenamiento la integración de los componentes en una o varias habilidades; además, las situaciones que eligieron para el entrenamiento (juegos) se consideran poco frecuentes, pues no tienen una elevada ocurrencia que permitiría la generalización y mantenimiento de las conductas aprendidas.

Por otro lado, Pérez y Luja (1985) observaron la conducta agresiva de niños de 3 a 6 años dentro del salón de clases, de estas observaciones surgieron 16 categorías de agresión, - las cuales fueron clasificadas dentro de una categoría general que denominaron Interacción Social Negativa, la que tiene a su vez tres subcategorías: Interacción Mediada por Objetos; Interacción Verbal; Interacción No Verbal. En el presente estudio se hizo uso de esta clasificación para poder realizar - las evaluaciones de agresión, ya que según el trabajo antes - citado esas conductas son las que con mayor frecuencia ocurren dentro del salón de clases y sobre todo las presentan los niños de edad preescolar.

Considerando los elementos que aportan las investigaciones reseñadas, el Paquete de Aprendizaje Estructurado ha sido efectivo en la generación de habilidades sociales en diferentes poblaciones y que la agresión es uno de los problemas de conductas más reportado. Además, al igual que García y Rodríguez (1985) se consideró necesario ajustar el paquete de entrenamiento desarrollado por Goldstein (1980) y Roth (1983) para su implementación en preescolares. Las modificaciones que se proponen son las siguientes: a) se elaboran definiciones sobre habilidades sociales; b) se tiene otro concepto de consignas - y estas tendrán un diseño particular; c) las sesiones de entrenamiento se llevarán a cabo en situaciones específicas; d) se empleará un sistema motivacional. Dichas modificaciones serán descritas con detalle en la sección de Procedimiento.

Resumiendo, los estudios mencionados suponen que las habilidades sociales pueden adquirirse a través del paquete de entrenamiento denominado Aprendizaje Estructurado y que tal vez existe alguna relación entre estas y la manifestación de conducta agresiva, como ya se ha encontrado en estudios como los de Rahaim y col. (1980), Olson y Roberts (1987) y Elder y col. (1979). Asimismo, hay que considerar que en los estudios revisados se hace mención acerca del factor social, es decir, la interacción que se establece con el medio natural,-

dicha interacción es la que provee de forma natural a los sujetos de repertorios sociales, como lo menciona Bandura (1975) los niños aprenden de los modelos que su medio les proporciona (padres, maestros, hermanos, etc.). En este trabajo se -- considera el factor de la interacción social como posible facilitador y generador de habilidades sociales (Goldstein, - - 1978); dicho factor trató de detectarse al incluir un grupo - en el cual se establecería sólo una interacción social entre los niños y los experimentadores, más no un entrenamiento en habilidades sociales.

Los Objetivos del presente trabajo fueron los siguientes:

- Evaluar la efectividad del Aprendizaje Estructurado modificado como técnica de entrenamiento de Habilidades Sociales en niños preescolares.
- Investigar si existe alguna relación entre la adquisición de habilidades sociales y el comportamiento agresivo.

Cabe señalar que el primer objetivo es el eje central -- del estudio; se eligió a la población de preescolares agresivos debido a que después de una encuesta realizada resultó -- ser el trastorno de conducta más reportado, y si se persigue elaborar una estrategia preventiva se consideró que los preescolares son una población de alto riesgo que debe tenerse muy en cuenta; como se mencionó en un principio, esta edad nos -- permite modificar con más probabilidad trastornos inadecuados por medio de la fase de socialización, ya que en ella los niños adquieren muchos repertorios sociales además de habilidades académicas.

Las Hipótesis planteadas, fueron las siguientes:

- H_0 : El Aprendizaje Estructurado no incrementa el porcentaje de habilidades sociales en la postevaluación.
- H_1 : El Aprendizaje Estructurado incrementa el porcentaje de habilidades sociales en la postevaluación.

Las hipótesis descritas corresponden al primer objetivo, para el segundo objetivo son:

H_0 : Si aumenta el porcentaje de habilidades sociales entonces aumentará la frecuencia de conducta agresiva.

H_1 : Si aumenta el porcentaje de habilidades sociales entonces disminuirá la frecuencia de conducta agresiva.

M E T O D O

SUJETOS.- Se trabajó con 23 niños de 3er grado de educación preescolar (19 niños y 4 niñas), cuyas edades fluctuaron entre 5 y 6 años. Los criterios para su selección fueron los siguientes:

a) Entrevista con maestras.- La entrevista tuvo como finalidad detectar a los niños que a criterio de las maestras eran agresivos. Se entrevistó a cuatro profesoras.

b) Entrevista a niños.- Se entrevistó a los niños que las maestras señalaron como agresivos. Se solicitó a los mismos su opinión sobre su comportamiento y el de sus compañeros, se empleó un vocabulario entendible para ellos. Se entrevistaron un total de 27 niños.

c) Observaciones informales.- Estas observaciones se realizaron dentro del salón de clase durante cinco días y ayudaron a corroborar la información obtenida tanto de las maestras como de los niños. También se detectaron otros niños -- que no habían sido mencionados y que durante las sesiones de observación presentaron alguna de las categorías de Agresión que propusieron Robles, Pérez y Luja (1985; ver Anexo 3.1).

Con los tres criterios anteriores se detectaron 27 niños que se comportaban agresivamente. A sus padres se les aplicó una entrevista, la cual reunió datos generales e información acerca del comportamiento de sus hijos en su hogar, asimismo, se solicitó autorización para que los niños participaran en la investigación; 24 padres accedieron a la petición, pero -- después, por problemas familiares, uno de los niños abandonó la investigación. 7

MATERIAL.- Se emplearon 3 entrevistas (ver Anexos 1.1, 1.2, 1.3) las cuales fueron dirigidas a maestros, niños y padres. Los materiales empleados para las evaluaciones fueron: hojas de registro tanto en Habilidades Sociales (Anexo 2.1) -

como de Agresión (Interacción Social Negativa; Anexo 2.2), lápices, grabadora, un cassette cuyo contenido fue una señal -- que se escuchaba cada doce segundos, gises, dulces, galletas, títeres. Los materiales utilizados para que los niños trabajaran, fueron: crayolas, dibujos, papel crepé y lustre, hojas blancas, tijeras, resistol, rollos de papel higiénico, lote-- ría, dominó, cubos, pinceles, godetes, sopa, hilo, cascarón - de huevo, revistas, hojas de diferentes plantas, etc.

ESCENARIO.- Se trabajó en dos jardines de niños; uno -- fue el "José Narcizo Roviroza", ubicado en Av. San Ignacio -- s/n, en Los Reyes Iztacala, donde se entrevistó a dos maestras y se detectaron 19 niños agresivos de un total de 45 niños observados en 3 diferentes grupos. La evaluación y el entrena-- miento se llevaron a cabo en un salón de clase de esta Insti-- tución, el cual contenía mesas, sillas, dos pizarrones, dos - estantes, una mesa que se empleaba como escritorio y otra en la cual se acomodaban juguetes de diferentes tipos.

De igual manera se entrevistó a otras dos profesoras que desempeñaban su labor en el "Jardín de Niños No. 2 del I.M.S.S." - que está ubicado en Av. Central s/n, Clínica 64, Tequesquinh-- huac, donde sólo se detectaron 8 niños agresivos de un total-- de 25 niños en 2 diferentes grupos. La evaluación de la agresión se realizó dentro del salón de clase de cada uno de los-- niños agresivos durante el transcurso de alguna clase. La -- evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales se llevó a cabo en un salón del primer jardín mencionado.

VARIABLES.- La Variable Independiente fue el entrena-- miento en 6 Habilidades Sociales a través del Aprendizaje Es-- tructurado, y se definieron 2 Variables Dependientes: La Agresión y las Habilidades Sociales. La primera de estas varia-- bles comprendió las categorías de Interacción Mediana por Ob-- jetos, Interacción Verbal, Interacción No Verbal, donde existen conductas más específicas como jalonear, insulto verbal, amenaza no verbal, por mencionar algunas (ver Anexo 3.1).

Las Habilidades Sociales que se entrenaron fueron: Pedir ser- escuchado, Agradecer, Preguntar, Pedir permiso, Compartir algo y Ayudar a otros, sus definiciones aparecen en el Anexo 3.2; las tres primeras pertenecen al grupo I de Habilidades de In_icio, que aparecen en el Manual del Entrenador de Aprendizaje- Estructurado para Adolescentes (Sprafkin y col., 1980); las tres restantes aparecen en el mismo manual, en el grupo IV de Habilidades Alternativas a la Agresión. Se retomó la clasifi- cación de habilidades propuestas en el manual debido a que -- ellos han realizado trabajos para encontrar relación entre - una o varias habilidades y un trastorno específico; esta rela- ción es un objetivo adicional en la presente investigación, - todas las modificaciones realizadas están en relación con el- ajuste del paquete de entrenamiento a la población preescolar.

REGISTROS.- Para la evaluación de Agresión dentro del - salón de clase, se empleó un registro de intervalo (ver Anexo 2.2). Con la información obtenida se calculó la frecuencia - total por grupo y por categoría, mientras que para la evalua- ción de Habilidades Sociales se empleó el Test Analógico de - Simulación (TAS, ver Anexo 2.1); en dicho instrumento se regis- traron los componentes que presentaba el sujeto en evaluación en cada situación semiestructurada (consigna). Aquí, tanto - los componentes verbales como no verbales tienen un porcenta- je específico, ya que éstos cambian de habilidad en habilidad, por ejemplo, la habilidad de Pedir Permiso está constituida - por los siguientes componentes: el componente verbal es Expre- sar Solicitud y tiene un 50%; hay 4 componentes no verbales - que son: Interrogación (14%), Contacto Visual (12%), Volumen- de Voz (14%), Proximidad Física (12%). Si un niño sólo pre- sentaba los componentes Expresar Solicitud, Volumen de Voz - e Interrogación, su porcentaje en dicha habilidad era la suma de los porcentajes de cada uno de los componentes mencionados, su total era en este caso 76% para una consigna. El nivel de confiabilidad fue 97.54% entre experimentadores, para los tres grupos en las seis habilidades.

Para conocer el porcentaje promedio por habilidad, se sumaron los porcentajes obtenidos en cada una de las consignas y se dividió entre el número total de consignas, éste fue el puntaje obtenido por un sujeto en una habilidad en particular. Asimismo, se requirió obtener el porcentaje promedio por grupo, el cual se calculó sumando el porcentaje promedio de cada uno de los sujetos dividiéndolo entre el número total de sujetos que constituyen el grupo.

También se obtuvo el porcentaje promedio de todas las habilidades por sujeto, esto se logró sumando el porcentaje promedio de cada una de las habilidades, dividiéndolo entre el número total de habilidades.

PROCEDIMIENTO.

Antes de iniciar el estudio propiamente dicho, fue necesario realizar las siguientes actividades:

Criterios de Selección y Definición de las Habilidades Sociales.

No se entrenaron las 9 habilidades alternativas a la - - Agresión propuestas por Goldstein (1981), debido a que se observó que los niños empleaban demasiado tiempo en realizar actividades muy simples, y para trabajar con esas habilidades - se necesitaba disponibilidad de tiempo, pero éste fue limitado por padres y maestros.

Con respecto a la definición de dichas habilidades, éstas fueron modificadas, ya que en anteriores estudios (Margalef, - 1983; Roth, 1983) fueron realizadas de manera operacional y - diseñadas para el trabajo con adolescentes debido a las diferencias entre el comportamiento de ellos y los niños preescolares; se decidió modificarlas y elaborarlas de manera funcional, para lo cual se pensó en qué cosas hacen y/o dicen los niños para presentar cualquiera de las habilidades. El proceso para la definición de éstas fue el siguiente: para cada una de las habilidades se dedujeron las respuestas particula-

res respectivas a cada una de ellas; por ejemplo, las respuestas que integran la habilidad de Preguntar fueron: "solicitar información a alguien", el "contacto visual", la "interrogación" (tono que se usa cuando alguien realiza la pregunta) y el "volumen de voz" que estaría determinado por la distancia (proximidad física) que existiera entre el niño y su interlocutor. Posteriormente se clasificaron las respuestas verbales y no verbales; en este caso sólo existió un componente verbal que fue Solicitar Información, y las respuestas restantes se ubicaron dentro de los componentes no verbales. Después se definió cada uno de ellos y, finalmente, se redactó la habilidad integrándolos. Para todas las habilidades se siguió el mismo procedimiento (ver Anexo 3.2).

Criterios para el Diseño de Consignas

Para la evaluación de las seis habilidades seleccionadas se requirió diseñar situaciones estructuradas en donde se propiciara la ejecución de las habilidades a evaluar, a estas situaciones las denominamos consignas. Este término para Roth (1986) "opera como una instrucción al inicio de la evaluación. La consigna determina analógicamente la emisión de una habilidad específica" (pág. 78). En cada una de estas situaciones, se presentaba al sujeto un problema interpersonal, el cual podría solucionarse a través de la emisión correcta de la habilidad adecuada a dicho problema. Para este trabajo se consideró la consigna como la instrucción que se da a los sujetos para que inicien una interacción que sería evaluada y además, la descripción detallada de la situación, en términos de quienes estarían presentes en el episodio, su localización topográfica y los materiales que se emplearían (ver Anexo 4).

Para la elaboración de las consignas, se hizo un análisis de las interacciones en que los niños se involucran con más frecuencia. Así tenemos que, dentro del salón de clase, el niño puede interactuar con la maestra y con sus compañeros, ésta puede iniciarse en relación con un objeto o una activi--

dad y el niño puede localizarse cerca o lejos del interlocutor. Realizando la combinación de esas variables tenemos que, por ejemplo, en la habilidad de Pedir Permiso, al niño le puede hacer falta algún material y entonces tendrá que solicitarlo a la maestra o a un compañero, y la distancia a la que se encuentre del interlocutor puede ser cerca o lejos.

Inicialmente, para las 6 habilidades, se realizó un análisis de los tipos de interacción que experimente el niño. Se consideró ¿Quién era su interlocutor? (niño-adulto), el motivo por el cual se dirigía a él (solicitar un objeto o realizar una actividad), en total se encontraron 4 situaciones; - pero en la evaluación se requerían cuando menos 2 consignas - para cada situación, por lo cual se diseñaron 8 consignas para cada habilidad a excepción de la de Pedir Permiso, donde se encontraron 8 diferentes situaciones y entonces se estructuraron 16 consignas. En resumen, se tendrían que evaluar -- a 23 niños con 2,376 consignas y como se mencionó anteriormente el tiempo fue muy limitado, por lo que se optó por seleccionar aquellas situaciones que con más frecuencia experimentaban los niños. Con base en este criterio, se eligieron dos situaciones para las habilidades de: Pedir ser escuchado, Agradecer, Ayudar a otros; requiriéndose 4 consignas para evaluar cada una de ellas; para Compartir algo, fue una situación, necesitándose 2 consignas y para Pedir permiso se estructuraron 8 consignas para evaluar 4 situaciones.

Otra de las modificaciones efectuadas fue la forma en -- que se dirigieron los experimentadores a los niños durante - las evaluaciones y el entrenamiento.

Se trató de emplear un lenguaje que fuese fácil y accesible para los niños; para las tareas (entrenamiento para la -- transferencia) no se utilizó el formato propuesto por Sprafkin y col (1980), sin embargo, se pidió a padres y maestros - que observaran si los niños realizaban la habilidad en questión.

Por último, hay que señalar que se empleó durante el entrenamiento un sistema motivacional, el cual consistió en escribir el nombre de los niños en el pizarrón y cada vez que presentaban un comportamiento o habilidad correctamente, ganaban puntos que al finalizar la sesión se podían canjear por dulces o dibujos. Cuando presentaban de forma incorrecta el componente o la habilidad, no ganaban puntos y tenían que volver a presentarlos hasta que los hacían en forma adecuada.

DISEÑO.- El Diseño fue un Pretest-Postest con tres grupos: experimental, control y contacto social. Cada grupo estuvo constituido por 8 sujetos que fueron asignados de forma aleatoria. El experimento tuvo tres condiciones: preevaluación, entrenamiento y postevaluación.

Preevaluación.- Durante esta fase se evaluó tanto la conducta agresiva como las habilidades sociales en los tres grupos. La evaluación fue realizada por dos experimentadores.

Agresión.- Esta evaluación se realizó dentro del salón de clase por espacio de 15 minutos durante 10 sesiones que se cubrieron aproximadamente en 2 semanas. Cada experimentador registró de manera independiente, en el Anexo 2.2 se presenta el registro que se empleó, el cual tenía como características que en el lado izquierdo de la hoja aparecían las categorías de Agresión, a la derecha había 15 divisiones para cada minuto de observación, en la parte baja de la hoja se escribían 5 nombres de los niños que se iban a observar. El tiempo de observación designado a cada niño fue de 12 segundos, que fueron indicados por una señal grabada previamente en un cassette.

Habilidades Sociales.- Para su evaluación se uso el Test Analógico de Simulación (TAS), su formato está constituido por el nombre de cada uno de los componentes que integran una habilidad y además, están representadas por un número cada una de las consignas o situaciones estructuradas para dicha habilidad (ver Anexo 2.1). Se requirió la presencia de dos -

experimentadores para registrar el comportamiento del niño a evaluar en dichas situaciones, donde también se necesitó la ayuda de un coactor (que en este caso fue otro niño) para facilitar la emisión de esa habilidad. La evaluación consistió en someter al niño a una situación estructurada, la cual possibilitó la emisión de la habilidad que se necesitaba observar; durante ella los experimentadores registraban que componentes de la habilidad a evaluar presentaba el sujeto. A cada niño se le evaluaron las 6 habilidades seleccionadas por medio de 26 consignas. Por ejemplo, para evaluar la habilidad de Preguntar, en la actividad de Iluminar (consigna No. 1), al niño a evaluar se le pedía que repartiera el material (hojas con dibujos y crayolas) mientras la maestra (experimentador) le decía al niño coactor "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 decía después, "si no recuerdas bien de que color va cada figura entonces, ¿qué dirás o harás para realizar bien tu trabajo?" y se observaba que componentes de esa habilidad presentaba el sujeto a evaluar. Cabe señalar, que siempre que hablamos del niño actor o actor principal nos referimos al niño que se está evaluando y el niño coactor es el que ayuda a que la situación sea lo más parecida a la situación real.

Entrenamiento.- Sólo al grupo experimental se el entrenaron las 6 habilidades elegidas y este entrenamiento fue a través del Aprendizaje Estructurado, aquí sólo se trabajó con la mitad de las consignas de cada habilidad y éstas fueron seleccionadas al azar. Las sesiones de entrenamiento fueron 15 aproximadamente, con una duración de 45 minutos en promedio; en términos generales el entrenamiento consideró los siguientes puntos: a todos los niños se les entrenó componente por componente, es decir, se les enseñó primero un componente a través de tres pasos; Modelamiento, Juego de roles, Retroalimentación, que más adelante describiremos con un ejemplo. Después que lo presentaban correctamente, se pasó a entrenar - -

otro componente por medio de esos pasos. Cuando todos los -- componentes fueron entrenados por separado, lo que seguía era integrarlos en una habilidad. Si el tiempo no era suficiente para que los aprendieran o presentaran correctamente, entonces la siguiente sesión se iniciaba con un repaso de lo entre- nado. Si todos los niños presentaban el 100% de los componen- tes de una habilidad de manera correcta, se proporcionaban -- dos días para que practicasen lo aprendido; transcurrido ese tiempo, la sesión de entrenamiento iniciaba con un repaso de- la habilidad aprendida y practicada en días anteriores. La - nueva habilidad era enseñada de la misma forma que la anterior, el procedimiento descrito se empleó para todas las habilidades.

Ahora bien, para la primera sesión de entrenamiento se - tomaron en cuenta algunas de las consideraciones propuestas - por Sprafkin y col. (1980); durante la sesión inaugural se -- reunieron por primera vez a los sujetos que recibirían el ent- renamiento, cabe señalar que ya se conocían entre ellos, por lo cual no se llevaron a cabo dinámicas de grupo. Lo que se- hizo fue explicarles el sistema motivacional y la forma en -- que se trabajaría, a los niños se les distribuyó de la siguien- te manera: ellos se sentaron alrededor de una mesa y los dos experimentadores estaban al frente del grupo. Después de sa- ludarles y preguntarles cosas acerca de sus actividades en la escuela y de como se encontraban en esos momentos, se les ex- plicó lo que iban a aprender, para que les iba a servir, se les dijo el nombre de la habilidad y de los componentes que la constituían. Se hicieron preguntas para detectar y consta- tar si habían comprendido la explicación que se acababa de ex- poner. Posteriormente se pasó a modelar el primer componente de la habilidad, de manera correcta e incorrecta. (7)

- Modelamiento - Los experimentadores iniciaron modelan- do el primer componente de la habilidad Pedir ser escuchado, - que es Dirigirse al interlocutor; a continuación se les dijo: "este componente nos ayuda a que la gente voltee o nos ponga-

atención cuando nosotros queremos decir algo, o pedir alguna cosa", por ejemplo, si quiero un dibujo (experimentador 1) y los dibujos los tiene ella (experimentador 2), lo que tengo que hacer es hablarle por su nombre y si no lo sé le puedo decir "oye". Entonces el experimentador muestra la forma correcta: "Tere, Tere" (experimentador 1) y el experimentador 2 voltea y dice "¿Dime Bety? ¿Qué necesitas?"; el experimentador 1 dice "si yo no sé como se llama y le digo "Triny, Triny" (el experimentador 2 no voltea) aquí se hace énfasis en que el nombre es incorrecto y por lo tanto ella no volteará por más que se le llame por ese nombre.

- Juego de roles.- Después de haber modelado el componente se pedía que alguno de los niños lo repitiera; se solicitaba primero voluntarios y si algún niño no lo hacía de esta manera se le instigaba de manera verbal, para que imitara a otro niño que ya había adquirido el componente, dicha instigación la daban tanto los experimentadores como los niños que ya habían presentado el componente. Todos los niños trabajaron como actores y coactores.

- Retroalimentación.- Al estar los niños repitiendo el componente (juego de roles) se les indicaba si lo hacían correcta o incorrectamente, si pasaba esto último, se les indicaba en que se había equivocado y se le decía que lo volviera a intentar hasta que presentaba correctamente el componente. Para la retroalimentación se utilizaron 2 títeres, uno de cara sonriente se empleaba cuando la ejecución era correcta e inmediatamente se anotaba en el pizarrón una "paloma"; el títere de cara triste se uso en el caso contrario, cuando la ejecución era incorrecta se le decía cual era el error, se ponía un tache en el pizarrón y hasta que lo presentaba de manera correcta se borraba y en su lugar se marcaba una "paloma", el títere de cara sonriente también manifestaba que la ejecución era buena.

- Transferencia.- Cuando todos los niños aprendían una-

habilidad, lo cual se consideró hasta que presentaban el 100%, se les dejó de tarea que practicaran lo que habían aprendido durante la sesión y se les hacía un breve repaso de lo que se había entrenado y se les decían ejemplos de situaciones donde podrían practicar o presentar la habilidad tanto en la escuela como en su casa. Se les proporcionaron dos días de - - práctica; la siguiente sesión se inició con una revisión de - la habilidad entrenada y practicada en el ambiente natural en días pasados; posterior a ésto se repetía el procedimiento ya descrito para todas las habilidades. En esta fase se solicitó la ayuda de los padres y las maestras, a ellos se les explicaba en que consistía la habilidad entrenada para que checaran si los niños realmente hacían uso de esa habilidad en - esos días de práctica.

Grupo Control.- Durante el tiempo que duró el entrena-- miento, con este grupo no se tuvo ningún tipo de contacto.

Grupo Contacto Social.- Se formó este grupo para consi-- derar el efecto que el contacto social produce sobre la ocu-- rrencia de las habilidades sociales, por tal razón dicho gru-- po no recibió ningún tipo de entrenamiento, sólo se realiza-- ron diversas actividades semejantes a aquellas que llevaron a cabo los del Grupo Experimental, el número de sesiones de tra-- bajo con este grupo fue el mismo que ocupó el experimental.

Postevaluación.- Con los tres grupos se siguió el mismo procedimiento que en la evaluación inicial.

IV.- RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se describirán los datos que sobre Agresión y Habilidades Sociales se obtuvieron para los tres grupos de la siguiente manera: la frecuencia total de las tres categorías de Interacción Social Negativa para cada grupo; la frecuencia global de la Agresión de los tres grupos; el porcentaje promedio de cada una de las Habilidades por grupo; el porcentaje promedio por Sujeto de tres habilidades, y el porcentaje promedio de las consignas entrenadas y no entrenadas por grupo.

En la Figura 1, se presenta la frecuencia total de las categorías Mediadas por Objetos (Med-Obj), No Verbal (No Verb) y Verbal, durante la preevaluación y la postevaluación de los tres grupos. Se observa que el grupo Experimental disminuyó su frecuencia en las tres categorías de preevaluación a postevaluación. El grupo Control, en la categoría No Verbal decreció ligeramente (23%) y el grupo de Contacto Social tuvo un cambio mínimo en la categoría Verbal.

En la Figura 2, se muestra la frecuencia de Agresión Global, ésta se obtuvo sumando las tres categorías mencionadas. Aquí es más evidente el cambio del grupo Experimental y Control en las evaluaciones inicial y final. Sin embargo, el mayor decremento se observa en el grupo Experimental (43%), el grupo Control disminuyó un 22%.

Las figuras 3 y 4 presentan los porcentajes promedios -- que obtuvieron los tres grupos durante la pre y postevaluación de las 6 habilidades elegidas. En la Figura 3 se muestran los datos obtenidos por los tres grupos en las 3 habilidades de inicio que fueron, Pedir ser escuchado, Agradecer, y Preguntar, durante las dos evaluaciones. En general, se observó que el grupo Experimental de la evaluación inicial a la final aumentó considerablemente su porcentaje, después le siguió el grupo Control y el grupo Contacto Social, quienes tu-

vieron poco incremento. Durante la preevaluación se puede observar que el grupo Control puntuó más alto en relación a los otros grupos, en dos habilidades (Pedir ser escuchado y Preguntar), mientras que en la habilidad de Agradecer los tres grupos tienen puntajes muy similares. Ahora bien, en la postevaluación el grupo Experimental aumenta en forma significativa en las tres habilidades, el mayor incremento se observa en la habilidad de Agradecer aunque no llega al 100%; en esta misma el grupo Control aumenta un 13% aproximadamente y el de Contacto Social aumenta poco (más o menos 2%). En la habilidad de Preguntar, los datos que destacan son los del grupo Control que casi no aumenta, y los del Experimental que casi llega al 100%.

En la Figura 4, se muestran los datos que los tres grupos obtuvieron en las tres habilidades alternativas a la Agresión, que fueron: Pedir permiso, Compartir algo y Ayudar a otros. - En la primera evaluación los porcentajes son muy variados; en la habilidad de Pedir permiso, el grupo Control tiene el porcentaje más alto y los otros grupos tienen un puntaje inicial de alrededor del 50%. El grupo Contacto Social en la habilidad de Compartir Algo, tiene el puntaje más bajo, en tanto -- que los puntajes de los otros dos grupos están alrededor del 50%. En la habilidad de Ayudar a Otros, los puntajes son bajos para los tres grupos pues están alrededor del 40%, pero - se puede apreciar un puntaje relativamente mayor en el grupo Contacto Social con respecto al de Control, y el Experimental parece tener el puntaje más bajo. En la postevaluación de -- las tres habilidades el grupo Experimental tuvo puntajes más altos que los grupos Control y de Contacto Social, pues el -- porcentaje en las habilidades Pedir Permiso y Compartir Algo, está cerca del 100%; en la habilidad de Ayudar a Otros se observa el menor puntaje en este grupo pues sólo obtiene un 72%. El mayor porcentaje obtenido por el grupo Control en la postevaluación se observa en la habilidad de Pedir Permiso y el - más bajo en Compartir Algo y Ayudar a Otros. El grupo de --



Contacto Social presenta el mayor puntaje en la habilidad de Pedir Permiso y el más bajo en la de Compartir Algo.

IZT.

Los datos que se presentaron en las figuras anteriores, se obtuvieron sumando los puntajes de cada sujeto y dividiéndolos entre el número total de sujetos de cada grupo; como se pudo observar, en ninguna habilidad se llega al 100%, lo cual indicaría que no se presentaron todos los componentes que constituirían una habilidad. Sin embargo, si se analizan los datos por sujeto, se encontrarán cifras diferentes. La mayoría de los sujetos del grupo Experimental obtienen puntajes altos -- (100%) en la postevaluación de las habilidades de Pedir Ser Escuchados, Preguntar, Compartir Algo y Pedir Permiso; para estas mismas habilidades los sujetos del grupo Control, durante la postevaluación, tienen puntajes entre un 75% y 80%. Los sujetos del grupo de Contacto Social en la misma evaluación y habilidades, tienen entre un 50% y 75%. Como ejemplo, se muestran en las Figuras 5, 6, y 7, los datos individuales de la habilidad de Pedir Ser Escuchado para los tres grupos, pues son muy similares a los obtenidos en las habilidades de Preguntar, Compartir Algo y Pedir Permiso.

En la Figura 5, se puede observar que los porcentajes de los sujetos son muy variados, aunque los del grupo Experimental destacan porque casi todos llegan al 100%, a excepción -- del sujeto 8 que obtuvo 80% en la postevaluación; en la pre-evaluación los puntajes son diversos pero destacan los sujetos 2 y 6, ya que el primero tiene un 75% y el segundo un 11.75%.

Los sujetos del grupo Control (Figura 6), durante la pre-evaluación presentan datos muy diferentes, los sujetos 1 y 7 son los más contradictorios; mientras el primero llega a un 97.5% el otro llega a un 10%. Los puntajes obtenidos en la postevaluación para todos los sujetos están alrededor de un 70% y 80% aproximadamente.

Los puntajes del grupo de Contacto Social (Figura 7), -



en la preevaluación son que la mayoría está alrededor del 50%, con excepción de los sujetos 3 y 7, el primero con el menor puntaje (10% aproximado) y el otro, mayor, con 75%. En la -- postevaluación, los datos varían, los puntajes de la mayoría de los sujetos están entre un 50% y 70%, aunque el sujeto 1 -- llega al 75% y el sujeto 3 tiene el porcentaje menor (40%).

A continuación se presentarán los datos por sujeto, de las habilidades de Agradecer y Ayudar a Otros, pues son muy diferentes a los presentados; se observan en general puntajes bajos en preevaluación y en la postevaluación pocos sujetos -- llegan al 100%. En las Figuras 8, 9, y 10, se observan los -- puntajes por sujeto para cada uno de los tres grupos durante -- la preevaluación y la postevaluación, en la habilidad de Agra -- decer. Todos los sujetos del grupo Experimental (Figura 8) -- obtuvieron aproximadamente el 10% en la evaluación inicial y -- en la final, los sujetos 3 y 5 llegan al 100%, los otros suje -- tos tuvieron puntajes de alrededor del 75%, a excepción del -- sujeto 8 que no aumentó.

En el grupo Control (Figura 9) los puntajes de todos -- los sujetos están alrededor del 10% en la primera evaluación, y en la segunda no hubo muchos cambios, sólo los sujetos 1 y 6 presentaron cambios, el primero obtiene 0% y el otro llega -- a un 87.5%.

En el grupo Contacto Social (Figura 10) la mayoría de los -- sujetos en la preevaluación obtienen un 6% aproximadamente, a ex -- cepción del sujeto 3 que tuvo el porcentaje mayor del grupo -- (10%). En la postevaluación el sujeto 1 aumenta su porcenta -- je a 25% y los sujetos 2 y 3 disminuyen, el primero a 0% y el -- otro a 6% aproximadamente, los restantes no presentan cambios.

En la evaluación inicial de la habilidad de Ayudar a -- Otros (Figura 11), los sujetos del grupo Experimental tie -- nen puntajes alrededor del 45%, el sujeto 2 obtiene el menor -- puntaje (25%) y los sujetos 1 y 5 llegan al 50%. Durante la --

postevaluación ningún sujeto llega al 100%, el porcentaje más alto es de 75% y sólo lo obtienen los sujetos 1 y 5, los sujetos restantes están alrededor del 70%, a excepción de los 7 y 8 quienes llegan al 50%.

Los sujetos del grupo Control (Figura 12), en la misma habilidad, durante la primera evaluación tienen porcentajes alrededor del 35%, pero dos sujetos (el 1 y el 3) son diferentes, ya que el primero tuvo un 65% y el segundo un 20%. En la segunda evaluación sólo los sujetos 2 y 6 presentan puntajes arriba del 50% (60% y 75% respectivamente), los datos de los sujetos restantes están alrededor del 48%.

Para el grupo de Contacto Social (Figura 13), se observó que durante la preevaluación los datos se encuentran en un rango de 29% a 60% aproximadamente. Durante la postevaluación 6 sujetos aumentaron ligeramente sus porcentajes, éstos fluctúan entre 55% y 63%. Los sujetos 4 y 5 disminuyen sus puntajes, el primero de 50% a 38%, y el segundo de 25% a 15% aproximadamente.

Para observar los efectos de la generalización algunas consignas no fueron entrenadas, sólo se evaluaron antes y después del entrenamiento. A continuación, de las figuras 14 a la 19, se presentan las gráficas que ilustran esta generalización, en ellas se muestran los porcentajes promedios de los 3 grupos durante la preevaluación y la postevaluación, de las consignas entrenadas y las no entrenadas. En términos generales en las seis habilidades el grupo Experimental tiene puntajes más altos en la postevaluación de ambos tipos de consignas. En la preevaluación, para esas consignas, los porcentajes altos se observan en el grupo Control, mientras que el grupo Contacto Social y Experimental tienen puntajes similares.

Más específicamente, el grupo Experimental en la preevaluación de cuatro habilidades presenta puntajes altos en las consignas entrenadas, no así en las no entrenadas. El mayor pun

taje en las primeras lo obtuvo en la habilidad de Compartir - Algo (Fig. 18; 67.5%) y el menor en la habilidad de Agradecer (Fig. 15; 10%). En las consignas no entrenadas obtienen su puntaje más alto en la habilidad de Pedir Permiso (Fig. 17; - 60.56%) y el menor es 0% en la habilidad de Agradecer (Fig.15). En la postevaluación, en 4 habilidades, las consignas no entrenadas tienen porcentajes ligeramente mayores que las entrenadas. El puntaje más alto se observa en la habilidad de Preguntar (99.37%; Fig. 17) y el bajo está en la habilidad de -- Ayudar a Otros (66.36%; Fig. 19). Con respecto a las consignas entrenadas, el mayor porcentaje lo obtienen en la habilidad de Pedir Permiso (99.62%; Fig. 17) y el menor en la habilidad de Pedir Ser Escuchado (94.68%; Fig. 14). Las habilidades donde se llega arriba del 90% en ambas consignas son: Pedir Ser Escuchado (Fig. 14), Preguntar (Fig. 16), Pedir Permiso (Fig. 17) y Compartir Algo (Fig. 18).

En el grupo Control, se observa que las consignas entrenadas de 4 habilidades, durante la primera evaluación, tuvieron porcentajes más altos que las consignas no entrenadas. En la habilidad de Preguntar (Fig. 16) se observa el mayor porcentaje de las consignas entrenadas (74.28%) y el opuesto fue 10% en la habilidad de Agradecer (Fig. 15). Las consignas no entrenadas muestran que en la habilidad de Pedir Permiso (Fig. 17) tienen un puntaje de 64% y, por el contrario, en la habilidad de Agradecer llegan al 10%. Durante la postevaluación, en 4 habilidades las consignas entrenadas tienen los siguientes datos: 72.5% para Pedir Ser Escuchado (Fig. 14) y 20% en Agradecer (Fig. 15). En la habilidad de Preguntar el porcentaje inicial de las consignas entrenadas disminuye un 2% en la evaluación final. Los porcentajes contrarios en las consignas no entrenadas son: 76.78% en Pedir Ser Escuchado (Fig. 14) y 37.42% en Ayudar a Otros (Fig. 19).

Finalmente, en el grupo de Contacto Social se observó -- que durante la preevaluación de 4 habilidades, las consignas entrenadas mostraron puntajes mayores que las no entrenadas.

Los puntajes antagónicos son, 10% en Agradecer (Fig. 15) y --54.56% en Pedir Permiso (Fig. 17); el otro es, 6.25% en Agradecer (Fig. 15). Las consignas entrenadas presentan los siguientes puntajes contradictorios, 8.12% en Agradecer (Fig. 15) y 59.25% en Pedir Permiso (Fig. 17). En la habilidad de Agradecer (Fig. 15) se observa que de la evaluación inicial a la final, disminuyen un 2%.

A continuación se describirán los diferentes resultados que se obtuvieron después de aplicar las siguientes pruebas estadísticas: Análisis de Varianza, Método de Scheffé (Silva y Aragón, 1984) y Coeficiente de Correlación (r) de Pearson - (Spiegel, M., 1970).

Se aplicó el Análisis de Varianza (ANAVARMIX) porque nuestro diseño cumplía con los siguientes puntos, que son indispensables para su uso:

- 1). Los grupos fueron asignados aleatoriamente a cada condición.
- 2). Sólo un grupo recibió tratamiento.
- 3). Existe independencia en las observaciones, ésto quiere decir que el valor absoluto obtenido por un sujeto no --afecta en el puntaje de otro (Silva y Aragón, 1984).

Las hipótesis planteadas en este trabajo para el nivel INTER o ENTRE los grupos, fueron:

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

H_i : Sí hay diferencias significativas en general en los puntajes entre los grupos Experimental, Control y Contacto Social.

Las hipótesis para el nivel INTRA o DENTRO de los grupos fueron:

H_0 : No hay diferencias significativas en los puntajes de pre evaluación y postevaluación en los grupos.

H_1 : Sí hay diferencias significativas en los puntajes de pre evaluación y postevaluación en los grupos.

Para el nivel INTERACCION, las hipótesis planteadas fueron:

H_0 : No hay diferencias significativas en los puntajes entre los tres grupos y dentro de ellos.

H_1 : Hay diferencias significativas en los puntajes entre los tres grupos y dentro de ellos.

Para la Toma de Decisión de aceptar o rechazar las hipótesis nulas planteadas, los datos fueron procesados por computadora empleando el programa ANAVARMIX, elaborado por Silva - (1987). Este programa comparó un área de probabilidad con el nivel de significancia, que en este caso fue .05, pero debido a que la prueba es de dos colas (.05/2), las comparaciones -- fueron hechas con .025. Para rechazar la hipótesis nula se estableció lo siguiente: si el área de probabilidad $P(F)$ era menor que el nivel de significancia ($P(F) < .025$) entonces - se rechazaría la hipótesis nula y por consiguiente se aceptaría la hipótesis alterna.

Después de aplicar el programa ANAVARMIX (Silva, 1987) a nuestros datos, obtuvimos los siguientes resultados: Para el nivel INTER encontramos que en sólo 6 consignas de 3 diferentes habilidades la diferencia fue significativa, es decir, -- los puntajes entre los grupos fue diferente sin considerar si pertenecían a la pre o a la postevaluación. En el nivel INTRA en 19 consignas de las 6 habilidades se encontró diferencias-significativas, lo cual indica que sí hubo cambio de la pre-evaluación a la postevaluación sin tomar en cuenta los grupos el análisis es general. Por último, en el nivel de INTERACCION, encontramos que hubo diferencias significativas en 9 consig-- nas de 4 habilidades (ver Tabla No. 2), con lo cual se indica

que existió diferencias en los puntajes entre los 3 grupos y dentro de ellos. En las siguientes condiciones no hubo diferencia significativa en ninguno de los tres niveles, ésto es, se aceptó la hipótesis nula. En la habilidad de Pedir Ser Escuchado en la consigna No. 3, en Preguntar en la consigna No. 1, en Pedir Permiso en la consigna No. 8 y, por último, en la de Ayudar a Otros en las consignas 1 y 2. Como puede verse, son pocos los casos en los que se acepta la hipótesis nula (5 de un total de 26).

Debido a los intereses particulares de la investigación, se realizó un análisis llamado Método de Scheffé, el cual permitió detectar que nivel (grupo) contribuye más a la determinación de la Varianza Sistemática (Silva y Aragón, 1984). Sólo se aplicó en el nivel INTRA, porque se deseaba conocer en que grupo había ocurrido un cambio mayor y que fuese significativo, entre la preevaluación y postevaluación; las condiciones en las que se trabajó con ese análisis fueron las siguientes: en la habilidad de Pedir Ser Escuchado, en las consignas 1, 2 y 4; en las consignas 2, 3 y 4, de Preguntar; en las cuatro consignas de la habilidad de Agradecer; en las consignas 1, 2, 3, 4, 6 y 7, de Pedir Permiso; en la habilidad de Compartir Algo, en la consigna No. 2 y, por último, en las consignas -- 3 y 4 de la habilidad de Ayudar a Otros.

Para este análisis se realizaron contrastes entre los diferentes grupos, empleando las consignas mencionadas. Las hipótesis planteadas para cada contraste son:

Contraste I: Grupo Experimental - Grupo Control.

H_0 : No hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo experimental y el grupo control.

H_1 : Hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo experimental y el grupo control.

Contraste II: Grupo Experimental - Grupo Contacto Social.

H_0 : No hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Experimental y el grupo Contacto Social.

H_i : Hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Experimental y el grupo Contacto Social.

Contraste III: Grupo Control - Grupo Contacto Social.

H_0 : No hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Control y el grupo Contacto Social.

H_i : Hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Control y el grupo Contacto Social.

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

H_0 : No hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Experimental y el promedio de los puntajes de los grupos Control y Contacto Social.

H_i : Hay diferencias significativas entre los puntajes del grupo Experimental y el promedio de los puntajes de los grupos Control y Contacto Social.

En la Toma de Decisión debemos considerar lo siguiente: "se rechaza la hipótesis nula de $\mu = 0$, si y sólo si $|\Psi|/\hat{\sigma}_\psi > (J-1)F_{J-1, J(n-1)}$ " (Silva y Aragón, 1984, pág. 43 B); en donde: $J-1 = 3-1 = 2$ y $F_{J-1, J(n-1)} = .05 F'_{2, 21} = 3.4668$; de aquí que $(2) (3.4668) = 2.63$.

Este último se comparó con todos los valores que aparecen en la Tabla (F). Los datos obtenidos en este análisis aparecen resumidos en la Tabla No. 3; así, en la habilidad de Pedir -- Ser Escuchado en la consigna número 1, se rechaza la hipótesis nula en los contrastes II y IV, y se acepta la hipótesis nula en los contrastes I y III, lo cual indica que en el entrenamiento con Aprendizaje Estructurado fue útil para la adquisición

ción de esta habilidad, además, al hacerse la comparación con el promedio de los otros dos grupos su diferencia es significativa. Se puede decir que la contribución del grupo Experimental en el peso de la varianza sistemática fue significativamente mayor que la contribución de cualquiera de los otros niveles. En las dos consignas de esta misma habilidad y en las 3 consignas de Preguntar, encontramos que la hipótesis nula se acepta en los 4 contrastes, lo que nos indica que no hay diferencia significativa en ningún nivel.

En las 4 consignas de Agradecer, se obtuvo que se rechaza la hipótesis nula en los contrastes I, II y IV, y se acepta dicha hipótesis en el contraste III, esto indica que el entrenamiento con Aprendizaje Estructurado fue efectivo para la adquisición de esta habilidad, además, cuando se realizó la comparación con el promedio de los grupos Control y Contacto-Social, su diferencia es significativa. Así, al igual que en la habilidad de Pedir Ser Escuchado, la contribución del grupo Experimental en el peso de la varianza sistemática, fue significativamente mayor que la contribución de cualquiera de los otros grupos.

En la habilidad de Pedir Permiso, se observó que para 3 consignas (1, 3 y 7) la hipótesis nula se aceptó en los 4 contrastes, lo cual indica que no hay diferencia significativa en ningún nivel y el entrenamiento no fue útil en estas consignas. Sin embargo, en las consignas 2 y 4 hubo diferencias significativas en los contrastes II y IV, lo que hace suponer que los cambios observados pueden atribuirse al entrenamiento, aunque los contrastes I y III indican que no existe diferencia significativa. Por último, en la consigna 6, se encontró la relación que se esperaba, es decir, rechazar la hipótesis nula en los contrastes I, II y IV, lo que indica que la diferencia observada se debe al entrenamiento y además se acepta la hipótesis nula en el contraste III.

En las consignas 2 de la habilidad de Compartir Algo y -

en la 4 de Ayudar a Otros, se encontró que sólo se rechaza la hipótesis nula en el contraste IV, en donde se compara al grupo experimental con el promedio de los otros grupos, ésto indica que los cambios pueden ser atribuidos al entrenamiento, pero no existe diferencia en los tres primeros contrastes. - Para finalizar el análisis de estos datos, tenemos que en la consigna 3 de la habilidad de Ayudar a Otros se encontró nuevamente la relación que se esperaba ocurriera en todas las -- consignas, es decir, se rechaza la hipótesis nula en los contrastes I, II y IV, y se acepta esa hipótesis en el contraste III, lo que nos permite decir que los cambios observados pueden atribuirse al entrenamiento que recibieron los sujetos -- del grupo Experimental.

Con respecto al Análisis de Correlación (r) de Pearson, que se aplicó a todos los datos, no existió relación entre -- las habilidades (entrenamiento) y la manifestación de conducta agresiva, los datos aparecen en la Tabla No. 4.

V.- DISCUSION Y CONCLUSIONES

En el presente estudio, los datos se analizaron en dos secciones: Habilidades sociales y Conducta agresiva. Con respecto a esto último, todos los grupos disminuyeron, pero el grupo que presentó cambios más evidentes fue el Experimental. Si el grupo Control disminuyó, ésto posiblemente se debe a la contaminación de los grupos a causa del accidente que sufrió una de las maestras y, por otro lado, se consideró que influyó el haber comunicado a padres y maestros la finalidad de la investigación.

Se detectó además, que los niños agreden más de manera no verbal que a través de objetos o de forma verbal. Esto conduce a realizar un análisis más detallado de las categorías no verbales, también es necesario detectar cuales ocurren con más frecuencia y buscar que habilidades tienen relación con este tipo de agresión.

En la presente investigación, aun cuando la agresión disminuyó no se llegó al cero absoluto, este mismo fenómeno lo reportan Firestone (1976; citado en Ross, 1981), LeBlanc y cols. (1978), Pinkston y cols. (1978), Patterson y cols. (1968, 1972a, 1973; citados en Reid, 1975). Lo anterior pudo deberse a que la intervención es sólo en un ambiente (la escuela o el hogar) y como se mencionó, el ambiente en el que se desarrollan las personas es una fuente de aprendizaje de repertorios sociales.

Con los estudios de Olson y Roberts (1987) y Elder y cols. (1979) se compartieron algunos puntos que podrían guiar al mejoramiento de la propuesta de intervención, que consistió en enseñar habilidades sociales para modificar el comportamiento agresivo, aunque difirieron en la técnica que emplearon en el número y tipo de habilidades seleccionadas, el número y tipo de conductas agresivas que estudiaron, así como la población. Las técnicas empleadas en ambos estudios fueron: Instruccio-

nes, Modelamiento, Juego de roles y Retroalimentación; estas últimas fueron utilizadas también en el Aprendizaje Estructurado. Además de esas técnicas, en el estudio de Olson y Roberts (1987) utilizaron las discusiones, en ellas los niños dieron su opinión acerca de una situación particular. Eligieron cinco habilidades para mejorar las relaciones entre hermanos dentro del hogar, ellas fueron: ignorar o asertividad, reclamo firme, pedir la presencia de un adulto, ofrecer ayuda. Ellos observaron siete conductas agresivas como pegar, empujar, patear, escupir, morder, lanzar objetos, pelear por juguetes, las cuales según la presente investigación, estarían ubicadas en la categoría denominada "No Verbal", a excepción de la conducta de "lanzar objetos" que se ubicaría en la categoría que nosotros denominamos "Mediada por objetos".

Por su parte, Elder y cols. (1979) eligieron tres conductas inadecuadas: Interrupción; Demandas para un cambio; Responder a comunicación negativa, y lo que hicieron fue enseñar la forma socialmente aceptable de esas conductas; en este estudio se utilizó población de un hospital psiquiátrico (adolescentes).

En ambos casos, en lo general, el entrenamiento fue adecuado para modificar el comportamiento agresivo, cuestión que se comparte en el presente trabajo. Sin embargo en lo particular, se observaron algunas diferencias. En la investigación de Olson y Roberts (1987) se sugiere que el Tiempo Fuera es más efectivo para reducir la agresión, y que el entrenamiento de Habilidades Sociales es más adecuado para poblaciones que pertenecen a un estatus socioeconómico alto. Con respecto a esta técnica, se podría comentar que se emplea como medida correctiva, pero en el caso de las habilidades sociales, éstas pueden fungir como medida correctiva en un principio y posteriormente, realizando un análisis de ellas y relacionándolas con un trastorno particular, podrían sugerirse -- como medidas preventivas.

Por lo que se refiere a los beneficios de las habilida--

des sociales a un sector socioeconómico alto, los datos del presente estudio podrían contradecir lo anterior, debido a -- que si se analiza en términos del lugar donde se llevó a cabo el estudio, el tipo de población que asistió la mayoría pertenecen a la clase media y baja; por otro lado, el número de -- conductas manipuladas por medio del tiempo fuera fue menor al número de categorías que se trabajaron en esta investigación-- (un total de 16). Quizá otro aspecto a considerar, es el tipo de agresión, pues en un estudio se hace referencia al comportamiento dentro del hogar, de la escuela y dentro de un hospital.

En términos generales, se encontró que la propuesta de -- implementar Habilidades Sociales como posible solución al comportamiento agresivo, produjo cambios en dicha conducta; lo anterior coincide con lo reportado en los trabajos de Olson y Roberts (1987), Elder y cols. (1979), Wood (1980), Rahaim y cols. (1980) y Gómez y López (1989).

Con respecto a la técnica que se empleó en el presente -- trabajo, los datos sugieren que el Aprendizaje Estructurado -- propició la adquisición de los repertorios enseñados; ésto -- también ha sido reportado en otras investigaciones con poblaciones muy diversas (Roth, 1983; Margalef, 1983; Gómez y López, 1989; Wood, 1980; Goldstein y Goedhart, 1973; García y Rodríguez, 1985).

Tanto en el presente trabajo como en el de García y Rodríguez (1985) se consideró necesario realizar algunas modificaciones al paquete de Aprendizaje Estructurado; no se proponen las mismas, pero en ambas los datos hacen suponer que fueron adecuadas.

En el estudio de García y Rodríguez (1985) proponen al -- Juego como medio para evaluar y entrenar los diferentes componentes que seleccionaron; además, para la selección de Habilidades Sociales que requieren los niños de edad preescolar, re

currieron a la opinión de las profesoras. Estas modificaciones que realizaron parecen ser una alternativa efectiva, dados los resultados que obtuvieron; sin embargo, desde nuestro punto de vista, existen algunos problemas relacionados con su aplicabilidad y funcionalidad. Las situaciones de Juego elegidas tienen una ocurrencia baja en el medio natural donde se desarrollan los niños (salón de clase), quizá si se hubiesen seleccionado juegos que con frecuencia utilizan las educadoras, ésto hubiera ayudado a que dichas habilidades fueran utilizadas posteriormente de manera espontánea, mientras que con la clase de juegos que seleccionaron es necesario contar con aditamentos especiales (como en el caso del Lince).

En el presente trabajo se eligieron situaciones que con frecuencia emplean las profesoras durante el transcurso del día dentro del salón de clase, todo con la finalidad de generalizar y mantener las habilidades que se entrenaron.

Otro cuestionamiento está relacionado con el entrenamiento de componentes, García y Rodríguez no los integraron en habilidades específicas, cuestión que sí se pleneo en la presente investigación. Los componentes pueden variar en presentación, dependiendo de la habilidad y del ambiente. Cabe señalar que existen componentes que se repiten en diferentes habilidades pero, como se mencionó, la forma en la que se presente dependerá del ambiente y situación particular en la que se requiera. Los componentes de tono de voz y proximidad física forman parte de diferentes habilidades, pero entre ellos existe una interrelación, dependiendo de la situación y persona con la que se interactúe la emisión de cada uno será diferente. Por ejemplo, no se utilizará un tono de voz bajo si alrededor existe mucho ruido, y no se utilizará un tono de voz alto si se está en un cine. De aquí la importancia de integrar los componentes en habilidades específicas y sobre todo, enseñar en que situaciones puede ser correcta esa habilidad y en cuales no lo es, para que las personas que reciban el entrenamiento incrementen la ocurrencia de interacciones sociales exitosas.

En el estudio de Gómez y López (1989) como en el que aquí se reporta, las modificaciones realizadas consistieron en: modificar la concepción y diseño de consignas, la implementación de un sistema motivacional, la selección del lugar de evaluación y entrenamiento y la selección de las habilidades.

En relación con las consignas, su diseño respondió al análisis que se efectuó a las posibles interacciones que tiene un niño dentro del salón de clase, así, se consideraron para el diseño situaciones que incluyeran aspectos como: quien era el interlocutor y cual era la finalidad que se perseguía. El interlocutor podría ser otro niño o un adulto; la finalidad podría ser la obtención de un objeto o el permiso para realizar alguna actividad.

Por otro lado, existen diferencias en relación a lo que se entiende por consigna, según Roth (1983) ésta funciona como una instrucción que posibilita la emisión de una habilidad específica por parte del sujeto. En este trabajo, además de cumplir con esa función, comprendía la descripción detallada de las situaciones en términos de número de personas presentes, ubicación topográfica y materiales didácticos que se emplearían.

El sistema motivacional pretendía mantener la atención e interés de los pequeños, sin llegar a utilizar elementos muy elaborados o sofisticados (disfraces) como se llevó a cabo en el estudio de García y Rodríguez (1985), lo que se propuso en esta investigación fue emplear cosas de uso cotidiano y de bajo costo como son, pizarrón, gis y materiales de desecho.

Se eligió el salón de clase como situación de evaluación y entrenamiento, para probabilizar el aprendizaje y mantenimiento a largo plazo de las conductas entrenadas.

El tipo de habilidad respondió al tipo de trastorno conductual, en este caso agresión; ellas fueron retomadas del trabajo de Golstein y cols. (1981). En este estudio se encontraron una serie de obstáculos que de alguna forma se ven reflejados

dos en los resultados obtenidos.

En cuanto a las habilidades sociales, se observó que incrementaron también los porcentajes de los grupos Control y - Contacto Social. Los cambios no fueron tan marcados como en el grupo Experimental. Dichos cambios pudieron deberse a que la profesora de los niños que pertenecían al grupo Control, - sufrió un accidente, por lo cual ellos fueron distribuidos en diferentes grupos. Por lo tanto, en un mismo grupo se encontraron a los niños del grupo Experimental y Control. Para evitar que suceda lo mismo en otra investigación, se propone que los grupos pertenezcan a diferentes escuelas.

Otro dato que hay que señalar, se refiere a los porcentajes obtenidos en las consignas entrenadas y no entrenadas. En la primera evaluación, las entrenadas obtuvieron porcentajes más altos que las no entrenadas; en la postevaluación estas - últimas presentaron porcentajes más altos que las entrenadas. Lo anterior podría interpretarse como si el entrenamiento no hubiese sido efectivo, pero hay que considerar que los niños ya habían trabajado con esas consignas en la preevaluación y en el entrenamiento, por lo que ya para la postevaluación les resultaban poco atractivas y motivantes. Para evitar lo anterior, habría que diseñar una situación para cada etapa, con el mismo grado de complejidad, esto hace referencia a las actividades, pues no es lo mismo pegar figuras a tener que construir una torre con cubos o fichas.

A nivel estadístico, se encontraron diferencias significativas sólo en once consignas de cinco diferentes habilidades, de un total de 26 consignas de 6 habilidades. En éstas se podría suponer que los cambios observados se deben al entrenamiento. Sin embargo, en ocho consignas de tres habilidades no se encontraron diferencias significativas, por lo cual los cambios observados pueden deberse a otros factores diferentes al entrenamiento propuesto. Las habilidades que presentaron lo anterior, fueron: Pedir ser escuchado, Pedir permiso y Pre

guntar. Las posibles razones por las cuales sucedió lo anterior, se debió a que las consignas, específicamente las actividades, de una misma habilidad presentaban diferente grado de complejidad para su realización. Otra razón sería, que la mayoría de los sujetos presentaron puntajes de entrada alrededor del 40 y 55%, quizá esos puntajes afectaron el análisis que se efectuó.

Por otra parte, para que permitieran trabajar a los niños con los experimentadores, fue preciso informar cuales eran -- los objetivos de la investigación tanto a las maestras como a los padres. Estas personas se involucraron en el trabajo, -- pues les pedían a los menores que se "portaran bien" mientras estuviesen presentes las personas que corrían la investigación.

Con respecto a la variable de interacción social que motivó la inclusión de un tercer grupo denominado Contacto Social, éste siempre presentó porcentajes bajos en todas las habilidades tanto en la preevaluación como en la postevaluación. Esto implica que el aprendizaje dirigido desarrolla de manera más efectiva los repertorios sociales adecuados, que la simple relación cotidiana. En el aprendizaje dirigido se hace énfasis en la corrección inmediata de los elementos inadecuados socialmente (pueden ser varios componentes de una habilidad o simplemente un componente), mientras que en las relaciones sociales el procedimiento de corrección es por medio del ensayo y error, el cual expone al individuo a un número más elevado de fracasos interpersonales.

El presente estudio, en comparación con otros (Pinkston y cols., 1978; LeBlanc y cols., 1978; Rahaim y cols., 1980), se destacaría por el trabajo en grupo y el número de conductas observadas; sin embargo, desde el punto de vista estadístico no se encontró relación entre habilidades sociales y adquisición, cuestión que contradice lo reportado en los trabajos de Olson y Roberts (1987) y Elder y cols. (1979).

Lo anterior sugiere que tal vez por la forma en la que se seleccionaron los niños no fue adecuada. Una posible solución sería incluir los porcentajes o puntajes de agresión como elementos para clasificar a un niño como agresivo, sin descartar la opinión de maestras y niños, la observación informal dentro del salón y quizá sea conveniente realizar una dentro del hogar. También hay que considerar que puede darse el caso de que un niño sea hábil y agresivo al mismo tiempo, lo cual implica establecer repertorios mínimos de entrada para ambas conductas.

Las propuestas que se sugieren para la implementación de posteriores investigaciones sobre el mismo tema, ya se han comentado a lo largo de esta discusión, pero se considera importante señalarlas con precisión.

Sobre la Selección de los Sujetos; se propone que se establezca un porcentaje mínimo de entrada tanto en habilidades sociales como en agresión, además, se sugiere realizar una observación informal dentro del hogar.

Con respecto a las Consignas; se sugiere que se realice previamente un estudio para detectar si las consignas diseñadas para una o dos habilidades son del mismo nivel de complejidad.

Por otro lado, revisar los resultados del trabajo de Silva y Villagran (en proceso) que se está llevando a cabo sobre la definición de Habilidades Sociales, para entrenar los componentes que realmente los niños emplean dentro del salón de clase. Además, es conveniente el diseño de un cuaderno de trabajo que incluya todo el material que se empleará para las evaluaciones y entrenamiento, a fin de evitar la pérdida de tiempo por parte de los experimentadores en la elaboración de material didáctico para cada sesión.

Con relación al Diseño; sería ideal que se trabajara con

dos grupos y que estos pertenecieran a diferentes escuelas -- (para evitar la contaminación de información), además, que el tiempo que se proporcione para trabajar con los niños debe estar comprendido dentro de las horas de clase, para que de esta forma los padres de familia no tengan inconveniente el - - otorgar el permiso para trabajar con sus hijos.

FIGURAS Y TABLAS

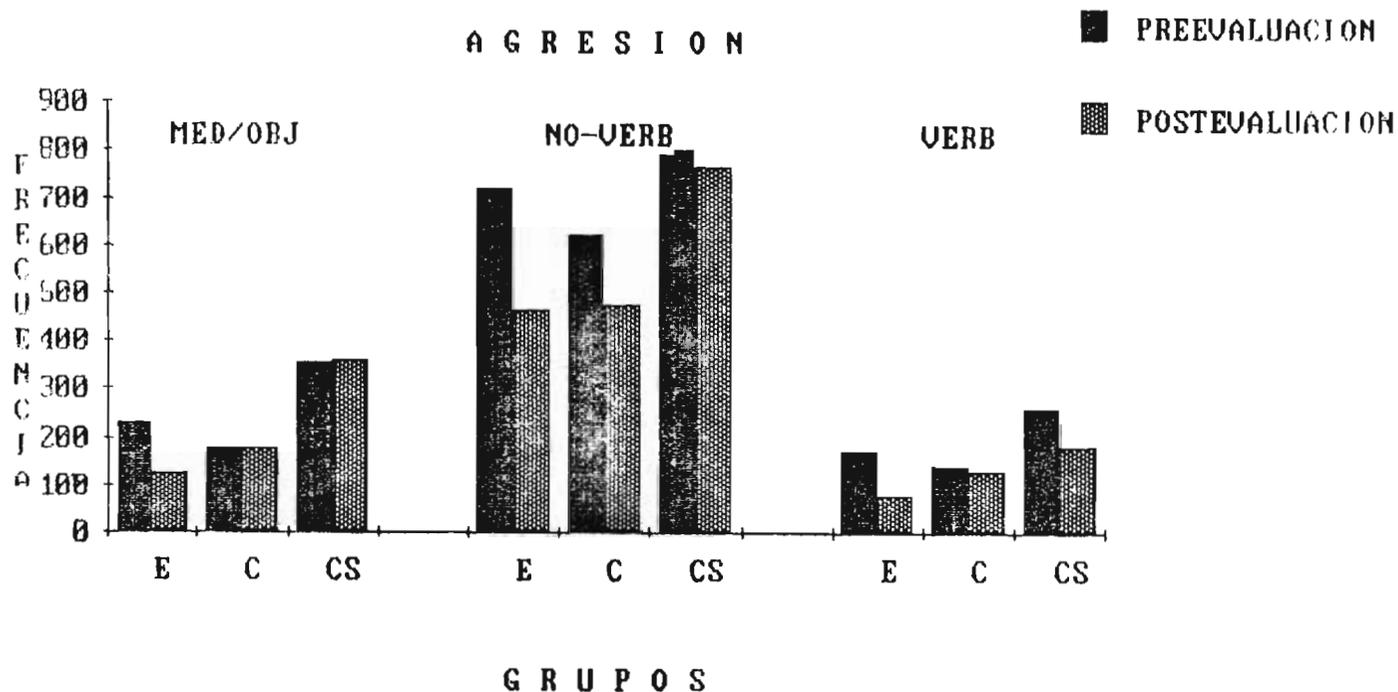


Fig. 1. MUESTRA LA FRECUENCIA DE CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DE AGRESIÓN OBTENIDAS POR LOS GRUPOS: EXPERIMENTAL (E), CONTROL (C) Y CONTACTO SOCIAL (CS); DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN.

AGRESION GLOBAL

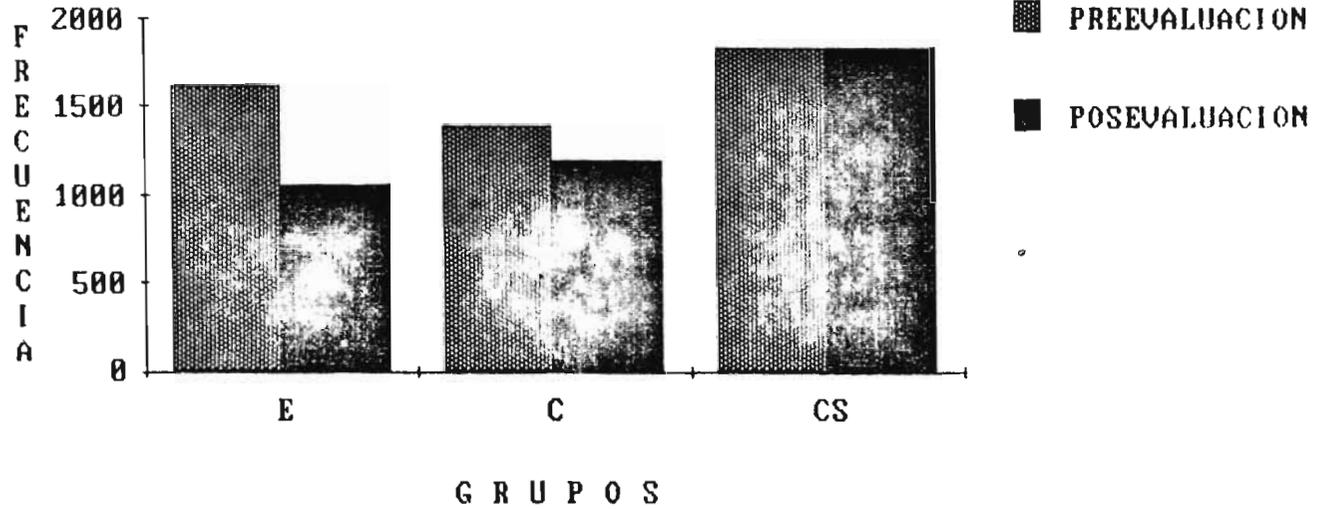


Fig. 2. REPRESENTA LA FRECUENCIA DE AGRESIÓN GLOBAL DE LOS TRES GRUPOS, DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y LA POSTEVALUACIÓN.

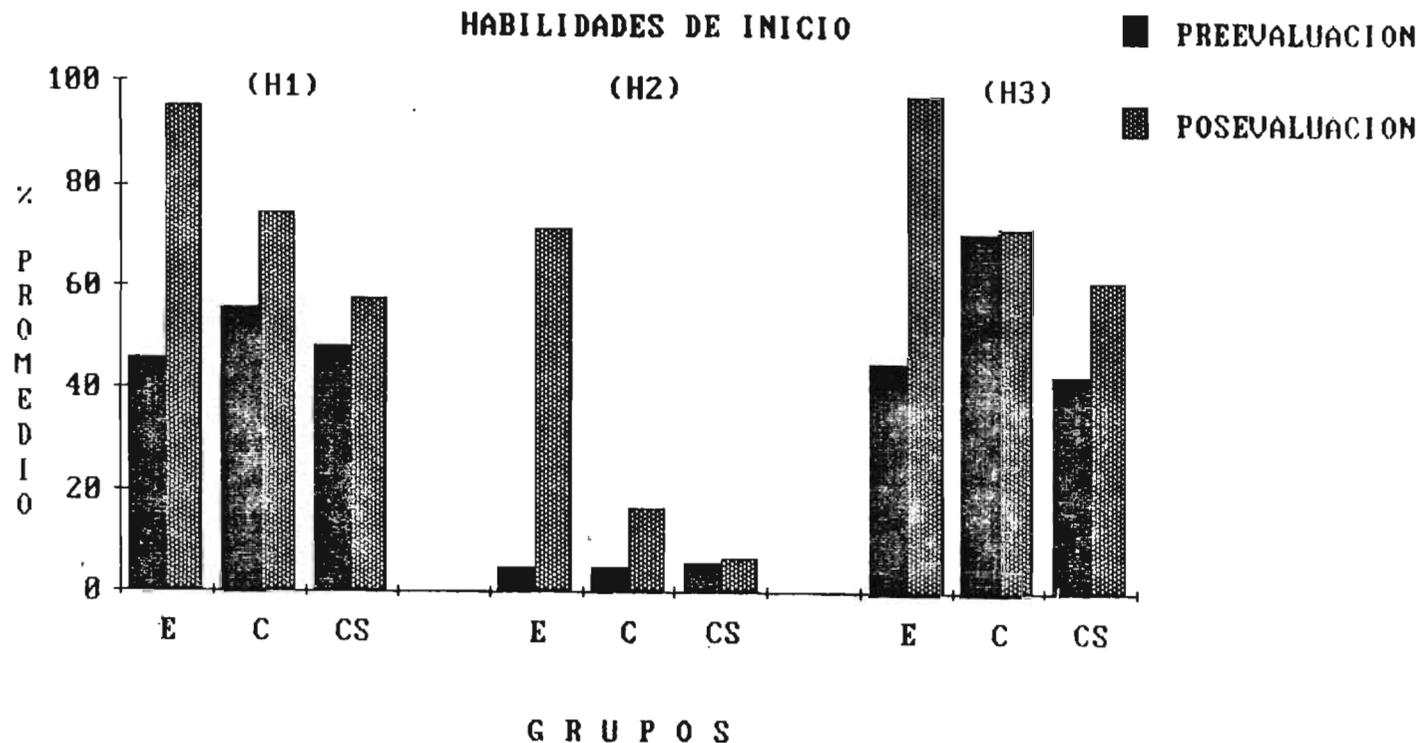


Fig. 3. PORCENTAJES PROMEDIOS OBTENIDOS POR LOS TRES GRUPOS EN LAS HABILIDADES DE INICIO: PEDIR SER ESCUCHADO (H1); AGRADECER (H2); PREGUNTAR (H3), DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y LA POST-EVALUACIÓN.

HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION

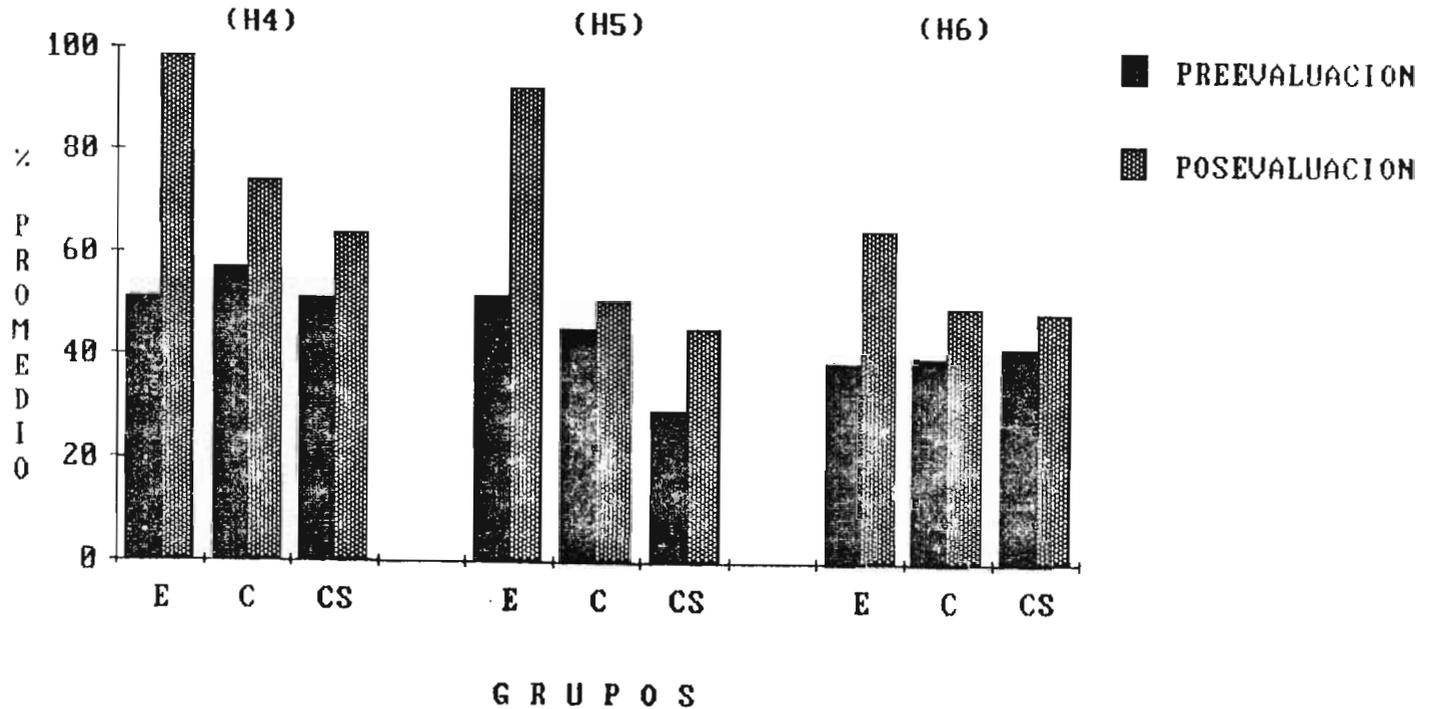
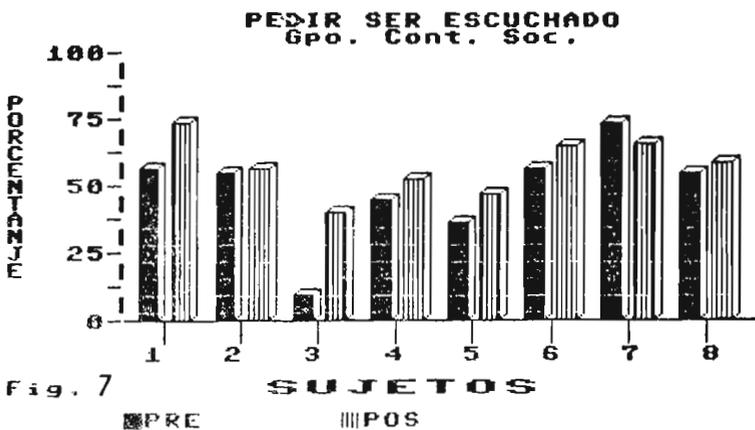
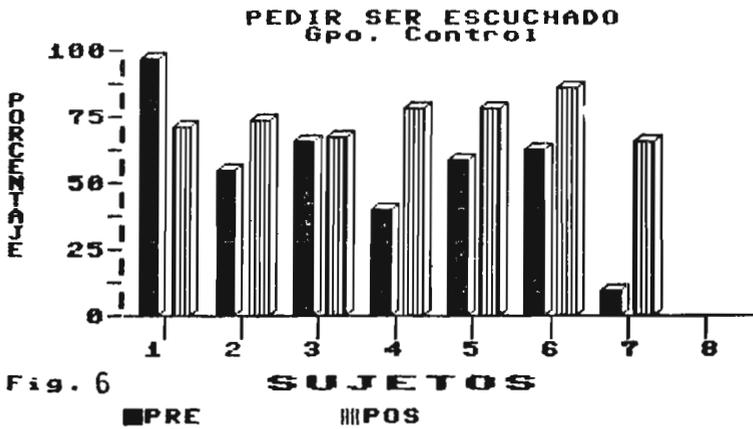
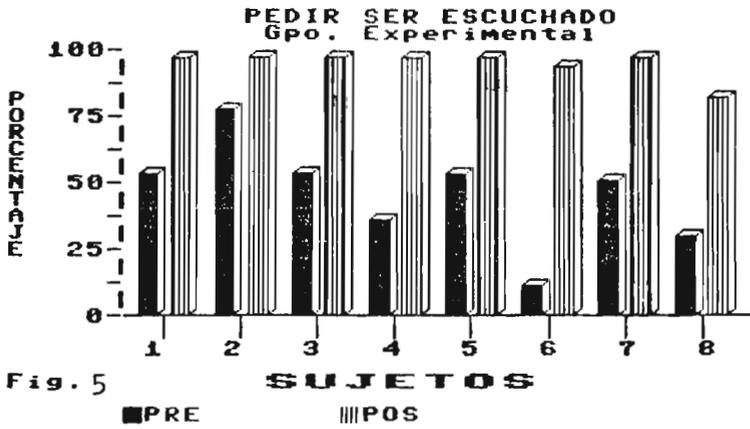
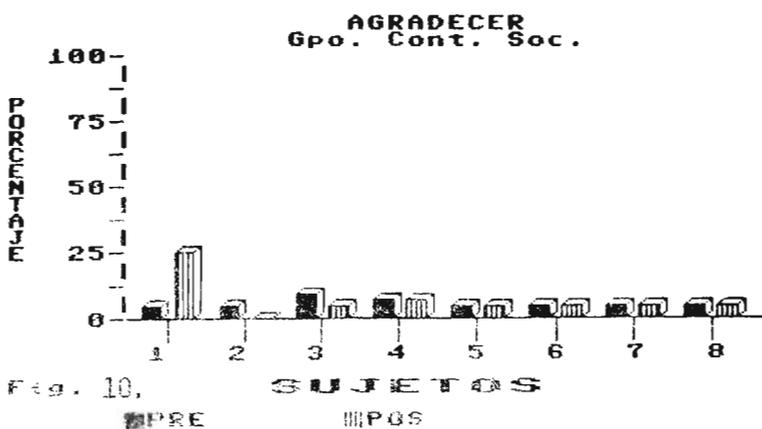
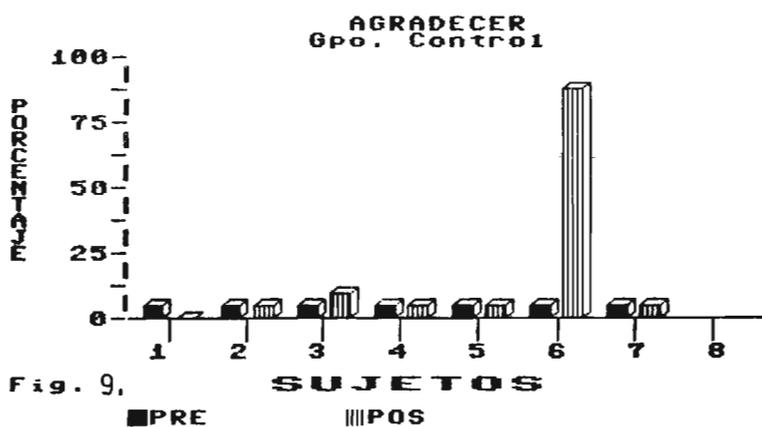
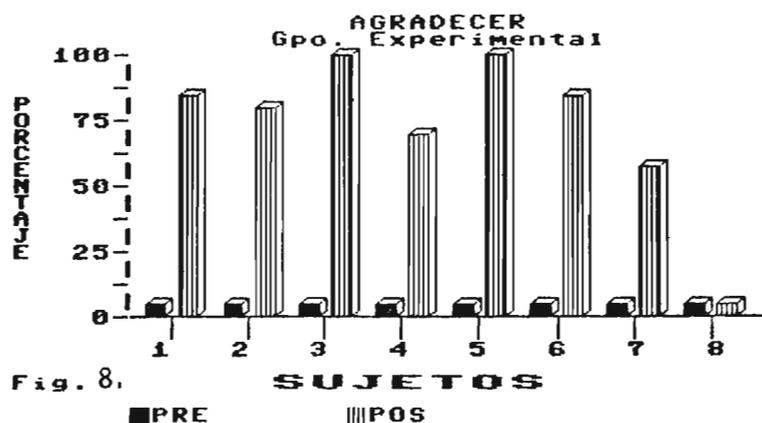


Fig. 4. PORCENTAJES PROMEDIOS OBTENIDOS POR LOS TRES GRUPOS EN LAS HABILIDADES ALTERNATIVAS DE LA AGRESIÓN: PEDIR PERMISO (H4); COMPARTIR ALGO (H5); AYUDAR A OTROS (H6), DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y LA POSTEVALUACIÓN.

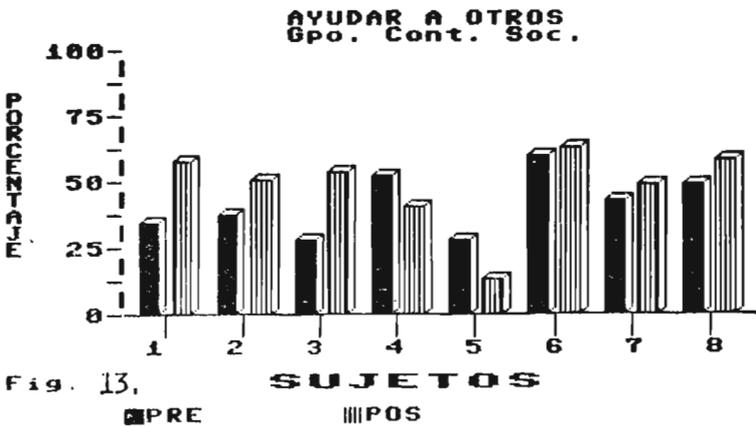
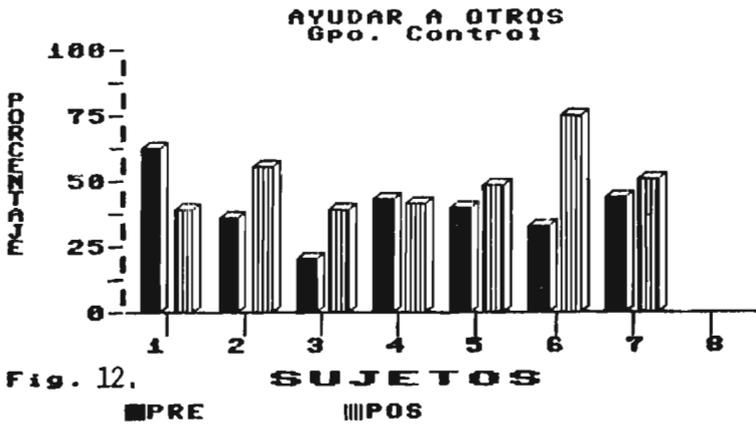
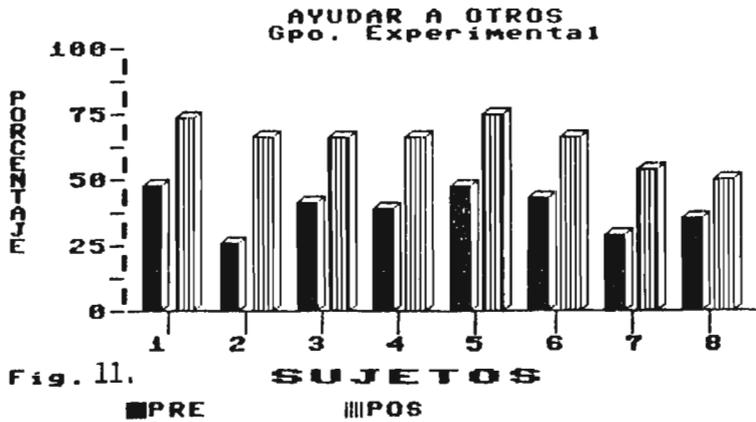
EN LAS FIGURAS 5, 6, Y 7, SE MUESTRAN LOS PORCENTAJES OBTENIDOS POR LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS: EXPERIMENTAL (FIG. 5), CONTROL (FIG. 6) Y CONTACTO SOCIAL (FIG. 7), EN LA HABILIDAD DE PEDIR SER ESCUCHADO, DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y LA POSTEVALUACIÓN.



EN LAS FIGURAS 8, 9, Y 10, SE MUESTRAN LOS PORCENTAJES OBTENIDOS POR LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS: - EXPERIMENTAL (FIG. 8), CONTROL (FIG. 9) Y CONTACTO SOCIAL (FIG. 10), EN LA HABILIDAD DE AGRADECER DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y LA POSTEVALUACIÓN.



EN LAS FIGURAS 11, 12, Y 13, SE MUESTRAN LOS PORCENTAJES OBTENIDOS POR LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS: EXPERIMENTAL (FIG. 11), CONTROL (FIG. 12) Y CONTACTO SOCIAL (FIG. 13), EN LA HABILIDAD DE AYUDAR A OTROS - EN LA PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN.



PEDIR SER ESCUCHADO

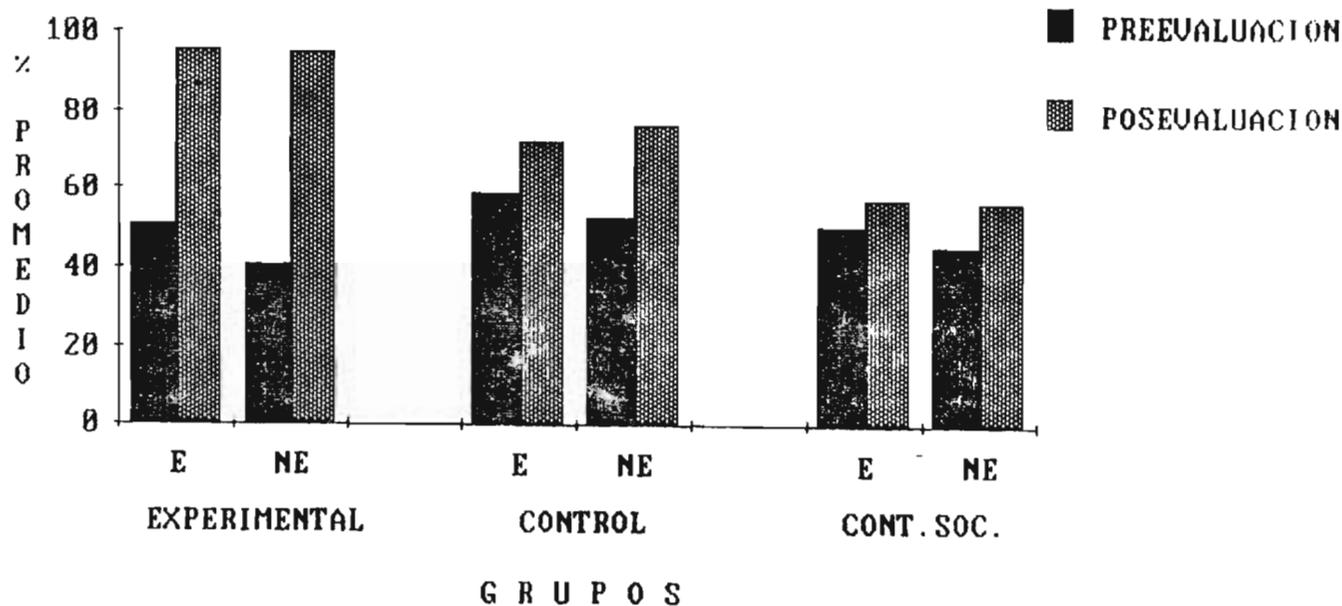


Fig. 14. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS TRES GRUPOS, EN LAS CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE), DE LA HABILIDAD DE PEDIR SER ESCUCHADO, DURANTE PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN.

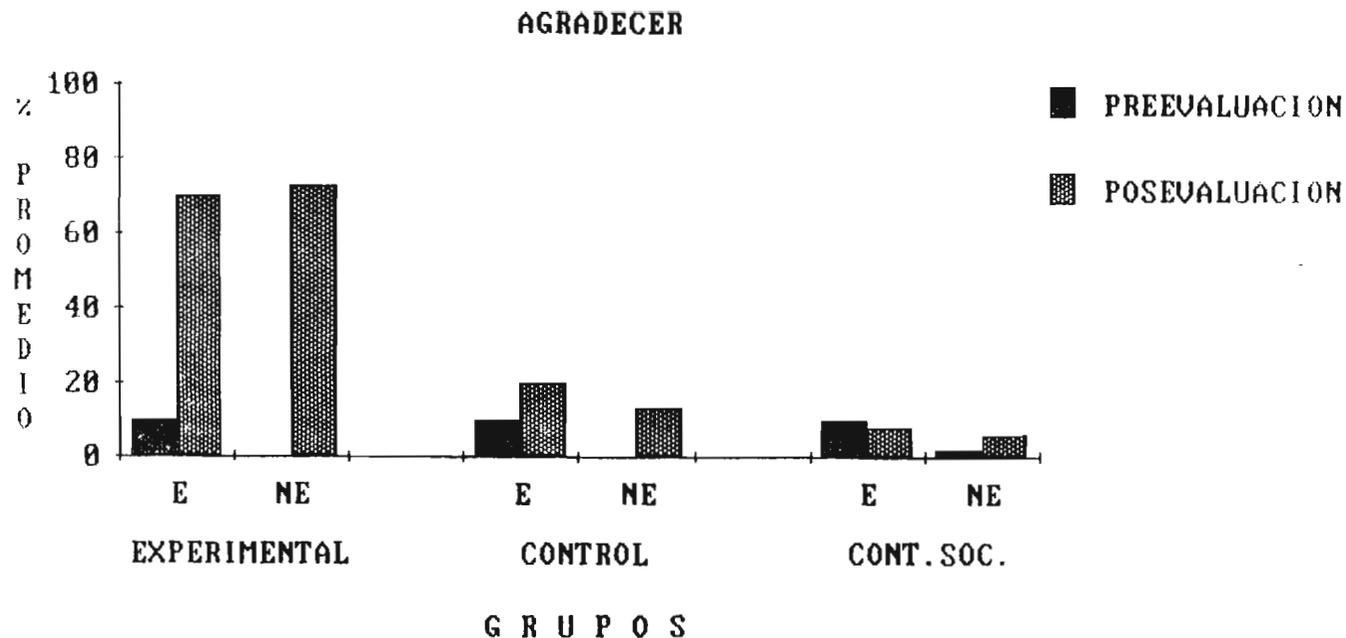


Fig. 15. PORCENTAJE PROMEDIO EN LOS TRES GRUPOS, EN CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE), DE LAS HABILIDADES DE AGRADECER, DURANTE LA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL.

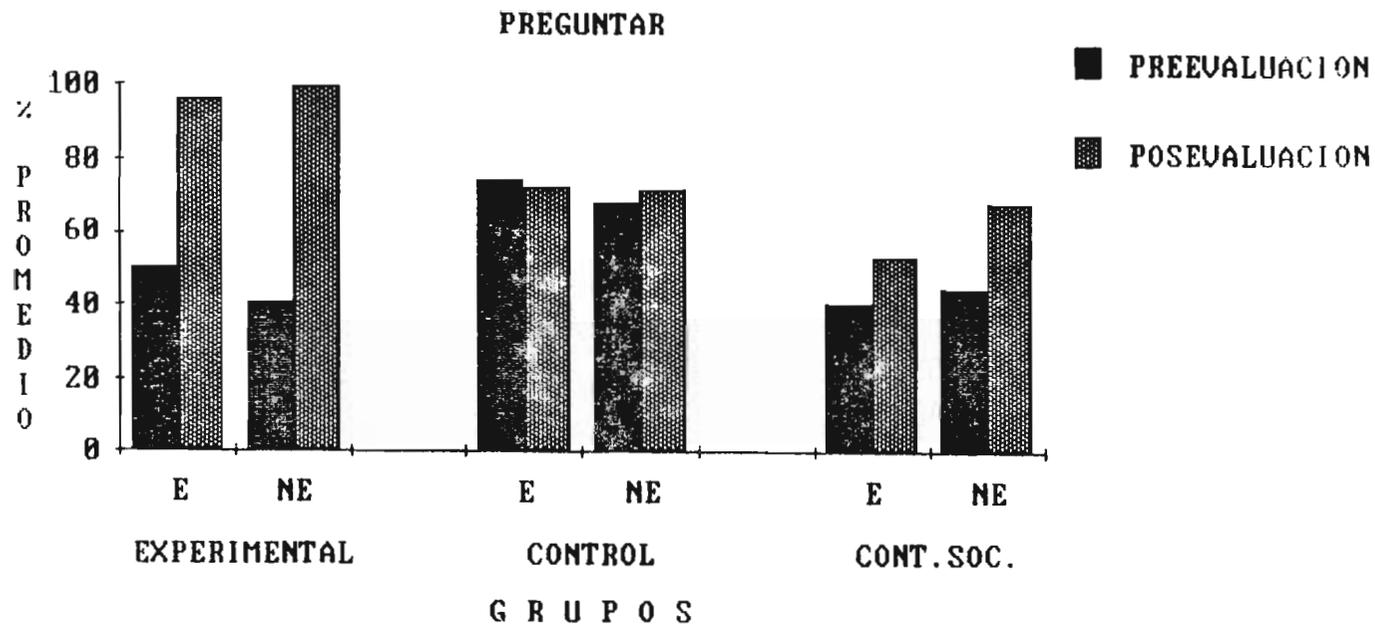


Fig. 16. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS TRES GRUPOS, EN LAS CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE), DE LA HABILIDAD DE PREGUNTAR, DURANTE LA PRE Y POSTEVALUACIÓN.

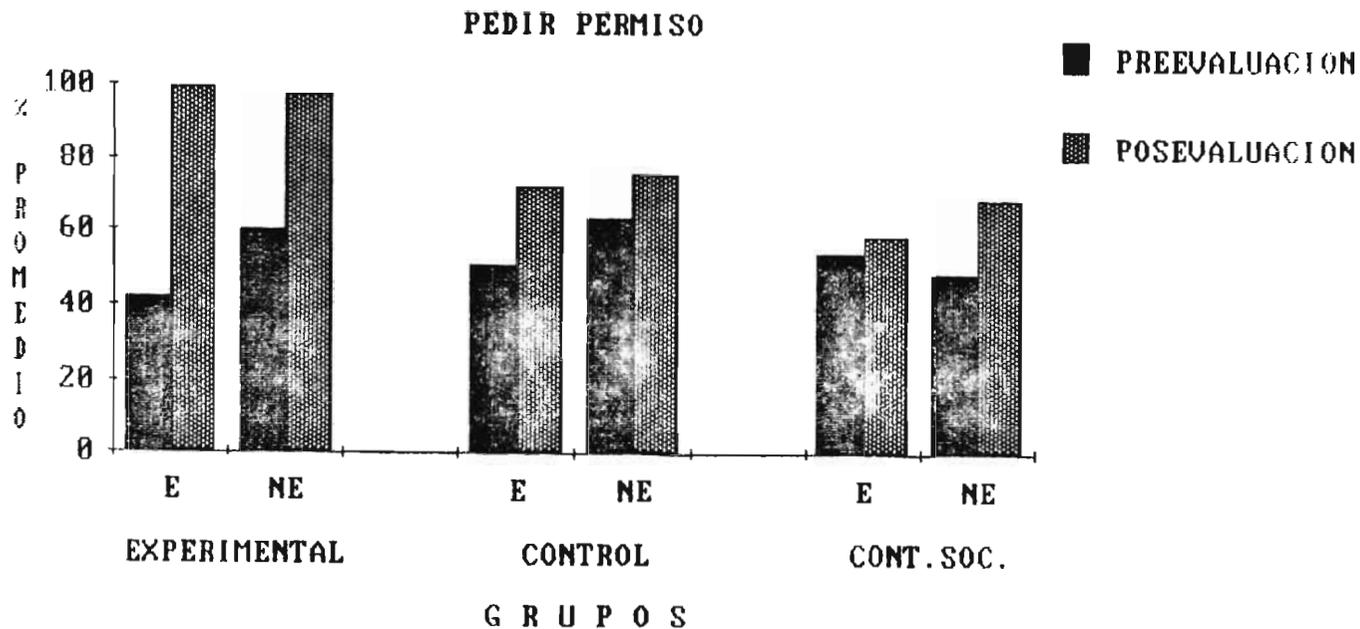


Fig. 17. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS TRES GRUPOS, EN LAS CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE), DE LA HABILIDAD DE PEDIR PERMISO, DURANTE LA PREEVALUACIÓN Y POSTEVALUACIÓN.

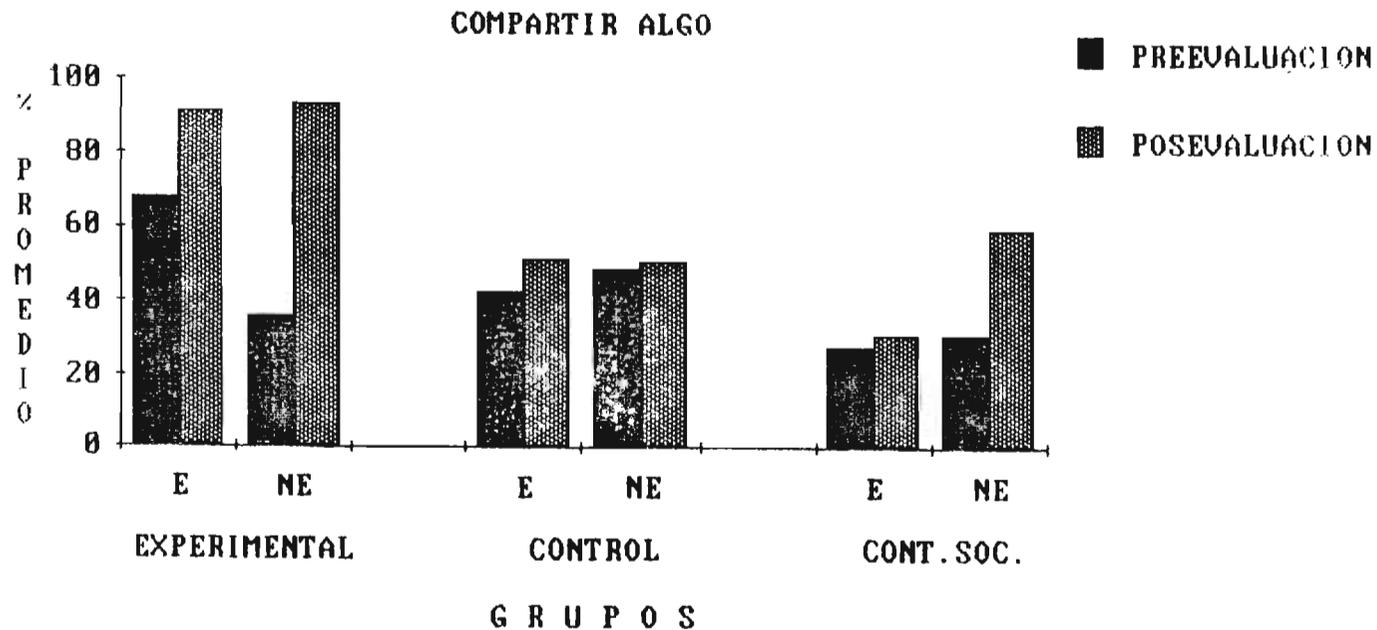


Fig. 18. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS TRES GRUPOS, EN LAS -
 CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE) DE
 LA HABILIDAD DE COMPARTIR ALGO, DURANTE LA EVALUA
 CIÓN INICIAL Y FINAL.

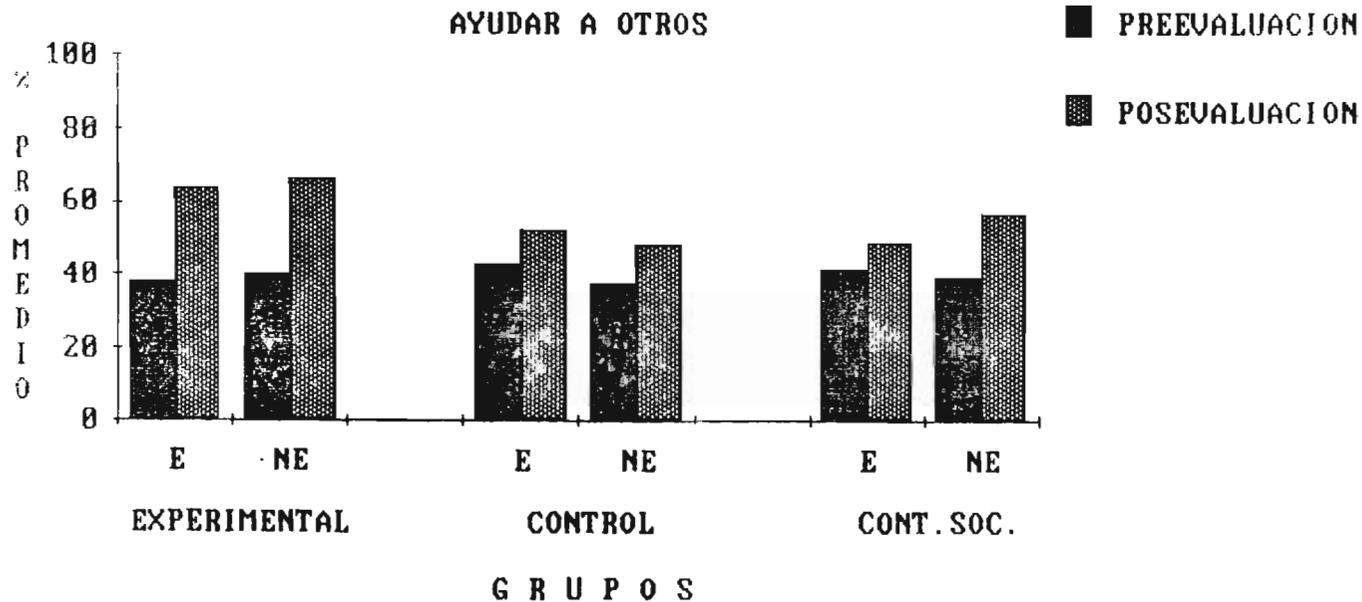
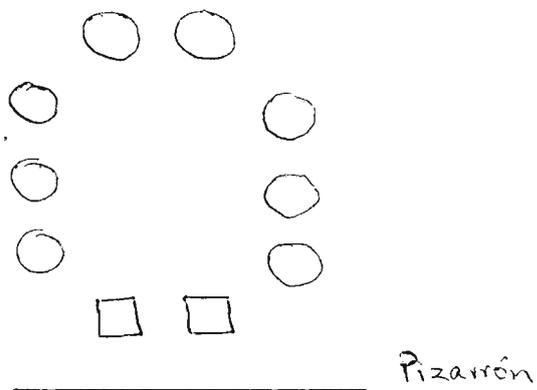
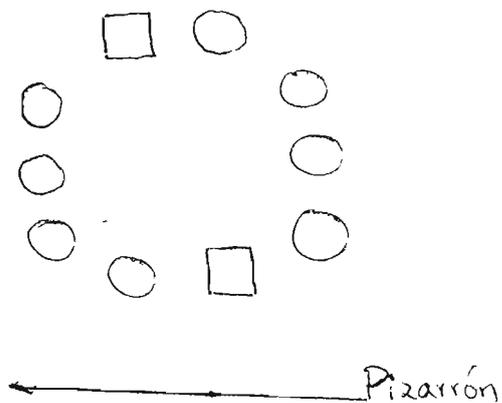


Fig. 19. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS TRES GRUPOS, EN LAS CONSIGNAS ENTRENADAS (E) Y NO ENTRENADAS (NE), DE LA HABILIDAD DE AYUDAR A OTROS, DURANTE LA PRE Y POSTEVALUACIÓN.

TABLA 1.

DISPOSICION AMBIENTAL DE LOS PARTICIPANTES

MODELAMIENTO:ENTRENAMIENTO:

-
- = Entrenador.
 ○ = Entrenado.

TABLA No. 2.

ANALISIS DE VARIANZA MIXTO

HABILIDADES	CONSIGNA	INTER	INTRA	INTERACCION
Pedir Ser Escuchado;	No.1, No entrenada;		x	
Pedir Ser Escuchado;	No.2, No entrenada;		x	x
Pedir Ser Escuchado;*	No.3, Entrenada;			
Pedir Ser Escuchado;	No.4, Entrenada;		x	
Preguntar; *	No.1, Entrenada;			
Preguntar;	No.2, No entrenada;		x	
Preguntar;	No.3, Entrenada;		x	
Preguntar;	No.4, No entrenada;		x	
Agradecer;	No.1, No entrenada;	x	x	x
Agradecer;	No.2, Entrenada;	x	x	x
Agradecer;	No.3, No entrenada;	x	x	x
Agradecer;	No.4, Entrenada;	x	x	x
Pedir Permiso;	No.1, No entrenada;		x	
Pedir Permiso;	No.2, No entrenada;	x	x	
Pedir Permiso;	No.3, Entrenada;		x	
Pedir Permiso;	No.4, Entrenada;		x	
Pedir Permiso;	No.5, Entrenada;			x
Pedir Permiso;	No.6, No entrenada;		x	x
Pedir Permiso;	No.7, Entrenada;		x	x
Pedir Permiso;*	No.8, No entrenada;			
Compartir Algo;	No.1, Entrenada;	x		
Compartir Algo;	No.2, No entrenada;		x	
Ayudar a Otros;*	No.1, No entrenada;			
Ayudar a Otros;*	No.2, Entrenada;			
Ayudar a Otros;	No.3, No entrenada;		x	x
Ayudar a Otros;	No.4, Entrenada;		x	

* No existió diferencia significativa en ningún nivel.

TABLA No. 3.

METODO DE SCHEFFE

CONSIGNA	- CONTRASTES			
	I	II	III	IV
PEDIR SER ESCUCHADO.				
Consigna 1.	*	x	*	x
Consigna 2.	*	*	*	*
Consigna 4.	*	*	*	*
PREGUNTAR.				
Consigna 2.	*	*	*	*
Consigna 3.	*	*	*	*
Consigna 4.	*	*	*	*
AGRADECER.				
Consigna 1.	x	x	*	x
Consigna 2.	x	x	*	x
Consigna 3.	x	x	*	x
Consigna 4.	x	x	*	x
PEDIR PERMISO.				
Consigna 1.	*	*	*	*
Consigna 2.	*	x	*	x
Consigna 3.	*	*	*	*
Consigna 4.	*	x	*	x
Consigna 6.	x	x	*	x
Consigna 7.	*	*	*	*
COMPARTIR ALGO.				
Consigna 2.	*	*	*	x
AYUDAR A OTROS.				
Consigna 3.	x	x	*	x
Consigna 4.	*	*	*	x

* Indica que la hipótesis nula se acepta.

x Indica que la hipótesis nula se rechaza.

TABLA No. 4.

AGRESION Y HABILIDADES SOCIALES
COEFICIENTE DE CORRELACION (r) DE PEARSON

G R U P O S	PREEVALUACION	POSTEVALUACION
EXPERIMENTAL	- 0.23	0.39
CONTROL	- 0.47	0.29
CONTACTO SOCIAL	0.49	- 0.22

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, V.J. y Díaz, B.A., "Identificación de las características psicológicas del niño según sus diferentes edades, en relación con el proceso de Enseñanza Aprendizaje". Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los países de América Latina, Año I, No. 4, 1986, 39-58.
- Bandura, A. y Ribes, E., Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia, México, Trillas, - 1975.
- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S., "Transmission of aggression through imitation of aggressive models". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63 (3), 575-582.
- Bellack, A.S.; Hersen, M. y Turner, S.M., "Role-play test for assessing social skills: are they valid?", 1978, -- Behavior Therapy, 9, 448-461.
- Bierman, K.L., "Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome". Child Development, 1986, 57, 230-240.
- Bierman, K.L. y Furman, W., "The effects of social skills - - training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents". Child Development, 1984, 55, 151-162.
- Blair, M.C. y Frets, B.R., "Interpersonal skills training for premedical students". Journal of Consulting Psychology, 1980, 27, (4), 380-384.
- Blakely, C. y Davidson II, W.S., "Prevention of Aggression" - En: Goldstein, A.P. In response to aggression. Methods of control and prosocial alternatives, U.S.A., Pergamon Press, 1981.

- 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.
- Bouchard, M.A.; Wright, J.; Mathieu, M.; Lalonde, F.; Bergerson, G. y Toupin, J., "Structured learning in teaching - therapist social skills training: acquisition maintenance and impact on client outcome". Journal of consulting and clinical Psychology, 1980, 48, (4), 491-502.
- Clarizio, H. y McCoy, G., Trastornos de la conducta en el niño, México, El Manual Moderno, S.A., 1981, 68-76.
- Cummings, E.M.; Iannotti, R.J. y Zahn-Waxler, C., "Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children", Developmental Psychology, 1985, 21 (3), 495-507.
- Díaz de León, F.L. y Villa, S.A., Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en sujetos hipoacúsicos, 1986, Tesis de Licenciatura, E.N.E.P. Iztacala.
- Dodge, K.A. y Newman, J.P., "Biased decision-making processes in aggressive boys", Journal of Abnormal Psychology, 1981, 90 (4), 75-379.
- Dodge, K.A. y Frame, L.C., "Social cognitive biases and deficits in aggressive boys", Child Development, 1982, - 53, 620-635.
- Elder, J.P.; Edelstein, B.A. y Narick, N.M., "Adolescent Psychiatric patients. Modifying aggressive behavior with social skills training", Behavior Modification, 1979, 3 (2), 161-178.

- Goldstein, J.H., Agresión y delitos violentos, México, El Manual Moderno, S.A., 1978.
- Goldstein, A.P., Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique, New York, Pergamon Press, 1981.
- Goldstein, A.P.; Carr, E.G.; Davidson II, W.S. y Wehr, P., In response to aggression. Methods of control and pro-social alternatives, U.S.A., Pergamon Press, Inc., - 1981a.
- Goldstein, A.P. y Goedhart, A., "The use of structures learning for empathy enhancement in paraprofessional psychoterapist training", Journal of Community Psychology, 1973, 3, 168-173.
- Gómez, H.N. y López, F.T., Efectividad del Aprendizaje Estructurado como técnica de entrenamiento en niños agresivos de nivel preescolar de 4 a 5 años de edad, Tesis de Licenciatura, E.N.E.P., Iztacala, 1989.
- Jiménez, J.C., "Exploración de las actividades de los niños - ante las conductas problemáticas escolares", Revista de Psicología General y Aplicada, 1982, 37 (3), 487-
- Kelso, J. y Stewart, M.A., "Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder", Journal of -- child psychology and Psychiatry, 1986, 27 (1), 77-86.
- Klaczynski, P.A. y Cummings, M., "Responding to anger in aggressive and nonaggressive boys: a Research Note", - - Journal of child psychology and psychiatry, 1989, 30 (2), 309-314.
- LaGreca, A.M.; Santogrossi, D.A., "Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach", Journal of consulting and clinical psychology, 1980, 1980, 48 (2), 220-227.

- LeBlanc, J.M.; Busby, K.H. y Thomson, C.L., "Funciones del -- tiempo fuera para cambiar conductas agresivas en un preescolar: análisis de línea base múltiple" En: - - Ulrich, R.; Stachnik, T. y Mabry, J., Control de la conducta humana. Modificación de conducta aplicada al campo de la educación, México, Trillas, Vol.3, 1978.
- Lieberman, R.P.; Nuechterlein, K.H. y Wallace, C.J., "Social - skills training and the nature of schizophrenia" 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.
- 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 de Licenciatura, E.N.E.P. Iztacala.
- McDonald, P.J. y Wooten, S.A., "The influence of incompatible responses on the reduction of aggression: An alternative explanation", The Journal of Social Psychology, 1988, 128 (3), 401-406.
- McFall, R.M., "A review and reformulation of the concept of - social skills", Behavioral Assessment, 1982, 4, 1-33.
- Matson, J.L. y Senatore, V., "A comparison of traditional psychoterapy and social skills training for improving - interpersonal functioning of mentally retarded adults", Behavior Therapy, 1981, 12, 369-382.
- Nelson, R.D.; Hayes, S.C.; Felton, L. y Robin, B.J., "A comparison of data produced by different behavioral assessment techniques with implications for models of social skills inadequacy", Behavior Research Therapy, 1985, 23 (1), 1-11.
- Olson, R.L. y Roberts, M.W., "Alternative treatments for sibling aggression", Behavior Therapy, 1987, 18, 243-250.

- Patterson, G.R.; Reid, J.B.; Jones, R.R. y Conger, R.E., - -
A social learning approach to family intervention, -
U.S.A., 1975.
- Peterson, L.; Hartmann, D. y Gelfand, D., "Prevention of child
behavior disorders: A lifestyle change for child psy-
chologists". En: Davidson, P.O. y Davidson, S.M. (Eds).
Behavior Medicine Changing Health Lifestyles, New -
York, Brunner/Mazel, Inc., 1980.
- Pinkston, E.; Reese, N.; LeBlanc, J. y Baer, D., "El control
independiente de la agresión en un niño de edad pre-
escolar y de la interacción con sus compañeros, me-
diante la atención contingente del maestro". En: - -
Bijou, S., Análisis Conductual aplicado a la instruc-
ción, México, Trillas, 1978.
- Rahaim, S.; Lefebvre, C. y Jenkins, J.O., "The effects of so-
cial skills training on behavioral and cognitive com-
ponents of anger amangement", Journal of Behavior --
Therapy and experimental psychiatry, 1980, 11, 3-8.
- Reidl, J.B., "La modificación de las conductas de agresión y-
robo de niños predelincentes en sus propios hogares"
En: Bandura y Ribes, Modificación de Conducta. Análi-
sis de la agresión y la delincuencia, México, Trillas,
1975, 115-143.
- Ribes, E., Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación
al retardo en el desarrollo, 2a. ed., México, Trillas,
1972, 151-154.
- Richard, B.A. y Dodge, K.A., "Social maladjustment and problem
solving in school-aged children", Journal of Consult-
ing and Clinical Psychology, 1982, 50 (2), 226-233.
- Rirn, R.C. y Markle, A., "Modificación of social skill deficits
in children". En: Bellack y Hersen (eds). Research and

practice in social skills training, U.S.A. Plenum -- Publishing Company, 1979, 107-129.

Robles, M.S., Pérez y Luja, "Construcción de categorías para el estudio de trastornos conductuales en poblaciones infantiles", 1985, Trabajo presentado en el 5° Coloquio de Investigación, E.N.E.P. Iztacala.

Ross, A.O., "Agresive behavior", En: Psychological disorders of children. A behavioral approach to theory, research and therapy, U.S.A., McGraw-Hill, 1974, 179-201.

Ross, A.O., "Agresive behavior". En: Child Behavior Therapy. Principles, procedures and empirical basis, U.S.A., - John Wiley and Sons, 1981, 183-207.

— Roth, E., Competencia social: Validación de un paquete instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes no convencionales, Tesis de Maestría, E.N.E.P. Iztacala, 1983.

— Roth, E., Competencia social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad, México, Trillas, 1986, - 174 pp.

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.

Sarason, I.G., "Un enfoque del modelamiento y la información aplicado a la delincuencia". En: Bandura y Ribes, -- Op. cit., 147-174.

Shantz, D.W., "Conflict, aggression and peer status: An observational study", Child Development, 1986, 57, 1322-1332.

Silva, R.A. y Aragón, B.L., "La investigación en psicología - con diseños multigrupo y factoriales: sus métodos de

- análisis". En: Silva, R.A., Métodos Cuantitativos, - 1984, en preparación.
- Silva, A., "Análisis de Varianza de 2 factores, efectos mixtos" Programa de Computación, 1987.
- Spiegel, M.R., Estadística, México, McGraw-Hill, 1970.
- 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.
- Stagner, R., "La familia: Infancia". En: Psicología de la Personalidad, México, Trillas, 1974, 488-497.
- Trower, P., "Situational analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients". Journal of Consulting and clinical psychology, 1980, 48 (3), 327-339.
- Trower, P., "Toward a generative model of social skills: A -- critique and synthesis". En: J.P. Curran y P.M. Monti (eds). Social skill training. A Practical handbook - for assessment and treatment, New York, The Guilford Press, 1982.
- Van Hasselt, V.B.; Hersen, M.; Whitehill, M.B. y Bellack, A.S. "Social skill assessment and training for children: an evaluative review", Behavior Research and Therapy, 17, 413-437.
- Wood P., M., "Assertion training trainer effects on unassertive and aggressive adolescents", Journal of Counseling - psychology, 1980, 27 (1), 76-83.
- Zax, M. y Specter, G.A., Introducción a la psicología de la - comunidad, México, El Manual Moderno, 1978, 28-55.

A N E X O 1

FORMATOS DE ENTREVISTA

1.1 FORMATO DE ENTREVISTA PARA 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 qué 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 del 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 efectúa 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 qué frecuencia?
- 42.- Mencione cuales 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 GUIA DE ENTREVISTA PARA NIÑOS

NOMBRE DEL NIÑO : _____
 FECHA DE NACIMIENTO : _____
 NOMBRE DE LA MAESTRA: _____
 EDAD EXACTA: _____ SEXO: _____
 DOMICILIO : _____

- 1.- ¿Qué es agresión?
- 2.- ¿Quiénes son tus compañeros más agresivos?
- 3.- ¿Tú haces esos ademanes?
- 4.- ¿ Por qué ?
- 5.- ¿Te gustaría que a tí te los hicieran?
- 6.- ¿El niño agresivo le quita los 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 hermanos a portarte bien?
- 20.- ¿Te gustaría que tus maestros te ayudaran a portarte bien?
- 21.- ¿Qué podrías hacer tú para portarte bien?
- 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 burlescos 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) Recortas 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 S 2

FORMATOS DE REGISTRO.

2.1 FORMATO DEL TEST ANALOGICO DE SIMULACION

NOMBRE DEL NIÑO: _____

<u>PEDIR SER ESCUCHADO</u>	PREEVALUACION				POSTEVALUACION			
COMPONENTES VERBALES / No. DE CONSIGNA	1	2	3	4	1	2	3	4
<u>DIRIGIRSE AL INTERLOCUTOR</u> 25%								
<u>PROPORCIONAR INFORMACION</u> 25%								
COMPONENTES NO VERBALES								
<u>PROXIMIDAD FISICA</u> 15%(20%)								
<u>VOLUMEN DE VOZ</u> 15%(10%)								
<u>CONTACTO VISUAL</u> 15%(20%)								
<u>LEVANTAR LA MANO</u> 5%								
<u>PREGUNTAR</u>	PREEVALUACION				POSTEVALUACION			
COMPONENTES VERBALES / No. DE CONSIGNA	1	2	3	4	1	2	3	4
<u>SOLICITAR INFORMACION</u> 50%								
COMPONENTES NO VERBALES								
<u>INTERROGACION</u> 25%								
<u>CONTACTO VISUAL</u> 10%								
<u>VOLUMEN DE VOZ</u> 10%								
<u>PROXIMIDAD FISICA</u> 5%								

A N E X O 3

DEFINICIONES DE CATEGORIAS
DE AGRESION Y HABILIDADES SOCIALES

3.1 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 pueden 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 causó molestia al otro. La interacción mediada por objetos se desglosa en los siguientes componentes:

- 1.- Quitar objetos a otros: Que el niño tome objetos (cual - - quier 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. Por ejemplo, que agarre el niño la regla y golpee a otro niño con ella; que le -- meta objetos a 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. Por ejemplo, derramar pintura sobre la hoja de -- trabajo del otro niño, etc.

II.- Interacción No Verbal: Comprende todos aquellos movimientos del cuerpo, por parte del niño, que no impliquen manipulación de objetos ni respuestas de tipo oral, verbal y que producen 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, produciéndoles daño. Por ejemplo, que empuje, aviente, pise, etc.
- 2.- Jalonearse: Que el niño mueva bruscamente partes de su -- cuerpo agarrado del otro niño, alternando el jalar y empujar, produciendo un daño a otros. 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. Ejemplos: señas obsenas, escu-- pir, lanzar trompetillas, morder, etc.
- 7.- Berrinche: Que el niño injustificadamente llore, grite, - se revuelque, jalonee 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 verbales de a entender que quiere hacer un mal a otros. Ejemplos: "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) esté(n) haciendo. Por ejemplo, decirle -- a la maestra que el otro le quitó el material sin que éste sea cierto, decir: "maestra, me está pegando" cuando sólo fue un movimiento accidental que no causó ningún daño - - real.

3.2 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 <u>interlocutor</u> , sin producirle daño, logrando su atención.	25%
2.- Proporcionar información. Que el niño entere al interlocutor acerca de algo.	25%

Componentes No Verbales:

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 <u>ojos abiertos</u> , 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 siglas 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.

<u>Componentes Verbales:</u>	<u>Porcentaje:</u>
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 este 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.

Componentes Verbales:Porcentaje:

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%

Componentes No Verbales:

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 AGRESION: 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 pidiéndolo 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 interrogante.	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 AGRESION: COMPARTIR ALGO

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

Componentes Verbales: Porcentaje:

1.- Ofrecer. Que el niño exprese palabras de ofrecimiento al mismo tiempo que le proporcione al interlocutor un objeto. 50%

Componentes No Verbales:

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 AGRESION: 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%

Componentes No Verbales:

1.- Que el niño realice algo para solucionar el problema del interlocutor.	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 producir daño.	5%
4.- Proximidad Física. Distancia que existe en un momento particular, entre el niño y el interlocutor.	10%

A N E X O 4

C O N S I G N A S

DEFINICION DE CONSIGNAS

HABILIDAD DE INICIO: PEDIR SER ESCUCHADOa) 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; al sujeto a evaluar se le dice como formar la figura y posteriormente se le dice: "ahora ve con tus compañeros y diles como 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 como hacer el árbol y después le decimos: "Oye fulanito, ve con tus compañeros y diles como 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 recipiente 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 ponerse 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-0).
- d) Actividad.- Embolado. PEDIR PERMISO (N-N-C-0)

HABILIDAD DE INICIO: PREGUNTARa) 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 material a cada uno de los niños; mientras el niño reparte el material, -

la maestra explica a los niños como deben hacer su collar. - Posteriormente, se le indica al niño que se siente y haga su collar junto con X niño y además se le dice: "Oye fulanito,- ¿Qué le dirás a tu compañero para que te enseñe a formar tu collar?".

HABILIDAD ALTERNATIVA A LA AGRESION: PEDIR PERMISOa) Actividad.- Iluminar (N-N-C-0).

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 para iluminar tu fruta?". El coactor debe evitar que el niño que tiene la crayola que necesita esté atento a lo que ocurre entre el experimentador y el niño a evaluar.

b) Actividad.- Pegar recortes (N-A-C-0).

El niño a evaluar está trabajando con el coactor y el experimentador, éste le da muchos recortes, hoja y poco resistol (sólo a tapan 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 coactor debe preguntar: "¿Qué haremos, ya se nos terminó el resistol?"; el experimentador debe estar en la misma mesa realizando cualquier actividad.

c) Actividad.- Embolado (N-N-C-0).

Al niño a evaluar así como al coactor se le proporciona 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 siguientes instrucciones: - - "Deben hacer bolitas con el papel, después pegar las bolitas en el dibujo, pero fíjense que color 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-0).

En la actividad a realizar se necesitan 3 ó 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 las 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, ésto es, papel, tijeras, figuras, resistol; mientras tanto, el otro niño se debe ocupar de 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 senta

dos 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 mesa - donde juegan sus compañeros. Cuando el niño diga algo referente a la actividad que realizan sus compañeros, se le pregunta: "¿Quiéres 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, ésto es, recortar hilo del tamaño de la 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 dirán que quieres jugar?".

HABILIDAD ALTERNATIVA A LA AGRESION: COMPARTIR ALGOa) 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 uno 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 AGRESION: AYUDAR A OTROSa) 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 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 esté -- 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 pasar a otra actividad?".

c) Actividad.- Construir una torre con 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 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 le 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 que 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 re cortar los ojos de su antifaz, ¿Qué puedes hacer para que ter mine?".