

extramuros

Facultad de Humanidades y Educación



NUEVA SERIE

Nº 15

OCTUBRE 2001

El adiós de dos narradores • Universidad para el cambio. Cambio para la Universidad • El monasterio: síntesis de la vida cultural e intelectual de la Edad Media • El debate Estado-Iglesia en educación durante el «trienio democrático» (1945-1948): la visión de la Revista «SIC» • Estado docente: la sociedad educativa, productiva y constructora del conocimiento • Educación y cambio en América Latina: los efectos de la globalización • El discurso político de la escuela básica en la prensa venezolana • Estimulación temprana y Síndrome de Down • Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual • Del Mont Gaudi al Valle del Ávila. Obra dramática de Uslar Pietri - 1927/1928 • Desarrollo de la ciudadanía y la productividad local • Entrevista • Documentos • Síntesis • Reseñas • Extensión



FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Decano: *BENJAMÍN SÁNCHEZ MUJICA*

Coordinador Académico: *VINCENZO PIERO LO MONACO*

Coordinador Administrativo: *EDUARDO SANTORO*

Coordinadora de Extensión: *AURA MARINA BOADAS*

Coordinador de Postgrado: *OMAR ASTORGA*

Coordinadora de Investigación: *ADRIANA BOLÍVAR*

DIRECTORES DE ESCUELAS

Artes: *MARIANTONIA PALACIOS*

Bibliotecología y Archivología: *ÁLVARO AGUDO*

Comunicación Social: *ASALIA VENEGAS*

Educación: *ELEAZAR NARVÁEZ*

Filosofía: *RUPERTO ARROCHA*

Geografía: *MÁXIMO SÁNCHEZ G.*

Historia: *SAMUEL MONCADA*

Idiomas Modernos: *FRANCES DE ERLICH*

Letras: *JORGE ROMERO LEÓN*

Psicología: *JESÚS SÁNCHEZ*

DIRECTORES DE LOS INSTITUTOS

Estudios Hispanoamericanos: *GERMÁN YÉPEZ*

Filología «Andrés Bello»: *MERCEDES SEDANO*

Filosofía: *MIGUEL BRICEÑO*

Geografía y Desarrollo Regional: *LUIS GAMBOA*

ININCO: *OSCAR LUCIEN*

Investigaciones Literarias: *ARMANDO GIL NAVARRO*

Psicología: *LIGIA M. SÁNCHEZ*

Revista inscrita en el Registro de Publicaciones Periódicas UCV

Extramuros está indizada en la red de Revistas Venezolanas en Ciencia y Tecnología (REVENCYT) y en el sistema de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) de la Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño gráfico: *BERNARDO INFANTE DABOIN*
Arte final: *DORA NICHOLLS DE GARCÍA*



revista semestral arbitrada

Fondo Editorial de Humanidades y Educación

Ciudad Universitaria de Caracas - Patrimonio Mundial

Premio "Monseñor Pellín" 1999

Aporte académico en publicaciones Extramuros (UCV)

Esta revista se publica bajo los auspicios del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela

EDITOR

GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

EQUIPO EDITOR

OMAR ASTORGA

AURA MARINA BOADAS

EDGAR COLMENARES DEL VALLE

GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

BERNARDINO HERRERA

SOLANGE ORTA

CONSUELO RAMOS

JEANNETTE RODRÍGUEZ

COMITÉ ASESOR

JOSEFINA BERNAL

ADRIANA BOLÍVAR

MANUEL CABALLERO

JOSÉ MARÍA CADENAS

RAFAEL CORDERO

ISAAC CHOCHRÓN

PEDRO CUNILL GRAU

RAMÓN ESCONTELEA

EZRA HEYMANN

ELÍAS PINO ITURRIETA

ELIZABETH SAFAR

Nº 15, octubre 2001, Nueva Serie

Depósito legal: 199002DF398

UCV: 07-043737

ISSN: 1316-7480

extramuros

Tabla de Contenido

EDITORIAL	5
INVITADOS	
<i>Marisa VANNINI</i> EL ADIÓS DE DOS NARRADORES	11
<i>Carlos Raúl HERNÁNDEZ</i> UNIVERSIDAD PARA EL CAMBIO. CAMBIO PARA LA UNIVERSIDAD ..	19
<i>Bernardino HERRERA</i>	
ARTÍCULOS	
<i>Solange ORTA</i> EL MONASTERIO: SÍNTESIS DE LA VIDA CULTURAL E INTELCTUAL DE LA EDAD MEDIA	53
<i>Amadeo SANEUCENIO S.</i> EL DEBATE ESTADO-IGLESIA EN EDUCACIÓN DURANTE EL «TRIENIO DEMOCRÁTICO» (1945-1948): LA VISIÓN DE LA REVISTA «SIC»	71
<i>Ramón ESCONTELEA M.</i>	
<i>Eithell RAMOS</i> ESTADO DOCENTE: LA SOCIEDAD EDUCATIVA, PRODUCTIVA Y CONSTRUCTORA DEL CONOCIMIENTO	101
<i>Tulio RAMÍREZ</i> EDUCACIÓN Y CAMBIO EN AMÉRICA LATINA: LOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN	113
<i>Sary CALONGE COLE</i> EL DISCURSO POLÍTICO DE LA ESCUELA BÁSICA EN LA PRENSA VENEZOLANA	129
<i>Luisa FRANCO BESTEIRO</i> ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SÍNDROME DE DOWN	159
<i>Rosa LACASELLA FALDONE</i> MANEJO DE LAS DESTREZAS SOCIALES EN LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS CONDUCTUAL	177
<i>Morella ALVARADO MIQUILENA</i> DEL MONT GAUDI AL VALLE DEL ÁVILA. OBRA DRAMÁTICA DE USLAR PIETRI - 1927/1928	227
<i>Miguel Ángel BRICEÑO</i> DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA Y LA PRODUCTIVIDAD LOCAL	249
ENTREVISTA	
<i>Adriana GIBBS</i> CONVERSACIÓN CON OSCAR LUCIEN	285
DOCUMENTOS	
<i>Morella ALVARADO MIQUILENA</i> «E ULTREJA» DE ARTURO USLAR PIETRI (1906-2001)	293

Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual

ROSA LACASELLA FALTONE
Instituto de Psicología

RESUMEN

La interacción social y las destrezas sociales en la infancia han sido siempre un tema esencial en los tratamientos conductuales y el interés por su estudio por parte de psicólogos, educadores especiales, psiquiatras y otros profesionales, es de data relativamente reciente. A propósito de este interés, el objetivo fundamental de este trabajo fue discutir acerca de las diferentes definiciones que se tienen sobre el tema, revisar ciertas técnicas que facilitan la evaluación de las destrezas sociales y presentar algunas estrategias de manejo comportamental con casos especiales. Finalmente, se discuten algunas consideraciones adicionales sobre los estudios y abordajes de las destrezas sociales en la infancia.

Palabras Clave: ANÁLISIS CONDUCTUAL, DESTREZAS SOCIALES, NIÑOS.

ABSTRACT

Social interaction and social skills in children have always been an essential theme in behavioral treatment, which has recently received attention in the work of psychologists, special education teachers and other professionals. The purpose of the present paper was threefold: to discuss different definitions of social interaction and social skills, review some techniques that facilitate the evaluation of social skills and present some strategies of behavioral management in some case reports. Some additional considerations about studies and approaches of social skills in children are also discussed.

Keywords: BEHAVIOR ANALYSIS, SOCIAL SKILLS, CHILDREN

IMPORTANCIA DE LAS DESTREZAS SOCIALES

La interacción social y las destrezas sociales han sido siempre un tema esencial en los tratamientos conductuales. Pero el interés por el estudio de las mismas por parte de psicólogos clínicos, escolares, del desarrollo, educadores especiales, psiquiatras infantiles, trabajadores sociales y otros profesionales, es de data relativamente reciente (Matson y Ollendick, 1988; Oswald y Singh, 1992) y mucho más en el caso de los niños (Kelly, 1987).

Uno podría preguntarse ¿por qué este interés tan reciente y por parte de tantos profesionales? Evidentemente, cada uno de ellos cruza con algún aspecto fundamental que se relaciona con las habilidades sociales. Por ejemplo, los psiquiatras se interesan en los trastornos de la conducta social desde el punto de vista etiológico, evaluativo, clasificatorio y de tratamiento. Los educadores, en especial los que trabajan con niños con necesidades especiales, se interesan por el abordaje de estos casos. Los psicólogos también nos interesamos en todos y cada uno de los puntos antes mencionados (Matson y Ollendick, 1988).

El interés por el área de las destrezas sociales no sólo se circunscribe a un problema de preferencia profesional sino que responde a demandas sociales. Foster y Ritchey (1979), Matson y Ollendick (1988), Kelly (1987), han resaltado la importancia del entrenamiento en interacción social basándose en estudios correlacionales que han puesto de manifiesto cómo una deficiencia en esta área afecta el ajuste posterior del niño. Por ejemplo, se ha encontrado que los niños que presentan conductas sociales inadaptativas terminan abandonando la escuela (Ullman, 1957), convirtiéndose en delinquentes juveniles (Roff, Sells y Golden, 1972) obteniendo bajos rendimientos académicos, así como exhibiendo altos niveles de conductas agresivas tanto físicas como verbales (McCandless, 1967). Llegada la adultez, las deficiencias en habilidades sociales, podrían asociarse con problemas maritales, alcoholismo, trastornos emocionales, crímenes violentos, depresión (Matson y Ollendick, 1988).

También los déficits en habilidades sociales han sido asociados con otras problemáticas como el retardo en el desarrollo, autismo, depresión, hiperactividad, trastornos de aprendizaje y niños que presentan dificultades auditivas o visuales (Ross y Ross, 1982). Matson y Ollendick (1988) manifiestan, en relación con los dos últimos grupos de niños, que realmente las limitaciones en habilidades sociales afectan de manera crucial su ajuste posterior tanto en la escuela como en el hogar.

Por último, otra razón de la predilección por el abordaje de las habilidades sociales en niños puede estar relacionada con el hecho de que muchos terapeutas desconocían cómo abordar tales casos, puesto que las destrezas sociales en niños son diferentes cualitativamente a aquéllas que exhiben los adultos, y por tanto había que comenzar por identificar cuáles son esas habilidades para luego desarrollar procedimientos efectivos de tratamiento (Kelly, 1987).

Tal como hemos visto, es evidente que los problemas en las destrezas sociales afectan un gran número y rango de conductas tanto en el ajuste posterior de la persona como en el inmediato. Dada la relevancia de este tipo de dificultades es importante hacer esfuerzos por encontrar formas efectivas para abordar las conductas consideradas inadecuadas desde una perspectiva social, no sólo con fines de mejorar el ajuste inmediato de la persona sino con propósitos preventivos, es decir, proporcionar las mejores oportunidades al niño que se convertirá en el hombre del mañana.

¿QUÉ SON LAS DESTREZAS SOCIALES?

La conducta social implica la interacción de dos o más organismos, o bien la conjugación de sus acciones frente a un ambiente común, por lo que resulta obvio que gran parte de la conducta humana tiene carácter social. La mayoría de los reforzadores se obtienen a través de otras personas y de allí que no sea posible el reforzamiento sin hacer referencia a otro organismo (Skinner, 1971).

Desde la perspectiva del Análisis Conductual, Skinner no ha sido el único que ha tratado de dar una definición de la conducta social. Ilustremos este aspecto. Mc Guinnies (1970) considera que la conducta social se evidencia cuando dos o más organismos, ya sea directa o indirectamente, sirven ambos como instigador o reforzador de sus ejecuciones. Kantor (1971) se refiere a la conducta social como aquella que es compartida por los miembros de un grupo ante estímulos institucionales. Bijou (1968) asume la misma definición expresada por Skinner (1971), en el sentido de que la conducta social es una interacción entre dos o más personas con respecto a otra o en respuesta a un ambiente común. Por su parte, Ribes (1978) señala que conducta social es toda conducta que es reforzada por la mediación de otras personas.

Aunque difieren entre sí, todas ellas subrayan un aspecto fundamental: la interacción entre dos o más individuos. De allí que esta interacción se puede observar en una gran cantidad de conductas, en repertorios como son los básicos, los de cuidado personal, los verbales, los académicos. Y debido, en parte a la inclusión de todas estas conductas, la especificación de lo que son las destrezas sociales se hace muy difícil (Matson y Ollendick, 1988), puesto que en subpoblaciones de niños, tales como los que presentan retardo en el desarrollo, las conductas asociadas con la higiene personal o las destrezas para vestirse son incluidas en el rango de destrezas sociales.

Otro aspecto que contribuye a la dificultad de definición de las habilidades sociales es la orientación teórica que esgrime cada autor que trabaja con ellas, ya sea dentro del marco conductual como dentro de otros marcos conceptuales, dando origen a innumerables acepciones del término y por tanto, a numerosos tratamientos especiales.

La competencia social ha sido el término que se ha asociado a las llamadas destrezas sociales (Kelly, 1987), entendidas estas últimas como las conductas desplegadas dentro de una situación dada, que prueban ser efectivas, o dicho en otras palabras, las conductas que hacen óptima la probabilidad de producir, mantener o mejorar los efectos positivos para el interactor (Foster y Ritchey, 1979). Esta

etiqueta no alude a un constructo hipotético que explica la emisión de conductas sociales adecuadas; simplemente puede considerarse como una categoría que engloba diferentes comportamientos asociados a la relación del individuo con su entorno social. No se erige como un rasgo unitario tal como lo podría ser para los que abogan por la teoría de los rasgos diferenciales, asumiendo que éste se desplaza en un continuo y que por tanto, a través de la evaluación psicométrica, podemos establecer el grado de competencia o no del sujeto. La competencia social es una categoría sólo descriptiva de un tipo de comportamiento, agrupa diferentes conductas, no tiene carácter explicativo y se emplea con fines comunicativos. Es decir: a) alude a un conjunto de conductas o instancias diferentes que pueden servir para diferentes propósitos; b) las variables funcionales asociadas a cada una son de diversa índole; c) el contexto juega un papel determinante en la especificación y funcionalidad de cada uno de los comportamientos involucrados en esa categoría denominada competencia social. Mientras que la concepción de los rasgos diferenciales limita la interpretación del fenómeno, asumiendo que tal categoría tiene carácter explicativo, cuando en realidad la explicación se encuentra en el ambiente.

Además, su utilidad no deriva de su carácter clasificatorio o de diagnóstico de problemas de interacción social, puesto que visto así, poco o nada agregaría. Su utilidad se centra en la consideración de comportamientos que hasta el momento habían sido soslayados por el Análisis Conductual, debido a que se hacía mucho énfasis en las conductas negativas que el niño exhibía ya fuese en déficit o excesos, pero el concepto de competencia social alude también a los aspectos positivos de la interacción del niño (Foster y Ritchey, 1979). Este énfasis en la conducta positiva es lo que Goldiamond (1974) ha llamado la aproximación constructiva a la terapia, la cual se caracteriza no sólo por la eliminación de repertorios inadecuados sino por la instauración de repertorios deseables.

La conducta social positiva no ha sido ignorada por los analistas conductuales; de hecho, muchos de ellos han exaltado la im-

portancia del entrenamiento en respuestas incompatibles en los casos de excesos conductuales, como por ejemplo, hiperactividad, agresión y otras. Sin embargo, el problema está en escoger cuál de las conductas incompatibles es la más efectiva para cada caso. Por ello, el concepto de competencia social asoma su utilidad, puesto que no sólo se establece la necesidad de cambio y de cuáles conductas pueden ser potencialmente enseñadas, sino que podemos evaluar –en términos del impacto social dentro de una situación en particular–, cuál de ellas debería ser enseñada, y por ende, esta aproximación nos permite remediar y prevenir problemas de interacción social (Goldiamond, 1974). Como vemos, la consideración de la competencia social no sólo hace referencia a respuestas individuales *per se* sino a los antecedentes y consecuentes de la conducta social. Posiblemente, la consideración de los excesos y déficits conductuales, en términos de dimensiones tales como la frecuencia o duración de determinadas interacciones, en las primeras aproximaciones teóricas al problema soslayó la atención sobre estos factores. La evaluación cualitativa de las conductas sociales demanda un mayor énfasis no sólo en el niño sino en los parámetros situacionales de esas conductas, tales como el momento, lugar y los comportamientos de los otros niños ante la ocurrencia de la respuesta-objetivo (Foster y Ritchey, 1979). Además, otra ventaja que se deriva de la concepción antes señalada acerca de la competencia social, es que nos permite abordar con mayor propiedad la estrategia de tratamiento más idónea en cada caso.

En síntesis, tratando de ser consistentes con una posición, en este caso de corte conductual, podríamos asumir una definición de las habilidades sociales, una que involucra todas aquellas conductas aprendidas y que utilizan las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Kelly, 1987). Debe quedar claro que cuando aludimos al hecho de que las personas las ponen en práctica para obtener refuerzo no queremos decir con ello que sean conductas autoiniciadas o intencionadas, sino que son controladas por los diferentes estímulos tanto anteceden-

tes como consecuentes al comportamiento; estos estímulos relacionados funcionalmente con la conducta y que conforman el ambiente social son los que resultan de nuestro interés para aproximarnos a los problemas de interacción social, no eludiendo con ello la posibilidad de abordar el comportamiento *per se*, en cuanto a topografía se refiere, puesto que muchos comportamientos de índole social se definen no sólo por su frecuencia sino por su forma.

Ahora bien, determinar cuáles son las habilidades o destrezas sociales que podrían exhibir las personas no es tarea fácil, tal como se hizo evidente a partir de la discusión anterior. Y en el caso de los niños, aún más. Considerando que la competencia social engloba todo un conjunto de instancias de conductas, cuya particularidad fundamental es su carácter situacional, Kelly (1987) ha sistematizado algunos componentes que distinguen la interacción social en la infancia, los cuales son: Saludos, Iniciación Social, Hacer y responder preguntas, Elogios, Proximidad y Orientación, Participación en tareas o juegos, Conducta cooperativa o de compartir y Responsividad afectiva. A continuación examinaremos brevemente cada uno de ellos.

Saludos: Se refieren a expresiones verbales, comúnmente acompañadas de algún gesto, que preceden a la interacción e indican el reconocimiento de un interlocutor por parte del niño. Frecuentemente, estas expresiones verbales no son necesariamente largas o elaboradas, simplemente indican que el niño ha advertido la presencia del otro.

Iniciaciones Sociales: Son conductas verbales que indican no sólo el reconocimiento de la otra persona sino una invitación para iniciar una interacción con esa persona, por ejemplo: Adela ¿por qué no te montas en el columpio y yo te empujo?

Hacer y responder preguntas: Son conductas de carácter conversacional que de alguna manera facilitan el desarrollo de interacciones con los compañeros. Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) observaron que la frecuencia con la cual se solicita información (hacer preguntas) y la frecuencia con la cual se suministra (responder)

constituye una de las diferencias básicas entre niños populares e impopulares. Las preguntas de índole abierta parecen ser las que más estimulan y suscitan una mayor y mejor conversación.

Elogios: Consisten en comentarios dirigidos a otro niño con la finalidad de resaltar la ejecución adecuada de alguna conducta. Algunos autores como Kelly (1987) destacan que el niño que desarrolla la habilidad de elogiar a sus compañeros se convierte en un dispensador efectivo de reforzamiento, lo cual sustentará las ulteriores interacciones que establezca. Además, en algunos trabajos como el de Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) se ha asociado esta medida con la popularidad de los niños en un contexto determinado.

La proximidad y orientación: Se refieren a la posición del niño con respecto a otros niños cuando se suscita una interacción. La proximidad representa un prerequisite necesario mas no suficiente, puesto que habrá que tomar en cuenta la orientación del niño mientras interactúa. Por ejemplo, un niño que se mantiene a cierta distancia de sus compañeros aun estando orientado hacia ellos difícilmente podrá establecer relaciones sociales adecuadas. Otro tanto sucede si el niño está próximo a los demás, pero dirigiendo su mirada hacia el piso o hacia otra dirección distinta de donde se encuentran sus compañeros.

Participación en una tarea o juego: Consiste en la participación activa por parte del niño en actividades que impliquen una tarea o juego en común. Implica reciprocidad de conductas motoras o verbales, y por tanto, una interacción.

Conducta cooperativa o de compartir: Este componente alude específicamente a respetar turnos en una conversación o juego, compartir un juguete con otro niño, acatar reglas de un juego, ofrecer ayuda y otras que obedecen a la especificidad de la situación y modalidad de respuesta.

Responsividad afectiva: Se refiere a expresiones emocionales del niño durante una interacción, que sean consonas con la situación en la cual se encuentra. En este componente se encuentran las son-

risas, caricias afectuosas que sean correspondientes a la situación. Por ejemplo: podría ser un problema si un niño está constantemente llorando cuando juega y al preguntarle dice que la está pasando muy bien o también en casos de niños severamente trastornados, donde la expresión facial no concuerda o corresponde con la actividad que realiza.

Algunos autores han utilizado los componentes de la competencia social sistematizados por Kelly (1987), en el abordaje de diferentes problemas de interacción social. En la mayoría de los casos se realizan especificaciones más finas, puesto que las categorías de las cuales habla Kelly son generales, pero para fines de observación deben ser decantadas. Por ejemplo, Berler, Gross y Drabman (1982), incluyen dentro de los componentes de interacción social, el contacto visual, la duración de la conversación y el contenido apropiado de la misma en una interacción social infantil. Cooke y Apolloni (1976) definieron conductas de sonrisa, contacto físico, aprobación verbal y compartir para abordar problemas de interacción social en niños con dificultades de aprendizaje. Strain, Shores y Kerr (1976) y Strain, Shores y Timm (1977), McEvoy, Nordquist, Twardosz, Heckaman, Wehby y Denny (1988) emplearon medidas de iniciación y respuesta tanto motora como verbal en el entrenamiento de niños preescolares con problemas de aprendizaje con el fin de enseñarles destrezas sociales. Kohler y Fowler (1985) y Christopher, Hansen y MacMillan (1991) utilizaron en su sistema de codificación observacional las invitaciones a jugar, aceptación o no de la invitación, frases de cortesía y conductas sociales negativas con la finalidad de observar el efecto de un entrenamiento dirigido a niños preescolares en conductas prosociales. Weist y Ollendick (1991) también sistematizaron otros factores de la competencia social derivados de los mencionados por Kelly (1987), por ejemplo: el contacto visual, la latencia de conversación, requerimientos para nuevas conductas, el tono de voz, aceptación de ayuda, dar y aceptar cumplidos.

Tal como se evidencia, la definición de las destrezas sociales no es tarea fácil, ni se ha dicho la última palabra. Ella obedece a la con-

cepción teórica que se emplee para su definición. En este punto sólo se ha tratado de resaltar algunos aspectos en relación con este tópico: a) la conducta social involucra una interacción mediada por otras personas; b) esta interacción se ve influenciada por los estímulos ambientales de los cuales es función; c) su especificación es de carácter situacional; d) en su definición deben tomarse en cuenta ciertos componentes, los cuales dependiendo del caso pueden distinguir una interacción social infantil; e) tal distinción obedece en muchas ocasiones a consideraciones topográficas y no sólo de frecuencia o duración de la respuesta. En última instancia, deseáramos que quedase claro que independientemente de los problemas que deriven de la definición de la competencia social, ésta es un área de gran interés en especial cuando nos enfrentamos a poblaciones especiales, donde estas competencias resultan ser recurrentes para el desarrollo de otras destrezas.

EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS SOCIALES

Dado que la competencia social parece ser un foco de estudio que vale la pena estudiar, por todo lo expuesto anteriormente, también pareciera indispensable desarrollar una metodología de evaluación apropiada para tal conducta, puesto que si no se identifican plenamente las destrezas necesarias involucradas en dicha clase de respuesta difícilmente podrán desarrollarse programas de intervención tanto a nivel remedial como preventivo.

Foster y Ritchey (1979) resaltaron dos técnicas que se han utilizado con frecuencia en los estudios en los que se han abordado problemas de interacción social. Tales técnicas son: la *Evaluación sociométrica*, la cual ha sido usada para identificar niños competentes vs. niños no competentes y la *Observación conductual*, empleada en la especificación de las conductas que comprende un funcionamiento social adaptativo en niños. A continuación examinaremos cada uno de ellos.

La evaluación sociométrica: Las medidas sociométricas constituyen uno de los métodos comúnmente utilizados para identificar a los niños socialmente competentes, así como para tratar de establecer el estatus social de un niño en relación con otros del mismo grupo (Foster y Ritchey, 1979), así como validar los cambios en la conducta social a través del reporte verbal de los compañeros (Hansen, Nangle y Ellis, 1996). También han sido empleadas para determinar efectos del tratamiento (Di Palma y Rodríguez, 1992; Christopher, Hansen y MacMillan, 1991; Sasso y Rude, 1987; Berler, Gross y Drabman, 1982; Ladd, 1981; Gresham y Nagle, 1980; Gottman, 1977).

Las medidas sociométricas de los compañeros son administradas antes y después de una intervención y pueden ser de dos tipos: por nominación o por jerarquización. La técnica de la nominación realizada por compañeros fue desarrollada inicialmente por Moreno en 1934, siendo ésta la más común de las medidas sociométricas (Foster y Ritchey, 1979). En esta técnica, se les pide a los niños que verbalicen el nombre de su mejor amigo, así como el de aquellos compañeros con los cuales preferirían jugar o trabajar, computándose luego la puntuación basándose en el número de nominaciones que cada niño recibe en cada categoría. Tradicionalmente, este procedimiento requiere que el niño escriba los nombres de los compañeros que ha escogido. Sin embargo, proveer una lista con los nombres de todos los compañeros, es aconsejable, de manera de evitar que un *lapsus* momentáneo de memoria excluya a algunos niños (Asher, 1977). La de jerarquización es similar, sólo que el niño coloca u ordena, según su preferencia, los nombres de sus compañeros para las actividades que se le solicitan, siguiendo un criterio(s) preestablecido(s) (Ladd, 1981; LaGreca y Santogrossi, 1980).

McCandless y Marshall (1957) desarrollaron una variación de la medición sociométrica que es más adecuada para niños que aún no saben leer ni escribir. Tal técnica consiste en presentarle a cada niño una cartulina con fotos de sus compañeros, donde el investigador pregunta: 1) ¿Cuál es tu mejor amigo?; 2) ¿Con cuáles de tus compañeros preferirías jugar?; 3) ¿Con cuál de tus compañeros

preferirías trabajar? Ante cada pregunta, el niño debe nombrar o señalar al compañero escogido en cada categoría. Investigadores en el área han reportado una confiabilidad entre 0,32 y 0,78 cuando se ha calculado a través del procedimiento del test-retest (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Moore y Undergraff, 1964) y también ha sido demostrada validez concurrente entre las medidas sociométricas de los mejores amigos y la frecuencia de interacciones observadas con esos amigos (Marshall y McCandless, 1957).

Las nominaciones negativas han sido utilizadas aunque en pocas ocasiones, en combinación con las medidas positivas señaladas anteriormente, con la finalidad de construir un continuo que va desde la aceptación positiva al rechazo por parte de los compañeros (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Moore y Undergraff, 1964). Cuando las nominaciones negativas son empleadas, a cada niño se le pregunta: ¿Con cuáles niños no te gustaría jugar o trabajar? Esta estrategia diferencia a los niños socialmente aislados (aquellos que son ignorados por sus compañeros) de aquellos niños que son rechazados o que no les simpatizan a sus compañeros (niños que reciben nominaciones negativas).

Foster y Ritchey (1979) señalan que las medidas sociométricas pueden constituir una forma significativa de evaluar el impacto social que tiene un niño con respecto a sus compañeros, por lo que si asume que producir un impacto positivo en los compañeros es deseable, dichas medidas pueden ser empleadas con el fin de identificar a aquellos niños que se encuentran en los extremos del *continuum*, o para llevar a cabo una investigación que determine las variables específicas que diferencien a los dos grupos, así como también pueden ser utilizadas para identificar a aquellos niños que son rechazados o que son aceptados, de manera de investigar a fondo cuál(es) problema(s) presenta y sobre la base de dicha identificación planificar la intervención. Cirigliano y Villaverde (1981) señalan al respecto, que el maestro o educador, puede tomar medidas que contribuyan a mejorar las relaciones del grupo, a partir del análisis de los datos obtenidos a través de las medidas sociométricas, evitando

el surgimiento de líderes que entorpezcan situaciones de aprendizaje, propiciando el ajuste social de los miembros no integrados, facilitando de esta forma la cohesión grupal.

Las medidas sociométricas, sin embargo, presentan ciertas limitaciones, como por ejemplo: si el grupo en el cual se realizan las medidas es pequeño, las nominaciones recabadas serán diferentes de las que se obtienen en un grupo grande. Otra limitación es que tales medidas no revelan un déficit o exceso conductual, por lo que generalmente éstas conducen a una clasificación en lugar de una intervención directa. De igual manera, las medidas post-tratamiento solamente indican que la percepción que los otros tienen de un determinado sujeto ha cambiado, no especificando así los factores que contribuyeron a esos cambios.

En este sentido, Oden y Asher (1977) encontraron que identificar y proporcionar atención especial a un niño aislado socialmente, aparentemente no produce cambios en las nominaciones realizadas por los compañeros, si no se lleva a cabo conjuntamente con un tratamiento activo, indicando dichos autores que las puntuaciones no fluctúan con los aspectos placebos de una intervención.

Una consideración adicional relativa a las medidas sociométricas es la utilización de nominaciones negativas. Éstas pueden generar algunas restricciones éticas en el sentido de que contradicen la disposición usual de los adultos en lo referente a tratar de impedir que los niños hagan comentarios negativos acerca de sus compañeros (Foster y Ritchey, 1979), por lo que el preguntar sobre compañeros con los cuales no les gustaría jugar o trabajar puede convertirse en un estímulo discriminativo para que los miembros del grupo incrementen sus interacciones negativas con sus pares impopulares, Asher (1977) señala que esta crítica debe ser demostrada empíricamente, debido a que él no encontró dicho efecto en su investigación.

Todas estas limitaciones apuntan al hecho de que las medidas sociométricas probablemente no sean suficientes como único método de evaluación de las habilidades sociales (Hansen, Nangle y Ellis,

1996). Sin embargo, pueden ser muy útiles para coadyuvar a validar los cambios conductuales que pueden ser medidos directamente.

La observación conductual: Las observaciones conductuales han sido las más empleadas para evaluar cualquier tipo de conducta, en este caso, las conductas sociales. La observación directa de los comportamientos posee varias ventajas:

- Las medidas observacionales directas producen datos objetivos en el sentido de requerir mínima inferencia, puesto que las conductas establecidas en una hoja de registro se refieren a instancias individuales observables más que a constructos globales (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983).
- La confiabilidad de las observaciones descansa en el experimentador y no en el sujeto objeto de la evaluación y puede mejorarse refinando las definiciones de las conductas y con un buen entrenamiento de observadores (Hartmann, 1988). Muchos de los sesgos que pueden influir en la confiabilidad de los datos observados han sido investigados y se han suministrado formas para evitarlos (Johnston y Bolstad, 1972).
- Los datos observacionales permiten precisar específicamente los efectos del tratamiento, debido al monitoreo repetido en el tiempo (Barlow y Hersen, 1988).
- A través de los datos observados directamente podemos establecer las relaciones funcionales entre los eventos antecedentes, las conductas sociales y las consecuencias interpersonales (Skinner, 1971).

La mayoría de las observaciones directas de comportamientos sociales se llevan a cabo a través de tres métodos fundamentales (Kelly, 1987; Matson y Ollendick, 1988): elaborando *role-plays* de interacciones problemáticas, observando una interacción del niño con sus pares durante una tarea social en el ámbito clínico, observando la conducta del niño con sus pares en el ambiente natural.

Role-plays de evaluación: En este caso, el terapeuta construye a partir de la información dada por los padres, maestros y demás

personas, situaciones muy aproximadas a las que resultan ser problemáticas para el niño y que puedan ser llevadas a cabo en el consultorio. El interlocutor puede ser un adulto o el propio terapeuta. Las interacciones de juego pueden evaluarse de forma similar. El adulto o el terapeuta puede jugar con el niño y así observarse los comportamientos que despliega éste cuando interactúa. En situaciones más restringidas podrían emplearse métodos menos ortodoxos como realizar dramatizaciones o jugar con títeres, donde el adulto se diluye y podría ofrecer mayores oportunidades de observar un comportamiento social más acorde con lo esperado.

Tal como destaca Kelly (1987), existen varios problemas metodológicos y de validez que limitan el uso de esta técnica en la evaluación de problemas de interacción social. En primera instancia, las situaciones simuladas en el consultorio jamás se parecen a las situaciones reales. Otra objeción es que con frecuencia la conducta social de un niño hacia sus pares no correlaciona con su conducta hacia los adultos; por tanto, cuando un niño interactúa en un juego o tarea simulada, la conducta observada no suele ser representativa de las interacciones que usualmente emite el niño con otros niños. Además, el adulto muy difícilmente puede actuar tal como un niño, lo cual limita aún más la validez de esas observaciones.

Observaciones artificiales con otros niños: En este procedimiento, el terapeuta diseña tareas o actividades que den al niño la oportunidad de interactuar con otros niños de su misma edad. Por ejemplo, se pueden estructurar situaciones de juego sobre las cuales ya se tenga información de que el niño presenta dificultades de interacción y el terapeuta puede llevar al niño junto con otros y pedirles que realicen la actividad prevista. El terapeuta observa sin intervenir y evalúa los componentes de la conducta social que se desea posteriormente intervenir. Debe tenerse cuidado en la selección de los niños que actuarán en la situación de interacción artificial. Podríamos hacer un muestreo con diferentes sujetos, con niños muy competentes y niños poco competentes de forma de tener una idea más precisa de las conductas del niño ante las diversas situaciones.

Observaciones de evaluación en el ambiente natural: En este caso, las observaciones se realizan en el ambiente natural donde transcurre la actividad del niño. Pueden fungir como contextos el aula, el patio de recreo, el jardín u otros en los cuales tengan lugar problemas con los pares. Aquí será procedente, tal como lo destaca Bijou (1968), realizar, a partir de la información recabada de los padres, maestros u otras personas, un muestreo de situaciones para que sirva de base a la toma de decisiones respecto a los momentos más representativos en los que ocurre el fenómeno que interesa estudiar, y en consecuencia, precisar en cuáles situaciones y momentos deberá hacerse la observación, puesto que puede suceder que se acuda a la institución cuando el niño se encuentre realizando una actividad que no amerita interactuar activamente. También podría el terapeuta llevar una actividad y proponerla al maestro, de forma tal que pueda suscitar las conductas objeto de observación. Este procedimiento resulta ser altamente útil puesto que permite observar los problemas directamente en el contexto en el cual suceden. El principal inconveniente estriba en el tiempo que requiere el terapeuta para hacer estas observaciones y el carácter «reactivo» de la observación, pero los beneficios que se derivan justifican su uso.

Otros autores como Matson y Ollendick (1988) proponen otras formas de evaluación como las listas de chequeo y/o cuestionarios de autoevaluación. Estas listas se construyen sobre la base de lo que cada autor considera que debe ser incluido como destrezas sociales y se elaboran con ítemes en forma de afirmaciones para que, en el caso de que sea la misma persona la que haga el registro, marque las afirmaciones que tengan más relación con su problema. Además, usualmente se requiere que durante la construcción de este tipo de listas –al igual que para otros instrumentos similares–, se verifique la idoneidad de los ítemes seleccionados a través de pruebas pilotos del instrumento y mediante la consulta con expertos. Estas listas pueden tener utilidad para identificar rápidamente algunas instancias de conducta relacionadas pero poco aportan a un análisis fun-

cional del comportamiento, puesto que será necesario que se observe directamente el comportamiento para establecer las variables de las cuales la conducta es función.

En síntesis, básicamente la competencia social en niños puede ser evaluada a través de la observación directa de las interacciones sociales del niño, bien sea en situaciones planificadas y estructuradas (*role-plays*) o en el ambiente natural. En el primer caso, el terapeuta parte de la información reportada por los adultos que rodean al niño y también por el mismo sujeto, con el fin de construir las escenas de interacción en las que el propio terapeuta, un adulto u otro niño fungen como interlocutores, evaluándose el desempeño del niño en aquellos componentes básicos que se han definido como elementos de la competencia social. En el ambiente natural, el analista escoge aquellos episodios en los que es más probable que se manifieste la deficiencia y registra las conductas previamente definidas. El método de registro específico seleccionado obviamente dependerá de las dimensiones relevantes de las conductas y de las condiciones de observación, pudiéndose emplear además escalas cualitativas de apreciación de la competencia del niño. Si se trabaja con *role-plays*, habrá que considerar la artificialidad y poco realismo de la situación; mientras que la observación en el ambiente natural implica algunas limitaciones, aunque beneficios mayores.

Adicionalmente y como forma de validar socialmente la información recogida sobre la competencia social del niño, pueden emplearse medidas sociométricas, a través de las cuales son los pares del niño evaluado quienes lo ubican en cierto nivel de «popularidad» o «status social». Estas medidas proporcionan una información general acerca del desenvolvimiento social del niño y funcionan como criterio de comparación, especialmente si confrontamos los repertorios conductuales característicos de los niños de baja popularidad con los de los niños altamente aceptados por sus pares. Obviamente, la evaluación de la competencia social del niño implica un abordaje integral.

INVESTIGACIONES EN EL ÁREA DE LAS DESTREZAS SOCIALES

Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, los problemas de interacción en niños ameritan de un abordaje temprano con el fin de solventar dificultades que posteriormente podrían reflejarse durante la adultez. En el enfoque del Análisis Conductual se han aplicado diversas técnicas derivadas de la investigación de laboratorio para tratar con estas conductas. Diversas poblaciones han recibido los beneficios de la aplicación de los procedimientos antes señalados. Con fines didácticos hemos decidido abordar las investigaciones en el área aludiendo a los diferentes aspectos que han sido estudiados por los investigadores del campo, a saber: aislamiento social, cooperación y una subpoblación muy especial que presenta graves problemas de interacción social como son los niños autistas. Trataremos en lo posible de señalar no sólo las conductas que han sido objeto de modificación sino los procedimientos o estrategias que se han empleado para su abordaje.

AISLAMIENTO SOCIAL

Uno de los déficits de habilidades sociales lo constituye el «aislamiento social». Gottman (1977) señala que algunos investigadores lo han conceptualizado como «retraimiento social», el cual ha sido a su vez definido por O'Connor (1969) como una baja frecuencia de interacciones sociales con otros niños; mientras que Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) lo han definido, según los resultados obtenidos mediante medidas sociométricas, como aquellos sujetos que presentan bajo nivel de aceptación o un alto grado de rechazo por parte de sus compañeros.

Hoy día, todavía no está claro si el término aislamiento social es un constructo unitario, debido a que las definiciones mencionadas han producido hallazgos diferentes en las intervenciones llevadas a cabo con niños con aislamiento social. O'Connor (1969) señala que los esfuerzos para incrementar la interacción con compañeros en

niños socialmente retraídos son promisorios, aunque se debe tener en cuenta que no todos los niños deben interactuar a una determinada frecuencia o tasa.

Ribes (1978) define el aislamiento social «...cuando un sujeto está alejado de otros y se mantiene a cierta distancia física del resto de sus compañeros en situación de retraimiento» (142). Corce (1982) se refiere al aislamiento como «...toda conducta caracterizada por mantenerse alejado del grupo en situaciones en las cuales los compañeros se encuentran realizando alguna actividad en conjunto» (53-54), mientras que Nieves (1980) lo define como «...conducta que se caracteriza por mantenerse alejado del grupo sin realizar ninguna actividad o sin interactuar con ningún miembro del grupo» (50-51). Kirby y Toler (1970) lo conceptualizan como «...baja frecuencia de interacción social con otros niños» (309).

Los niños preescolares que presentan déficits o excesos conductuales en sus repertorios sociales, típicamente exhiben una amplia gama de conductas incluyendo un déficit de lenguaje funcional (Risley y Wolf, 1967), oposición a requerimientos sociales (Wahler, 1967) y retraimiento físico de sus padres y compañeros (Hutt y Ounsted, 1966).

Aunque no es el fin de esta parte lograr precisiones muy ambiciosas en relación con el concepto de Aislamiento Social, es obvio que las habilidades sociales son un punto de obligada enseñanza en niños cuando se pueden detectar problemas en su comportamiento y uno de los contextos donde se hace más evidente estos problemas es en el contexto escolar. Por ello resulta esencial para un desarrollo exitoso del niño realizar intervenciones dirigidas a alterar o modificar los patrones de aislamiento social.

Se ha demostrado que la atención contingente del adulto puede ser utilizada para incrementar conductas sociales apropiadas en niños socialmente aislados. En este sentido, Strain y Timm (1974) llevaron a cabo una investigación con una niña de tres años y 8 meses de edad que presentaba excesos y déficits conductuales tales como hiperactividad, jugar sola, no obedecía peticiones ni interactuaba con sus compañeros de clase, empleando en la intervención la atención contin-

gente del adulto (variable independiente) cuando la niña emitía interacciones verbales y gestual-motoras con sus compañeros (variable dependiente). Los resultados indican que la atención contingente incrementó las conductas sociales apropiadas de la niña.

Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf (1964) reportaron el éxito obtenido en la modificación de la conducta de aislamiento social de un niño de cuatro años, utilizando la atención del maestro como reforzador. Un estudio similar en un niño de tres años que presentaba aislamiento social fue referido por Harris, Wolf y Baer (1964), donde empleando reforzamiento contingente de un adulto se obtuvieron cambios rápidos en el comportamiento del niño. Strain, Shores y Kerr (1976) también lograron resultados similares a los anteriores utilizando la atención del maestro acompañada de algunas técnicas como el reforzamiento vicario. El estudio de Reynolds y Risley (1968) demostró que tanto los reforzadores sociales como los materiales pueden ser usados para modificar conductas de esta índole. Buell, Stoddard, Harris y Baer (1968) incrementaron el contacto social de un niño con sus compañeros de guardería, permitiéndole el uso de juegos al aire libre como reforzador, que era otorgado por el maestro.

Los estudios citados se basan en la atención del maestro. Sin embargo, como señalan Kirby y Toler (1970), uno de los problemas que se presenta cuando se utiliza al maestro como dispensador de reforzamiento, es que éste ocupa una gran parte de su tiempo en estar atento a un solo niño. Teniendo en cuenta esto, dichos autores realizaron una investigación con el fin de incrementar la interacción social de un niño de cinco años que presentaba aislamiento social con sus compañeros, usando el tener que ofrecer caramelos a los otros niños como variable independiente. Este procedimiento tenía como propósito no sólo incrementar la interacción del niño con sus pares, sino aumentar también la de éstos con él. Además, el niño objetivo era sólo reforzado al final de la sesión por el profesor con la finalidad de minimizar el tiempo requerido para el reforzamiento. Los resultados indican que la interacción del niño con sus compañeros se incrementó notablemente durante los períodos que el niño

tenía que ofrecer los caramelos a sus pares, lo cual fue atribuido a la iniciación de las interacciones por parte tanto del niño objetivo como de sus compañeros hacia él.

Siguiendo con el argumento anterior, en el sentido de que podamos restringir el tiempo de dedicación del maestro a un solo niño cuando debe atender a varios y también con el fin de promover la generalización de estos comportamientos, puesto que sabemos, por definición, que la conducta social es aquella mediada por otros, se han desarrollado diversas intervenciones para abordar el aislamiento social utilizando a los pares como coterapeutas, es decir, como *maestros y dispensadores* de reforzamiento.

Strain, Shores y Timm (1977) trabajaron con seis niños retraídos de nivel preescolar, cuyas edades oscilaban entre tres años y tres meses hasta cuatro años y cinco meses. Dichos niños no solamente manifestaban deficiencias sociales muy marcadas, sino que también presentaban retardo en el desarrollo del lenguaje. A estos sujetos se les llevaba a una sala de juego en grupos de a tres, donde se les unía uno de dos niños de edad similar a quienes los experimentadores habían entrenado para actuar como terapeutas auxiliares e iniciar el juego social, lo cual tenían que hacer mediante interacciones verbales al tiempo que ofrecían el juguete apropiado. A través de un diseño de reversión logró establecerse la efectividad de la aplicación de las técnicas conductuales por parte de coterapeutas, en este caso niños de la misma edad de los sujetos objetivo.

Fantuzzo, Stovall, Schachtel, Goins y Hall (1987) señalan por ejemplo, que las intervenciones que emplean iniciaciones sociales realizadas por compañeros, tal como la llevada a cabo por ellos, han obtenido un gran éxito en el abordaje del aislamiento social en niños preescolares. Di Palma y Rodríguez (1992) también ponderaron la efectividad del entrenamiento de coterapeutas en el tratamiento de conductas sociales inadaptativas en niños que presentaban problemas de aislamiento social, evidenciando que el uso de técnicas derivadas del análisis conductual por parte de los pares es efectivo en el abordaje de estos casos.

Este tipo de intervención incluye el entrenar a compañeros socialmente competentes a iniciar contactos sociales con niños retraídos socialmente, incluyendo el preguntarles si quieren jugar con ellos, compartir un juguete, elogiarlos cuando interactúan, etc. Diversos estudios que utilizan estas estrategias han ratificado el éxito de este tipo de intervención (Odom y Strain, 1984; Odom, Hoyson, Jamieson y Strain, 1985; Haring, Roger, Lee, Breen y Gaylord-Ross, 1986; Fowler, Dougherty, Kirby y Kohler, 1986).

Así mismo, otra de las estrategias estudiadas es la Preparación de las respuestas y/o habilidades sociales en preescolares aislados. Esta técnica supone la presentación de un estímulo en un punto en el tiempo que afecta la respuesta en un momento subsecuente del mismo contexto temporo-espacial. En su práctica, esta técnica incluye:

- a) la condición estimular general, la cual equivale a la actividad en la que la respuesta objetivo debería ocurrir;
- b) la incitación de conductas de bajo esfuerzo de emisión durante la preparación, pero no durante la actividad subsecuente; y
- c) la alta disponibilidad de refuerzos contingentes y no contingentes.

Zanolli y Daggett (1998), utilizaron esta técnica (Preparación de las habilidades sociales) para incrementar las iniciaciones sociales espontáneas en dos niños socialmente aislados, uno de los cuales presentaba autismo. En su estudio, los autores variaron las tasas de reforzamiento durante las sesiones de preparación y midieron los efectos de esta manipulación en la tasa de iniciaciones espontáneas durante las subsecuentes actividades de clase. Los hallazgos evidenciaron que las iniciaciones espontáneas de los niños fueron más frecuentes luego de la aplicación de altas tasas de reforzamiento, que luego de la aplicación de bajas tasas.

En síntesis, la popularidad del uso de coterapeutas, contingencias grupales o la combinación de ambas técnicas responde a diversas razones. Primero, porque dichos procedimientos son fáciles de

implantar; segundo, porque se ha demostrado que son más efectivos que aquellas estrategias que utilizan la mediación de profesores; tercero, porque comparado con las intervenciones que usan los profesores como mediadores, este tipo de tratamiento incrementa la probabilidad de aumentar las interacciones sociales con compañeros (Kohler y Greenwood, 1990).

En conclusión, como se puede observar de la breve revisión realizada, los resultados de las investigaciones apuntan hacia la efectividad de las técnicas conductuales, sean éstas aplicadas por el adulto o por sus pares, en el manejo de problemas de interacción social, como el aislamiento social.

LA CONDUCTA COOPERATIVA

Dentro del proceso educativo una de las conductas de interés es la cooperativa; no obstante, ésta ha recibido atención sólo recientemente. Tal como lo señala Pepitone (1980), es a partir de los años 60 cuando comienza la tendencia por investigar este comportamiento. Uno de los factores determinantes para este cambio es la introducción de modificaciones en el contexto educativo, entre los cuales se pueden señalar la predilección por trabajar en grupo (Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1989; Gaertner, Dovidio, Mann, Murrell y Pomare, 1990), por incluir jóvenes con dificultades de aprendizaje (Smith, Johnson y Johnson, 1982; Lovitt, 1989; Silvern, 1990) o niños que presentan problemas emocionales (Salend y Sonneschien, 1989).

Hablar de conducta cooperativa es entender que tiene implicaciones principalmente sociales, ya que necesariamente debe haber dos individuos, por lo menos, para que pueda ser emitida. Este carácter social (por lo cual es incluida dentro de las denominadas destrezas sociales) a su vez implica la presencia de gran cantidad de categorías conductuales, que hacen difícil su definición. Algunas de las acepciones del término «cooperación» se presentan a continuación.

Franklin (1990) define la conducta cooperativa como:

...la conducta social, espontánea e interactiva, verbal o no verbal, que implica la ejecución de tareas entre dos o más niños para el logro o ganancia de metas de grupo dentro del ambiente preescolar (60).

Cárdenas y Pérez (1984) señalan que:

En niños, estos repertorios cooperativos se logran a través del manejo de estímulos ecológicos (biológicos y sociales) y en especial a través del juego, entendido como las acciones que realiza el niño, motoras o verbales, para relacionarse con las demás personas o con los objetos, a su vez generan nuevos aprendizajes y está controlado por los mismos determinantes ambientales que la conducta social... (41-42).

Por su parte Ribes (1978) señala que la conducta cooperativa está caracterizada por requerir un mínimo de dos respuestas, una de cada sujeto involucrado en una interacción, que se emiten simultánea o sucesivamente para obtener una sola consecuencia. Tal conducta puede aplicarse en situaciones de juego, trabajo de aula de clases y puede adoptar a la vez topografías distintas de acuerdo a la situación o tarea.

Como se puede observar, aun habiendo diferencias en las definiciones dadas hay algunos rasgos en común: a) se considera a la cooperación como una conducta; b) se da entre dos o más personas; c) hay intercambio de algo; d) las actividades en conjunto se realizan para la obtención de un fin común. Evidentemente faltarían mayores especificaciones, las cuales dependerán del objetivo que cada autor pretenda en su investigación. A su vez, también se aprecia que esta conducta forma parte de uno de los componentes de los cuales habla Kelly (1987) que están involucrados en la competencia social.

Las investigaciones realizadas en Análisis Conductual presentan definiciones de conducta cooperativa similares a la propuesta por Ribes (1978), donde se hace énfasis en respuestas motoras sincronizadas, entre dos o más personas para obtener un beneficio o recompensa en común. De allí, que la mayoría de las situaciones experimentales requieran del uso de aparatos diseñados especial-

mente para la emisión de respuestas motoras entre díadas (Johnson, Goetz, Baer y Green, 1981; Brotsky y Thomas, 1967; Weingold y Webster, 1964; Mithaug y Burgess, 1968; Azrin y Lindsay, 1956; Schmitt, 1987).

Sin embargo, han sido pocos los estudios realizados en ambientes naturales (Cooper y LeBlanc, 1973) o aquellos que han tratado de generalizar las respuestas adquiridas en el laboratorio a ambientes extra-laboratorio (Altman, 1971). En algunos de éstos se han manipulado eventos consecuentes con técnicas tales como el reforzamiento (Carrasquel, 1991) y el castigo (Weingold y Webster, 1964); en otras se han manejado los antecedentes a esta conducta (Sandia y Yusti, 1992). Y en otras se han empleado procedimientos de moldeamiento e imitación para enseñar conducta cooperativa en niños con impedimentos físicos (Avendaño y Serrano, 1982). Ilustremos algunas de ellas.

Carrasquel (1991) evaluó el efecto de las contingencias orientadas al grupo, de tipo independiente e interdependiente sobre la conducta cooperativa, de niños con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Dentro de la definición se incluyeron categorías que aludían a conductas de colaboración y ayuda, emitidas física o verbalmente. El comportamiento fue observado a través de una actividad o juego denominado Tan-Gram, el cual consistía de una serie de piezas que debían armarse para conformar una figura. Se utilizó un diseño compensado de dos grupos experimentales, donde cada uno recibió las condiciones de reforzamiento en un orden diferente. También se incluyó un tercer grupo que estuvo bajo la condición de reforzamiento no contingente. Los resultados de la investigación reflejaron la influencia de las contingencias de grupo sobre la conducta cooperativa, aunque la secuencia reforzamiento interdependiente-independiente tendió a ser más efectiva en el incremento de los comportamientos medidos. Además, se pusieron en evidencia otros aspectos que deberán ser tomados en cuenta en próximas investigaciones, como son: las instrucciones, la conformación de la tarea y el tiempo de ejecución del juego o actividad.

Sandia y Yusti (1992), sobre la base de los resultados del trabajo anteriormente mencionado, evaluaron los efectos de dos tipos de instrucciones sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de una tarea estructurada, que sirvió de base para observar dicho comportamiento, en niños de siete años de edad, cursantes del primer año de educación básica. La actividad diseñada para observar el comportamiento fue elaborada sobre la base de criterios formulados por el personal docente de la institución educativa y consistía en seleccionar y pegar piezas de cartulina sobre un modelo presentado, con la finalidad de rellenarlo. Se empleó un diseño experimental balanceado con dos grupos experimentales, en donde el orden de aplicación de las condiciones fue diferente para cada grupo. También se incluyó un grupo de comparación al cual no se le administró la variable independiente. Los resultados de esta investigación indicaron que las instrucciones verbales dadas para la conducta cooperativa produjeron cambios tanto en ésta como en el tiempo de ejecución de la tarea. Además, se observó que el tiempo de ejecución de la tarea se incrementó en los grupos experimentales y pareció que la dificultad de la tarea tal como se definió en este estudio, no afectó la emisión de comportamientos cooperativos.

Como hemos visto a través de esta breve exposición, son pocos los trabajos realizados en el área de la cooperación, aun siendo ésta una de las conductas que aparece con mayor frecuencia en todos los programas educativos y siendo la misma una fuente para el establecimiento de comportamientos sociales más complejos que podrían ayudar a la supervivencia del ser humano. Sulzer-Azaroff y Gillat (1990), en una revisión que realizaron con motivo de la preparación del *Journal Applied Behavior Analysis Reprint Series: Behavior Analysis in Education*, en donde tomaron como muestras los artículos de la JABA desde 1968 hasta 1988, encontraron que el número de artículos sobre aspectos educativos ha ido descendiendo con el tiempo. Simultáneamente, los reportes sobre el aprendizaje de destrezas sociales y lenguaje se han incrementado. Pero a pesar de este interés, en el campo de la conducta cooperativa quedan por dilucidar muchos

aspectos, entre ellos: a) el de su definición en cuanto a la especificación de las instancias de respuesta que caracterizan la cooperación; b) la determinación de cómo actúan los estímulos antecedentes y consecuentes sobre la misma, de forma de poder establecer posibles programas para su desarrollo; c) las actividades que se podrían tomar en cuenta para estudiar conductas cooperativas, su conformación y niveles de dificultad. No hemos agotado las posibilidades; por el contrario, se ha querido exponer algunas consideraciones acerca de un comportamiento que comúnmente se incluye dentro de lo que se ha denominado la conducta social.

AUTISMO

El autismo se ha caracterizado como una forma severa de psicopatología infantil, la cual incluye de manera general una pérdida severa de conducta social, déficits de atención y lenguaje y presencia de conductas bizarras y/o repetitivas (Schreibman, Koegel, Charlop y Egel, 1990). Precisamente por los trastornos graves observados en la conducta social, es que se toma en cuenta el autismo en este apartado, puesto que el abordaje de la conducta social en estos casos merece una mención especial.

La conducta social de un niño con autismo está profundamente deteriorada y muchos profesionales consideran que éste es uno de los aspectos primarios para ser tomado en cuenta en la diagnosis. Generalmente, estos niños no interactúan con las personas y pareciera que prefieren estar solos; raramente interactúan con los compañeros (Odom y Strain, 1986), si en alguna oportunidad lo hacen los tratan igual que un objeto (Schreibman y Koegel, 1975). Por ejemplo: un niño con autismo puede poner sus brazos alrededor de su madre y no abrazarla. También se han observado conductas de rechazo a los abrazos de las demás personas, ya sea escapando de la situación o permaneciendo rígidos. Las descripciones de la conducta social de un niño autista, en general, incluyen lo que se ha deno-

minado retraimiento social (en el sentido de poco o ningún contacto visual), pérdida de juego apropiado con sus compañeros, evitación activa de contacto social y fracaso en iniciar y mantener interacciones (Shafer, Egel y Neef, 1984). En síntesis, el desarrollo de la conducta social del niño autista va produciéndose en ausencia casi absoluta de reciprocidad social y respuesta afectiva (Belloch, Sandin y Ramos, 1995).

Dentro del enfoque conductual, las técnicas derivadas de la investigación de laboratorio han sido ampliamente utilizadas y su efectividad en el tratamiento de alteraciones vinculadas con el Síndrome Autista, ha sido demostrada por diferentes investigadores.

En este sentido, Lovaas y Smith (1989) proponen cuatro principios relacionados con la utilización del Análisis Conductual en niños autistas:

- Las leyes del aprendizaje permiten dar explicación a los comportamientos de niños autistas y proporcionar la base para su tratamiento.
- Los niños autistas presentan déficits conductuales que pueden ser mejor descritos como retardos en el proceso de desarrollo, los cuales, de ser corregidos, conformarían una amplia base para su mejoramiento.
- Los niños autistas han demostrado evidencias de que son capaces de aprender como cualquier otro ser humano si son ubicados en ambientes especiales.

El fracaso de los niños autistas en ambientes normales y su éxito en ambientes especiales indica que su problemática puede ser vista como un desajuste entre su sistema nervioso y el ambiente, por lo que su problemática puede ser resuelta mediante una manipulación ambiental adecuada.

Las técnicas del Análisis Conductual han sido empleadas para tratar las diferentes dificultades que enfrentan estos niños; sin embargo, nosotros nos limitaremos a los estudios realizados para el abordaje de las conductas sociales en este tipo de niños.

En la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo con niños autistas se han utilizado compañeros como coterapeutas, ya sean niños normales o igualmente autistas. Sasso, Mitchel y Struthers (1983) realizaron un experimento donde se contó con la participación de sujetos normales de la misma edad que los sujetos experimentales, para comparar los efectos de un programa instruccional con los de un programa de actividades estructuradas de interacción sobre la frecuencia y topografía de las iniciaciones sociales en cinco niños autistas. Los pares normales fueron sometidos a un entrenamiento para desempeñarse como instructores de los sujetos autistas en las diferentes condiciones experimentales. Los resultados indicaron que los sujetos sometidos al programa instruccional presentaron un nivel de interacción más bajo y lento que los sujetos participantes en las actividades estructuradas de interacción. Los segundos presentaron niveles más altos de iniciaciones cooperativas hacia sus compañeros.

Shafer, Egel y Neef (1984) evaluaron los efectos de una estrategia de entrenamiento de pares, la cual incluía instigación directa y modelaje sobre la ocurrencia y duración de las interacciones sociales entre niños autistas y niños normales. Los resultados apuntan a: a) el procedimiento de instigación directa produjo incrementos inmediatos y sustanciales en la ocurrencia y duración de las interacciones sociales entre los niños autistas y no autistas; b) estos incrementos se mantuvieron durante el tiempo que duró el estudio; c) estos hallazgos fueron considerados como socialmente válidos por los maestros; d) las interacciones de los niños normales con los autistas se incrementaron; e) la generalización del cambio conductual ocurrió luego que fue programada; f) los cambios obtenidos en la investigación disminuyeron durante el seguimiento.

En otro estudio, Odom y Strain (1986) compararon dos procedimientos para fomentar las iniciaciones sociales de tres niños autistas. El primer procedimiento incluía la iniciación social por parte de pares, los cuales fueron entrenados para ello. El segundo procedimiento consistía en que el maestro instigaba al niño autista a iniciar

la interacción con sus compañeros normales, los cuales habían sido entrenados para responder con reciprocidad. En la primera condición, se encontró un incremento de las iniciaciones y respuestas de los niños autistas. Sin embargo, en la segunda condición se presentaron cadenas de interacción social más prolongadas.

Brady, Shores, McEvoy, Ellis y Fox (1987) también emplearon pares normales en el entrenamiento de las iniciaciones sociales de dos niñas autistas. Los pares fueron entrenados para interactuar con las niñas autistas, consistiendo tal entrenamiento en discusiones de grupo y sesiones de práctica con adultos, niños y otros niños autistas. Los niños entrenados fueron enseñados a reconocer y responder las iniciaciones de los niños autistas y a continuar la interacción hasta que éstos decidían concluirla activamente. Igualmente, se les dieron instrucciones adicionales en relación con estrategias que podrían involucrar el compartir materiales, organizar actividades y ayudar a los niños autistas a realizar alguna tarea. Los resultados arrojados por esta investigación indicaron incrementos sustanciales en las interacciones espontáneas, tanto de los niños autistas hacia los sujetos entrenados y otros niños, como de los niños entrenados hacia los autistas.

McEvoy, Nordquist, Twardosz, Heckaman, Wehby y Denny (1988) realizaron una investigación con el fin de incrementar la interacción social entre niños autistas y compañeros normales. En dicha investigación se trabajó con tres niños autistas con edades comprendidas entre los 4 y 7 años. La intervención tuvo lugar en un salón de clases de un preescolar de la localidad, donde se llevaban a cabo actividades de grupo cuatro días a la semana. De los 21 alumnos regulares del preescolar, seis de ellos, de cinco años de edad, se ofrecieron para participar y ayudar a los niños autistas. Durante las sesiones de línea base, cada uno de los niños autistas era conducido a una esquina, luego de lo cual, los juegos, canciones o bailes programados para la sesión comenzaban y tenían una duración de cinco minutos. En este período, la maestra animaba a los niños a participar en la actividad, pero no los animaba a manifestar ninguna expresión

afectiva (abrazar, dar palmadas a los compañeros, etc.). Luego, al comenzar la intervención, cuando los niños realizaban alguna de las actividades mencionadas, la profesora alentaba a los niños autistas a abrazar a un amigo o darle una palmada al compañero que se encontrase más cerca. A su vez, los niños normales habían sido entrenados para responder a las interacciones que iniciaran los autistas. Los resultados indican que cada uno de los niños autistas interactuaron más con sus compañeros normales cuando las actividades afectivas eran llevadas a cabo que cuando éstas no se presentaban.

Williams (1989) realizó una evaluación preliminar de un entrenamiento en habilidades sociales con un grupo de diez niños autistas, con edades comprendidas entre los 9 y 16 años, los cuales asistían a una unidad especial dirigida a lograr su integración a la escuela regular. Como resultado de los métodos de entrenamiento empleados, los sujetos manifestaron mejorías en las relaciones amistosas con sus coetáneos. Además, los adolescentes se mostraron más propensos a participar voluntariamente en las situaciones de grupo, así como a hablar más libre y fluidamente. Por último, los sujetos mostraron mejoría en el uso de las expresiones faciales con respecto a como lo hacían antes de haber participado en el entrenamiento.

Arvelo, Benítez y Díaz (1990) utilizaron como coterapeuta de niños autistas a otro niño diagnosticado con el mismo síndrome, al cual entrenaron para convertirse en dispensador de reforzamiento para los demás participantes. Las autoras antes mencionadas señalan que el trabajo con niños autistas resultó beneficioso tanto para el sujeto que fungió como terapeuta como para los otros niños que actuaban como sujetos experimentales. Además, las conductas instauradas (dar y pedir material) se mantuvieron durante dos semanas después de concluida la intervención.

Por su parte, Pierce y Schreibman (1995) trabajaron con dos niños autistas, quienes fueron entrenados en el empleo de varios comportamientos sociales complejos. Para ello, los investigadores recurrieron al Entrenamiento en la Implementación de la Respuesta Fundamental con Pares (Peer-implemented pivotal response trai-

ning, PRT), en donde un paquete de procedimientos fue diseñado con el objetivo de incrementar la motivación y promover la generalización de las habilidades. Así, los pares fueron instruidos en la aplicación de estrategias del PRT, mediante el modelaje, *role-playing* e instrucciones didácticas y posteriormente (y en ausencia de supervisión directa), implementaron los procedimientos aprendidos en el salón de clases. Luego de la intervención, los niños con autismo mantuvieron interacciones prolongadas con los pares; además, iniciaron juegos y conversaciones, incrementaron su compromiso en el lenguaje y aunaron conductas de atención. En adición con estos resultados, los maestros reportaron cambios positivos en conductas sociales, los cuales se generalizaron y mantuvieron en el tiempo.

Otras técnicas que han sido empleadas en el manejo de este tipo de comportamientos con niños autistas son las contingencias orientadas al grupo y la programación de actividades. Kholer, Strain, Hoyson, Davis, Donina y Rapp (1995), evaluaron el efecto de dos contingencias orientadas al grupo sobre el respaldo de las interacciones sociales en tres preescolares con autismo. Los niños participaron diariamente en juegos manipulados y actividades de grupo de tres (conformado con un niño-objetivo y dos pares). Los resultados evidenciaron que la contingencia aplicada al grupo incrementó las interacciones sociales de todos los niños-objetivo de la investigación, con los pares. Sin embargo, los datos no mostraron el intercambio entre los grupos de juego. Luego de la fase de retirada del tratamiento, en la cual se observó un decremento en las interacciones sociales de los niños, se introdujo nuevamente el entrenamiento de los niños en dirigir comentarios de respaldo a los miembros del grupo. Las interacciones sociales y de soporte de los niños con los miembros del grupo, decrecieron nuevamente durante la subsecuente medición de la línea base y en las fases de intervención en la que fueron aplicadas las contingencias de grupo.

Krantz y McClannahan (1995) se enfocaron en estudiar la variable simpatía en los intercambios sociales como una habilidad deficitaria en niños autistas. Para ello, en su estudio contaron con niños

autistas, quienes habían adquirido pequeños repertorios verbales, aunque sólo hablaban o contestaban a ítemes referentes a comestibles o de juguetes. Durante la toma de línea base, los niños permanecieron sin conversar con el maestro. En este estudio, el entrenamiento consistió en programas de actividades que incluían el uso de la escritura, las elaboraciones verbales y las interacciones no escritas. Los resultados indicaron que el novedoso entrenamiento de escritura introducido, permitió a estos niños conversar con adultos, beneficiándose así de los modelos de lenguaje de éstos, logrando con ello, el compromiso de practicar un lenguaje que contribuiría a su fluidez.

Tal como se evidencia a partir de la revisión anterior, el tratamiento de las dificultades de interacción social en niños que presentan Síndrome Autista se ha centrado en el uso de estrategias derivadas del análisis conductual a través de otros terapeutas, en este caso otros niños, ya sean normales o con patología similar. Los resultados de las investigaciones demuestran la efectividad de las técnicas en el abordaje de las conductas sociales en niños con sintomatología autista, aun cuando debemos destacar también lo difícil que resulta trabajar con este tipo de sujetos y que, tal como sucede con la aplicación de técnicas de modificación de conducta con individuos con trastornos psiquiátricos severos, lo que se logra a través de las intervenciones son mejorías relativas, mas no la superación total del problema. Existen aún muchos elementos que deberán ser tomados en cuenta no sólo para intervenir niños con autismo sino las dificultades de interacción social en general. Ulteriores estudios darán respuesta a algunos interrogantes relacionados con por ejemplo, la generalización de comportamientos sociales.

CONSIDERACIONES ADICIONALES

En las secciones anteriores hemos examinado algunos aspectos relacionados con los problemas de interacción social, tales como su definición, su evaluación y diversas investigaciones realizadas en el

ámbito de las destrezas sociales utilizando técnicas derivadas del Análisis Conductual. No podríamos terminar este punto sin aludir a ciertas consideraciones de importancia que deberán ser tomadas en cuenta en el campo de las conductas sociales y que han sido resaltadas por algunos autores (Foster y Ritchey, 1979; Matson y Ollendick, 1988; Kelly, 1987). Varios de estos problemas tocan aspectos conceptuales y metodológicos que han sido soslayados y sobre los cuales se requiere investigación y sistematización.

Problemas de evaluación

Los problemas de evaluación en el área de las destrezas sociales devienen de su concepción. Tal como se expuso anteriormente, algunos autores proporcionan definiciones muy generales acerca de la conducta social, otros aluden a una categoría de análisis como la competencia social, la cual deriva su utilidad de la forma como sea empleada.

La conducta social se define en tanto existe un contexto social que le atribuye ciertas características y por tanto, el psicólogo necesita no sólo analizar las posibles variables de las cuales esa conducta es función sino que deberá identificar cuáles son los elementos del comportamiento que se supone va a explicar o modificar. Determinar los elementos que componen una conducta, en este caso las destrezas sociales, no es tarea fácil mientras no tengamos un método formal de evaluación de las mismas, algunos autores como Wolf (1978) y Fawcett (1991), han expresado que una forma de abordar este problema es a través de la Validación Social. Este procedimiento puede ser muy útil en el trabajo aplicado con niños, puesto que sirve para seleccionar las conductas objetivo o meta para una intervención y como una forma de evaluar los resultados del tratamiento (Kazdin, 1977; Matson y Ollendick, 1988; LeBlanc y Matson, 1995).

Kazdin (1977) resalta dos componentes importantes del método de Validación Social de metas en el abordaje de las destrezas sociales. Uno es el de la comparación social y el otro, la evaluación subjetiva.

La comparación social consiste en la observación de otras personas y usar esa conducta como punto de referencia o norma para establecer las metas de tratamiento y evaluar los resultados del mismo. Existen dos formas de hacer comparación social. Una es medir la conducta objetivo, por ejemplo, la interacción social en todos los sujetos en una situación determinada (aula de clase), con la finalidad de determinar cuáles conductas son extremas y por tanto ameritan intervención. Otra manera es a través del nivel de conductas exhibido por los compañeros que no necesitan tratamiento, lo cual serviría de criterio mediante el cual el éxito o importancia de la intervención puede ser evaluada, por lo que si el tratamiento produce cambios conductuales, la ejecución del paciente debe situarse dentro del nivel normativo de sus compañeros.

La evaluación subjetiva involucra que la conducta del paciente es juzgada por personas que interactúan con el mismo o que se encuentran en posición especial para estimar dicho comportamiento, con el fin de establecer si el cambio conductual producido por el entrenamiento, ha provocado diferencias cualitativas en la forma cómo es visto por las demás personas.

-Existen algunas investigaciones en las que se ha tratado de especificar las metas de cambio de diferentes programas de entrenamiento asociados a los problemas de interacción social en diversas poblaciones: adultos (Whang, Fletcher y Fawcett, 1982; Fawcett y Miller, 1975), niños (Patterson, 1974, Walker y Hops, 1973; Jones, Kazdin y Haney, 1981), adolescentes (Willner, Braukmann, Kirigen, Fixsen, Phillips y Wolf, 1977; Maloney, Harper, Braukmann, Fixsen, Phillips y Wolf, 1976; Minkin, Braukmann, Minkin, Timbers, Timbers, Fixsen, Phillips y Wolf, 1976), personas con retardo en el desarrollo (Nutter y Reid, 1978; Matson, Fee, Coe y Smith, 1991) y donde se utilizan diversos procedimientos de Validación Social como los expuestos por Kazdin (1977).

La conclusión general que deriva de lo antes expuesto es que en el área de las destrezas sociales y desde un punto de vista netamente aplicado, la Validación Social es un intento útil para cuantificar la

significación de un cambio conductual. Comúnmente, esta importancia clínica del cambio se ha obtenido a través de la comparación de las conductas de un individuo con otros o a través de la opinión expuesta por otros acerca de la extensión del cambio. Es decir, que los datos normativos y de opinión han sido involucrados o incorporados a los procedimientos de evaluación de tratamientos. Ahora bien, esto no quiere decir que ha finalizado el problema. Deberían tomarse ciertas precauciones en relación con este punto. Tal como lo acota Kazdin (1977), en muchas ocasiones, por ejemplo cuando se utilizan criterios normativos para evaluar los resultados de una intervención, tal vez pueda ser necesario cambiar el nivel de criterio normativo, puesto que podrían resultar obsoletos o socialmente inadecuados. O también podría ser factible trasladar estos procedimientos de validación a conductas no necesariamente sociales sino, por ejemplo, académicas. O puede ser que el grupo del cual deseamos extraer los datos normativos no sea el más adecuado. O las mediciones subjetivas dadas por los potenciales clientes no son recolectadas a través de un procedimiento explícito o de mayor objetividad.

En síntesis, los problemas que pueden derivar de la concepción, entrenamiento y ulterior evaluación de las intervenciones de las destrezas sociales, al igual que cualquier otra intervención deberán tomar en cuenta aspectos de relevancia social si se desea, como lo resalta Wolf (1978), que el Análisis Conductual tenga impacto social y pueda ofrecer una tecnología que aporte soluciones socialmente aceptables.

Problemas de medición y registro

Posiblemente ésta no sea una dificultad tan álgida. En muchas investigaciones en las cuales la conducta meta es la conducta social, y considerando que ésta es una interacción entre dos o más personas, se alude como problema básico el poder obtener datos válidos y confiables. Para ello no sólo es indispensable disponer de defini-

ciones altamente especificadas y hojas de registro depuradas sino medios de observación que garanticen lo antes señalado. En oportunidades se obtienen bajos índices de confiabilidad debido a la complejidad de la conducta y del registro de la misma en ambientes naturales, por razones de limitación natural del instrumento de observación, en este caso el ser humano, aun cuando éste se encuentre altamente entrenado y calificado para la tarea en cuestión. Así, se considera importante introducir mejoras tecnológicas en la observación y registro de estos comportamientos (al igual que en otros) donde se empleen sistemas audiovisuales (cámara de video), auditivos (grabadores, cintas que marquen el inicio de períodos de observación). Por supuesto, la introducción de cualquiera de estos dispositivos dependerá de otros factores como disponibilidad de equipos, facilidad de operación de los mismos, costo, rango de aplicabilidad, así como de los objetivos que se pretende cumplir con la investigación (Guevara, 1994).

Otro aspecto relevante sería desarrollar, a partir del refinamiento de las técnicas de observación, estudios de tipo ecológico, con la finalidad de poder especificar las variables que potencialmente puedan estar relacionadas con el control de la conducta social, es decir: estas investigaciones resultarían en un análisis funcional más detallado que permita vislumbrar otros factores asociados al desarrollo de las conductas sociales y por ende, también redundará en tratamiento más efectivos (Foster y Ritchey, 1979).

Problemas de generalización

La mayoría de las personas que trabajan en el ámbito de aplicación de la Psicología están interesadas en el valor terapéutico de sus intervenciones. Ellos prefieren intervenciones más efectivas, donde no se utilicen métodos aversivos, de fácil manejo y no invasivas (Landrum y Lloyd, 1992). Una forma de evaluar la utilidad de una intervención es utilizando como ya se mencionó, la Validación Social. Aquí quisiéramos hacer referencia a otro aspecto que no es

de la exclusividad de los tratamientos de la conducta social sino de cualquier conducta, sólo que en este caso nos limitaremos a las destrezas sociales. Este aspecto es el relacionado con la generalización o transferencia de los resultados de una intervención. También deseamos aclarar que no estamos diciendo que la generalización es el *sine qua non* de las intervenciones sino que es un tópico de importancia para determinar la efectividad de un entrenamiento y que podría tener repercusiones en la explicación del comportamiento.

Landrum y Lloyd (1992) llevaron a cabo una revisión crítica de diferentes investigaciones, extraídas de revistas tales como *Behavior Modification*, *Behavior Therapy*, *Behavioral Disorders* y *Journal of Applied Behavior Analysis*, entre los años 1981 y 1991, que involucran el entrenamiento de la conducta social en niños y jóvenes y donde se utilizaron las técnicas para promover la generalización de las cuales hablan Stokes y Baer (1977). También revisaron la frecuencia de este aspecto en las investigaciones en general. Del examen realizado se pueden obtener ciertas conclusiones tales como:

- Los investigadores en el área raramente examinan la generalización en estudios que involucran la conducta social. Por ejemplo: Singh, Deitz, Epstein y Singh (1991) demostraron que de 28 estudios analizados, sólo en 8 se incorporaron medidas de generalización de los efectos del entrenamiento o mantenimiento de los mismos.
- De las 12 investigaciones revisadas, 7 de ellas aludían al mantenimiento de la conducta en el tiempo (transferencia a través del tiempo); 11 instauraron procedimientos de transferencia de aprendizaje a través de contextos, 2 promovieron transferencia de aprendizaje entre conductas y 5 llevaron a cabo métodos para garantizar transferencia de aprendizaje entre sujetos.
- De los 12 estudios revisados y que emplearon algún tipo de técnica para promover la generalización tenemos que 5 utilizaron la técnica de *entrenar y esperar*; 3 la de *modificación secuencial*;

3 *entrenar en suficientes ejemplares* y 3 *la enseñanza de conductas relevantes*.

- Un análisis cruzado, es decir, donde se hacen coincidir las estrategias usadas para promover la generalización y los tipos de generalización evaluados, permite concluir que ciertas técnicas de generalización son más susceptibles de ser utilizadas para ciertos tipos de transferencia; por ejemplo, la modificación secuencial se ha empleado casi exclusivamente para promover la transferencia de los efectos de tratamiento a través de contextos. Pero evidentemente todavía se necesita mucha investigación al respecto (Landrum y Lloyd, 1992).

Sobre la base de los resultados encontrados por estos autores, decidimos revisar los últimos años de varias revistas con el fin de observar si ha habido cambios en las tendencias asumidas por estos autores. Y apenas encontramos dos investigaciones. Una llevada a cabo por Ducharme y Holborn (1997), quienes evaluaron la eficacia de un paquete de entrenamiento en habilidades sociales para producir generalización de estímulos (con y sin la aplicación sistemática de programas de técnicas de generalización) en cinco niños preescolares con audición deteriorada. El entrenamiento en habilidades sociales fue implementado en una sesión de entrenamiento y produjo altas y estables tasas de interacción social en esa sesión. Sin embargo, la generalización de las habilidades sociales a los nuevos maestros, pares y las actividades de juego, no se evidenció sino hasta que fueron aplicadas las estrategias del programa de generalización. Los resultados apuntan a que el uso de suficientes ejemplares de estímulos y el contacto con consecuencias naturales, parecen ser las estrategias clave para promover la generalización de interacciones sociales. En adición, el uso de procedimientos suplementarios (ejem: fluidez de criterios y chequeo de la integridad del tratamiento) podría contribuir a la generalización de estímulos.

La otra fue realizada por Hughes, Harmer y Killian (1995), quienes utilizaron un diseño de línea base múltiple a través de estudiantes, con el objetivo de evaluar los efectos de un entrena-

miento en diversos ejemplares de autoinstrucciones sobre la adquisición y generalización de interacciones conversacionales de cuatro estudiantes de bachillerato con retardo en el desarrollo. Los resultados indicaron que la técnica de enseñanza de múltiples ejemplares, a través de pares fue efectiva. Por otra parte, se encontró que en una sesión adicional, el entrenamiento de pares se asoció con incrementos sistemáticos en generalizar interacciones conversacionales con pares familiares y no familiares con y sin habilidades.

En síntesis, aun cuando los analistas conductuales reconocen la importancia de la transferencia de aprendizajes, también han declarado con frecuencia que se ha avanzado muy poco en el desarrollo de una tecnología explícita de la promoción de la generalización. Se sugiere que los investigadores deberían poner más atención al análisis e interpretación de la generalización o de su ausencia. Reiteradamente, los estudios que informan sobre algún tipo de medida de generalización se refieren a la técnica de entrenar y esperar o se limitan a exponer si hubo o no efectos de generalización. El profundizar sobre estos aspectos permitirá examinar con mayor detalle las condiciones que facilitan o interfieren la transferencia de los efectos de tratamiento y también explorar nuevas formas de obtener esos resultados.

A manera de resumen, podríamos decir que las destrezas sociales surgen como una fuente de investigación válida no sólo desde el punto de vista netamente básico sino aplicado, puesto que como ya se explicó anteriormente, déficits en esta área pueden repercutir en la adaptación futura del sujeto, aun cuando esta relación no tenga todavía suficiente evidencia empírica. A su vez, todos los problemas relacionados con su definición, evaluación y abordaje son de relevancia para la Psicología, puesto que la sistematización de conocimiento en este campo permitirá dar explicaciones más coherentes acerca del fenómeno y desarrollo de la conducta social y por ende, facilitará el diseño de nuevas estrategias que sean efectivas en los casos que así lo ameriten. La investigación en esta área ha seguido

por diferentes direcciones, pero es evidente que un entendimiento más comprensivo de la conducta social influirá en el progreso de la Educación, la Psicología, la Psiquiatría y la Psicología del Desarrollo. Esto es lo que realmente se pretende: tender puentes de comunicación entre la ciencia básica y la ciencia aplicada. Y esta exposición lo que pretende es ser una aproximación al manejo de las destrezas sociales en la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, K.; HART, B.; BUELL, J.; HARRIS, F. & WOLF M. (1964). «Effects of social reinforcement on isolate behavior of nursery school child». *Child Development*, 35, 511-518.
- ALTMAN, K. (1971). «Effects of cooperative response acquisition on social behavior during free-play». *Journal of Experimental Child Psychology*, 12, 387-395.
- ARVELO, J.; BENÍTEZ, G. & DÍAZ, Y. (1990). «El niño autista como coterapeuta de sus pares: una aproximación al entrenamiento de repertorios sociales». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- ASHER, S. (1977). «Coaching socially isolated children in social skills». Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Atlanta.
- AVENDAÑO, T. & SERRANO, R. (1982). «Comparación del moldeamiento por aproximaciones sucesivas e imitación en la adquisición y mantenimiento de la conducta cooperativa en niños con impedimentos motores». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- AZRIN, N. & LINDSLEY, O. (1956). «El reforzamiento de la cooperación entre los niños», en S. BIJOU Y D. BAER (eds). *Psicología del desarrollo infantil* (65-71): Vol. 2, México: Trillas.
- BARLOW, D. & HERSEN, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- BELLOCH, A.; SANDIN, B. & RAMOS, F. (1995). *Manual de psicopatología*. Vol. 2, España: McGraw-Hill.
- BERLER, E.; GROSS, A. & DRABMAN, R. (1982). «Social skills training with children: proceed with caution». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (1), 41-53.
- BIJOU, S. (1968). Reinforcement history and socialization. Presented at the Miami Symposium «Social Behavior: Early experiences and the process of socialization». Miami University, Oxford, Ohio.
- BRADY, M.; SHORES, R.; McEVROY, M.; ELLIS, D. & FOX, J. (1987). «An investigation of multiple peer exemplar training to increase the social interaction of severely handicapped autistic children». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 375-390.
- BROTSKY, S. & THOMAS, K. (1967). «Cooperative behavior in preschool children». *Psychonomic Science*, 9 (6), 337-338.

- BUELL, J.; STODDARD, P.; HARRIS, F. & BAER, D. (1968). «Collateral social development accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool child». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1967-1974.
- CÁRDENAS, M. & PÉREZ, L. (1984). «Una aproximación a la modificación de conducta de dos niños autistas. Reeducación de conductas autoestimulativas. Instauración del juego cooperativo a través del entrenamiento de un paraprofesional con déficits conductuales». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- CARRASQUEL, G. (1991). «Conducta cooperativa: su manejo a través de las contingencias orientadas al grupo». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- CHRISTOPHER, J.; HANSEN, D. & MACMILLAN, V. (1991). «Effectiveness of a peer-helper intervention to increase children's social interactions». *Behavior Modification*, 15 (1), 22-50.
- CIRIGLIANO, G. & VILLAVEVERDE, A. (1981). *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Humanitas.
- COOKE, T. & APOLLONI, T. (1976). «Developing positive social-emotional behaviors: a study of training and generalization effects». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1), 65-78.
- COOPER, A. & LEBLANC, J. (1973). «An experimental analysis of the effects of contingent related teacher attention and special activities for developing cooperative play». Trabajo presentado en la Conferencia Bienal de la Sociedad para la Investigación sobre el Desarrollo Infantil, Filadelfia, Pennsylvania.
- CORCE, A. (1982). «Influencia de las técnicas de modificación de conducta en la adquisición de la conducta social a nivel pre-escolar». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- DI PALMA, E. & RODRÍGUEZ, M. (1992). «Niños como coterapeutas: Un estudio sobre aislamiento social». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- DUCHARME, D. & HOLBORN, S. (1997). «Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (4), 639-651.
- FANTUZZO, J.; STOVAL, A.; SCHACHTEL, D.; GOINS, C. & HALL, R. (1987). «The effects of peer social initiation on the social behavior of withdrawal maltreated preschool children». *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatric*, 18 (4), 357-363.

- FAWCETT, S. (1991). «Social Validity: A note on methodology». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (2), 235-239.
- FAWCETT, S. & MILLER, K. (1975). «Training public-speaking behavior: An experimental analysis and social validation». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8 (2), 125-135.
- FOSTER, S. & RITCHEY, W. (1979). «Issues in the assessment of social competence in children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (4), 625-638.
- FOWLER, S.; DOUGHERTY, S.; KIRBY, K. & KOHLER, F. (1986). «Role reversals: An analysis of therapeutic effects achieved with disruptive boys during their appointments as peer monitors». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19 (4), 437-444.
- FRANKLIN, E. (1990). «Ausencia paterna por divorcio y sus efectos sobre las conductas cooperativas en niños preescolares». Trabajo de ascenso, Universidad Metropolitana, Caracas.
- GAERTNER, S.; DOVIDIO, J.; MANN, J.; MURRELL, A. & POMARE, M. (1990). «How does cooperation reduce intergroup bias?». *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 692-704.
- GOLDIAMOND, I. (1974). «Toward a constructional approach to social problems». *Behaviorism*, 2, 1-84.
- GOTTMAN, J. (1977). «Toward a definition of social isolation in children». *Child Development*, 48, 513-517.
- GOTTMAN, J.; GONSO, J. & RASMUSSEN, B. (1975). «Social competence, social interaction and friendship in children». *Child Development*, 46, 709-718.
- GRESHAM, F. & NAGLE, R. (1980). «Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 718-729.
- GUEVARA, M. (1994). *La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- HANSEN, D.; NANGLE, D. & ELLIS, J. (1996). «Reconsideration of use of peer sociometrics for evaluating social-skills training». *Behavior Modification*, 20 (3), 281-299.
- HARING, T.; ROGER, B.; LEE, M.; BREEN, C. & GAYLORD-ROSS, R. (1986). «Teaching social language to moderately handicapped students». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19 (2), 159-171.
- HARRIS, F.; WOLF, M. & BAER, D. (1964). «Los efectos del reforzamiento social de los adultos sobre la conducta del niño», en S. BIJOU y D. BAER (eds.). *Psicología del desarrollo infantil* (147-159): Vol. 2, México: Trillas.

- HARTUP, W.; GLAZER, J. & CHARLESWORTH, R. (1967). «Peer reinforcement and sociometric status». *Child Development*, 38, 1017-1024.
- HARTMANN, D. (1988). «Estrategias de evaluación», en D. Barlow y M. Hersen (eds.). *Diseños experimentales de caso único* (107-131), Barcelona: Martínez Roca.
- HUGHES, C.; HARMER, M.; KILLIAN, D. & NIARHOS, F. (1995). «The effects of multiple-exemplar self-instructional training on high school student's generalized conversational interactions». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (2), 201-218.
- HUTT, C. & OUNSTED, C. (1966). «The biological significance of gaze aversion with particular reference to the syndrome of infantile autism». *Behavioral Science*, 11, 346-356.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; STANNE, M. & GARIBALDI, A. (1989). «Impact of group processing on achievement in cooperative groups». *The Journal of Social Psychology*, 130 (4), 507-516.
- JOHNSON, T.; GOETZ, E.; BAER, D. & GREEN, D. (1981). «The effects of an experimental game on the classroom cooperative play of preschool isolate». *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7 (1), 37-48.
- JOHNSTON, S. & BOLSTAD, O. (1972). «Methodological issues in naturalistic observation: Some problems and solutions for field research», en L. HAMERLINCK, L. HANDY & E. MASH (eds.). *Behavior Change: Methodology, concepts and practice*. Champaign, Illinois: Research Press.
- JONES, R.; KAZDIN, A. & HANEY, J. (1981). «Social validation and training of emergency fire safety skills for potential injury prevention and life saving». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 249-260.
- KANTOR, J. (1971). *The aim and progress of Psychology and other sciences*. Chicago: Principia Press.
- KAZDIN, A. (1977). «Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation». *Behavior Modification*, 4, 427-452.
- KELLY, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- KIRBY, F. & TOLER, H. (1970). «Modification of preschool isolate behavior: a case study». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3 (4), 309-314.
- KOHLER, F. & FOWLER, S. (1985). «Training prosocial behaviors to young children: an analysis of reciprocity with untrained peers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (3), 187-200.
- KOHLER, F. & GREENWOOD, C. (1990). «Effects of collateral peer supportive behaviors within the classwide peer tutoring program». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23 (3), 307-322.

- KOHLER, F.; STRAIN, P.; HOYSON, M.; DAVIS, L.; DONINA, W. & RAPP, N. (1995). «Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers». *Behavior Modification*, 19 (1), 10-32.
- KRANTZ, P. & McCLANAHAN, L. (1998). «Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31 (2), 191-202.
- LADD, G. (1981). «Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance». *Child Development*, 52, 171-178.
- LARECA, A. & SANTOGROSSI, D. (1980). «Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 220-227.
- LANDRUM, T. & LLOYD, J. (1992). «Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders». *Behavior Modification*, 16 (4), 593-616.
- LEBLANC, L. & MATSON, J. (1995). «A social skills training program for preschoolers with development delays». *Behavior Modification*, 19 (2), 234-246.
- LOVAAS, I. & SMITH, T. (1989). «A comprehensive behavioral theory of autistic children. Paradigm for research and treatment». *Journal of Behavior Theory and Experimental Psychiatry*, 20 (1), 17-29.
- LOVITT, C. (1989). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- MALONEY, D.; HARPER, T.; BRAUKMANN, C.; FIXSEN, D.; PHILLIPS, E. & WOLF, M. (1976). «Teaching conversation-related skills to pre-delinquent girls». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 371.
- MARSHALL, H. & McCANDLESS, B. (1957). «A study in prediction of social behavior of preschool children». *Child Development*, 28, 149-159.
- MATSON, J.; FOE, V.; COE, D. & SMITH, D. (1991). «A social skills program for developmentally delayed preschoolers». *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 428-433.
- MATSON, J. & OLLENDICK, T. (1988). *Enhancing children's social skills (Assessing and training)*. New York: Pergamon Press.
- MCCANDLESS, B. (1967). *Children: behavior and development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MCCANDLESS, B. & MARSHALL, H. (1957). «A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgements of friendship». *Child Development*, 28, 139-149.

- McGUINNIES, E. (1970). *Social Behavior: A Functional Analysis*. E.U.A.: Houghton-Mifflin.
- McEVOY, M.; NORDQUIST, V.; TWARDOSZ, S.; HECKAMAN, K.; WEHBY, J. & DENNY, K. (1988). «Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21 (2), 193-200.
- MINKIN, N.; BRAUKMANN, C.; MINKIN, B.; TIMBERS, G.; TIMBERS, B.; FIXSEN, D.; PHILLIPS, E. & WOLF, M. (1976). «The social validation and training of conversational skills». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (2), 127-139.
- MITHAUG, D. & BURGESS, R. (1968). «The effects of different reinforcement contingencies in the development of social cooperation». *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 441-454.
- MOORE, S. & UPDEGRAFF, R. (1964). «Sociometric status of preschool children as related to age, sex, nurturance-giving and dependency». *Child Development*, 35, 519-524.
- NIEVES, H. (1980). «Aplicación de un grupo de técnicas de modificación de conducta a niños preescolares en un sistema de aula abierta». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- NUTTER, D. & REID, D. (1978). «Teaching retarded women a clothing selection skill using community norms». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 475-487.
- O'CONNOR, R. (1969). «Modification of social withdrawal through symbolic modelling». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2 (1), 15-21.
- ODEN, S. & ASHER, S. (1977). «Coaching children in social skills for friendship making». *Child Development*, 48, 495-506.
- ODOM, S. & STRAIN, P. (1984). «Peer-mediated approaches for promoting children's social interaction: A review». *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.
- ODOM, S.; HOYSON, M.; JAMIESON, B. & STRAIN, P. (1985). «Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: Cross-setting and component analysis». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (1), 3-16.
- ODOM, S., & STRAIN, P. (1986). «A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19 (1), 59-71.
- OSWALD, D. & SINGH, N. (1992). «Introduction. Current Research on Social Behavior». *Behavior Modification*, 16 (4), 443-447.

- PATTERSON, G. (1974). «Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatment and criteria». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 471-481.
- PEPITONE, E. (1980). *Children in cooperation and competition. Toward a developmental Social Psychology*. Canadá: Lexington Books.
- PIERCE, K. & SCHREIBMAN, L. (1995). «Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (3), 285-295.
- REYNOLDS, N. & RISLEY, T. (1968). «The role of social and material reinforcers in increasing talking of a disadvantaged preschool child». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 253-262.
- RIBES, E. (1978). *Técnicas de modificación de conducta* (Su aplicación al retardo en el desarrollo). México: Trillas.
- RISLEY, T. & WOLF, M. (1967). «Establishing functional speech in echolalic children». *Behaviour Research and Therapy*, 5, 73-88.
- ROFF, M.; SELLS, S. & GOLDEN, M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ROSS, D. & ROSS, S. (1982). *Hyperactivity Current issues, research and theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SALEND, S. & SONNENSCHNEIN, P. (1989). «Validating the effectiveness of a cooperative learning strategy through direct observation». *Journal of School Psychology*, 27, 47-58.
- SANDIA, L. & YUSTI, K. (1992). «Efecto de dos tipos de instrucciones verbales sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de la tarea a través de una tarea estructurada». Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, UCV.
- SASSO, G. & RUDE, H. (1987). «Unprogrammed effects of training high-status peers to interact with severely handicapped children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (1), 35-44.
- SASSO, G.; MITCHELL, V. & STRUTHERS, E. (1983). «Peer tutoring versus structured interaction activities: Effects on the frequency and topography of peer interactions», en *Psychological Abstract*, 74 (1), 1987, 264.
- SCHMITT, D. (1987). «Interpersonal contingencies, performance differences and cost-effectiveness». *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48 (2), 221-234.
- SCHREIBMAN, L. & KOEGEL, R.; CHARLOP, M. & EGEL, A. (1990). «Infantile Autism», en A. BELLACK, M. HERSEN & A. KAZDIN (eds) *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*, (763-789), New York: Plenum Press.

- SCHREIBMAN, L.; KOEGEL, R. (1975). «Autism: A defeatable horror». *Psychology Today*, 8, 61-67.
- SHAFER, M.; EGEL, A. & NEEF, N. (1984). «Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17 (4), 461-476.
- SILVERN, S. (1990). «Ability grouping: Realities and alternatives». *Journal of the Association for Childhood Education International*, 66 (4), 254-258.
- SINGH, N.; DEITZ, D.; EPSTEIN, M. & SINGH, J. (1991). «Social behavior of students who are seriously emotionally disturbed: A quantitative analysis of intervention studies». *Behavior Modification*, 15 (1), 74-94.
- SKINNER, B. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- SMITH, K.; JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1982). «Effects of cooperative and individualistic instruction on the achievement of handicapped, regular, and gifted students». *The Journal of Social Psychology*, 116, 277-283.
- STOKES, T. & BAER, D. (1977). «An implicit technology of generalization». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- STRAIN, P. & TIMM, M. (1974). «An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and her classroom peers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7 (4), 583-590.
- STRAIN, P.; SHORES, R. & KERR, M. (1976). «An experimental analysis of 'spillover' effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1), 31-40.
- STRAIN, P.; SHORES, R. & TIMM, M. (1977). «Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 289-298.
- SULZER-AZAROFF, B. & MAYER, G. (1983). *Procedimientos del Análisis Conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- SULZER-AZAROFF, B. & GUILLAT, A. (1990). «Trends in behavior analysis in education». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23 (4), 491-495.
- ULLMAN, C. (1957). «Teachers, peers, and tests as predictors of adjustment». *Journal of Educational Psychology*, 48, 257-267.
- WAHLER, R. (1967). «Child-child interactions in free field settings: some experimental analyses». *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 278-293.
- WALKER, H. & HOPS, H. (1976). «Use of normative peer data as a standard for evaluating classroom treatment effects». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (2), 159-168.

- WEINGOLD, D. & WEBSTER, L. (1964). «The effect of punishment on cooperative behavior in children». *Child Development*, 35, 1211-1216.
- WEIST, M. & OLLENDICK, T. (1991). «Toward empirically valid target selection. The case of assertiveness in children». *Behavior Modification*, 15 (2), 213-227.
- WHANG, P.; FLETCHER, R. & FAWCETT, S. (1982). «Training counseling skills: An experimental analysis and social validation». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (3), 325-334.
- WILLIAMS, T. (1989). «A social skills groups of autistic children». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19 (1), 143-157.
- WILLNER, A.; BRAUKMANN, C.; KIRIGIN, K.; FIXSEN, D.; PHILLIPS, E. & WOLF, M. (1977). «The training and validation of youth-preferred social behaviors of child-care personnel». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 219-230.
- WOLF, M. (1978). «Social Validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214.
- ZANOLLI, K. & DAGGETT, J. (1998). «The effects of reinforcement rate on the spontaneous social initiations of socially withdrawn preschoolers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31 (1), 117-125.