

LA VALIDACIÓN SOCIAL DE UNA GUÍA DE ACTIVIDADES DIRIGIDA AL DESARROLLO DE DESTREZAS EN EL ÁREA DE DANZA.¹

Lacasella, R. y Juárez, A.

Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Maestría en Análisis Conductual, Instituto de Psicología, Laboratorio Infantil.

INTRODUCCIÓN

En 1976, se creó en el núcleo de Los Chaguaramos, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, el Laboratorio de Condicionamiento Clásico y Operante. Su creación fue una iniciativa de varios docentes deseosos de realizar investigación en el área de la Psicología, específicamente en el campo del comportamiento animal. Otra de las motivaciones de este grupo de profesores fue desarrollar una infraestructura para el diseño de lo que sería la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. Posteriormente, en 1981 se fundó el Laboratorio Infantil cuyo propósito fue estudiar procesos relacionados con el desarrollo infantil y conductas denominadas complejas, tales como solución de problemas, destrezas matemáticas, auto-control, creatividad, formación de conceptos, cooperación y otras, que por su dificultad exigían un ambiente propicio para su abordaje. Este nuevo laboratorio se convertiría no sólo en un centro para la realización de proyectos de indagación científica de largo alcance, sino que además, constituiría las bases para llevar a cabo actividades docentes y de prestación de servicios a la comunidad.

El Laboratorio Infantil está conformado por un aula experimental para niños preescolares. Cuenta con un cubículo experimental, anexo al aula donde se llevan a cabo estudios con sujetos individuales. Está dotado con material didáctico adquirido o elaborado especialmente para cubrir las necesidades del modelo de enseñanza puesto en práctica y con equipos de video-grabación, los cuales se utilizan tanto con fines de entrenamiento como para la observación y registro de

¹ Parte de este trabajo fue presentado en la XLVII Convención Anual de AsoVAC, Valencia, Nov. 1997.

conductas. Además, se dispone de microcomputadores que se emplean para la planificación de la enseñanza, producción de material didáctico, archivo y procesamiento de datos y como soporte para la enseñanza de los niños.

MODELO DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Los conceptos empíricos y leyes funcionales que se derivan del Análisis Conductual, constituyen el marco conceptual que sustenta este modelo (Dembo, 1982; Dembo y Guevara, 1992; Guevara, 1993). Los aspectos más importantes que lo caracterizan son:

- a.-** La programación individualizada de la enseñanza.
- b.-** El empleo de un curriculum funcional.
- c.-** El uso de pruebas criterioles.
- d.-** La evaluación continua a través de todo el período preescolar.
- e.-** El énfasis en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje con fines preventivos.
- f.-** La utilización de estrategias de enseñanza derivadas de los principios del Análisis Conductual, las cuales deben contemplar los siguientes puntos:
 - * Evaluación inicial con la finalidad de empezar el programa de instrucción al nivel de competencia del niño.
 - * Disposición de tareas en orden creciente de dificultad.
 - * Procedimientos para el fortalecimiento, mantenimiento y generalización de conductas apropiadas, al igual que técnicas para la reducción de respuestas inapropiadas.
 - * Procedimientos para la evaluación y modificación de programas.
- g.-** La planificación de actividades, materiales y condiciones ambientales que resulten atractivas para los niños.

h.- Una tecnología, sustentada en el análisis de tareas y de errores, que permite el abordaje de problemas de aprendizaje.

i.- En el proceso de enseñanza, el maestro tiene una importancia capital, ya que es el encargado de seleccionar y aplicar las contingencias para un aprendizaje óptimo y organizar las condiciones de enseñanza.

En síntesis, el principio fundamental sobre el cual se apoya el modelo es el de la enseñanza individualizada y la evaluación continua del aprendizaje. Se considera que el niño por su constitución genética y desarrollo evolutivo, es un individuo único; de allí, la necesidad de la programación individualizada de la enseñanza.

DESARROLLO CURRICULAR

Uno de los instrumentos fundamentales en la aplicación del modelo de enseñanza antes descrito es el Curriculum Funcional (Bijou, 1982; LeBlanc, Etzel y Domash, 1978), caracterizado por tres componentes básicos: a) Las metas u objetivos de enseñanza; b) Las condiciones bajo las cuales debe cumplirse el proceso y c) Los procedimientos de evaluación. El desarrollo de este tipo de currícula para la enseñanza de niños preescolares se ha constituido en una de las líneas de investigación primordiales que se desarrollan en el Laboratorio Infantil. Se han elaborado *currícula funcionales* para la actividad individualizada de las áreas académicas y *guías de actividades* para orientar las actividades de grupo. Estas guías tienen como propósito estructurar, sobre la base de metas y sub-metas, los contenidos específicos de algunas áreas, cuyos objetivos pretenden desarrollar en el niño habilidades relacionadas con el ejercicio de repertorios básicos, el ejercicio de contenidos académicos aprendidos a través de la programación individualizada, destrezas sociales y de automanejo, iniciación a la estética y el arte, motricidad gruesa y destrezas de comunicación, entre otros.

Dentro de esta línea de investigación, uno de los aspectos en los cuales se ha centrado nuestra atención es el planteamiento curricular dirigido a la enseñanza preescolar (Guevara, Villalba y Casado, 1983; Guevara, Barreat y Rosso, 1984; Villalba, Casado y Gómez, 1984; Guevara, Dembo, Rosso, Badell y García, 1985; Guevara, Rangel, Lacasella, Gómez y Ladrón de Guevara, 1987; Guevara, Rangel, Lacasella, Gómez, y Khan, 1988; Ladrón de Guevara, Rangel, Guevara y Moreno, 1990; Lacasella, Moreno, Rangel, y Villalba, 1991; Lacasella, Morillo, Rangel y Moreno, 1993). Se pretende realizar un Curriculum Funcional que permita tanto la programación como la evaluación de la enseñanza; es decir, un instrumento similar a una prueba criterial. La utilidad de un programa educacional concebido así no descansa única y exclusivamente en la bondad que demuestre el instrumento por sí mismo, sino en la forma como sea empleado por los educadores.

Al igual que los currícula funcionales, la elaboración de las guías de actividades debe seguir una serie de pasos, los cuales pueden resumirse en las siguientes etapas:

a.- Recolección de información: En esta etapa se consultan fuentes tales como programas de educación preescolar y básica del Ministerio de Educación, bibliografía especializada, programas experimentales de instituciones nacionales y extranjeras y opiniones de expertos en desarrollo y educación infantil. La finalidad de esta etapa es identificar los objetivos y contenidos que se incluyen, tradicionalmente en la programación para las aulas preescolares y así desarrollar una guía de actividades acorde con las necesidades de los niños a los cuales va dirigido el programa de instrucción.

b.- Delimitación de áreas y sub-áreas de enseñanza: Aquí se realiza el agrupamiento de objetivos por áreas y sub-áreas, sobre la base de su contenido.

c.- *Determinación de conductas meta*: Esta etapa comprende la definición conductual de los objetivos educacionales, dentro de cada una de las sub-áreas, especificación de los procedimientos (instrumentos, materiales, estrategias educativas, etc.) para la enseñanza de cada uno de los objetivos, así como también de los criterios de evaluación.

d.- *Validación Empírica*: Está destinada a verificar la validez o adecuación de la jerarquía de los objetivos, así como constatar la claridad de las definiciones, la pertinencia de las instrucciones, idoneidad de los materiales y precisión de los criterios de evaluación.

e.- *Validación Social*: Tiene como finalidad determinar si los objetivos y contenidos son cónsonos con las expectativas de la comunidad educativa.

VALIDACIÓN SOCIAL

La evaluación de programas de intervención, ya sea en el ámbito clínico, empresarial, comunitario o educativo puede incluir dos aspectos fundamentales, uno relacionado con su implementación y consiguientes resultados y otro, con su deseabilidad social. Evidentemente, los programas de esta índole no sólo tienen repercusiones desde el punto de vista conceptual o metodológico, sino también tecnológico. Dicho en otras palabras, tiene repercusiones sociales. Según Wolf (1978), los analistas conductuales deben intentar medir el impacto que un determinado programa podría tener sobre el bienestar de la comunidad y necesitan validar su trabajo en tres niveles:

- .- La significación social de las metas
- .- La adecuación social de los procedimientos
- .- La importancia social de los efectos.

Además, el autor señala la necesidad imperiosa de desarrollar sistemas que permitan de una u otra forma incrementar el rigor de las valoraciones subjetivas ante una intervención, presentando a la Validación Social como una táctica lícita para abordar el problema que se expone. Vivas y Rúa (1983) la han definido como "... la verificación de la significación social de un programa de cambio desde la perspectiva del sujeto-objeto del cambio o del grupo social al que pertenece" (11).

En consecuencia, la Validación Social no es otra cosa que un esquema evaluativo que permite apreciar la adaptación de una tecnología a cánones socialmente aceptables. Y evidentemente, la Guía de Actividades, propósito de este trabajo debe demostrar su deseabilidad social, es decir, ¿La comunidad considera que las metas incluidas en el programa son las que deberán enseñarse? ¿Cumplen con las expectativas del proceso educativo? ¿Son pertinentes, apropiadas, importantes? ¿Están claramente redactadas y pueden ser puestas en práctica fácilmente?

En relación con *la significación social de las metas* hallamos que las metas educativas comúnmente son explicitadas por la sociedad y no precisamente por los científicos. Por tanto, es indispensable preguntarle a la comunidad involucrada en la educación de nuestros niños, cuáles son los objetivos que pretendemos enseñar.

La selección del procedimiento de enseñanza más apropiado también puede presentar problemas para el analista conductual. Existen condiciones que podrían ser objetables desde un punto de vista ético, otras por razones de costo económico, otras por su aplicabilidad, factibilidad, etc. (Fawcett, 1991).

Por último, es relevante considerar *la importancia de los efectos* del programa. Los resultados pueden indicar que se produjeron modificaciones en las metas escogidas pero los maestros o los padres podrían considerar que los cambios no fueron suficientemente sustanciales.

Con la finalidad de determinar si los objetivos y contenidos de un currículum funcional o de una guía de actividades son cónsonos con las expectativas de la comunidad educativa, el equipo de investigación que labora en el Laboratorio Infantil, adscrito a la Maestría en Análisis Conductual de la Universidad Central de Venezuela ha llevado a cabo la Validación Social de las metas de diversos currícula en las áreas de Número (Guevara, Rangel, Lacasella, Gómez y Ladrón de Guevara, 1987; Guevara, Rangel, Lacasella, Gómez y Khan, 1988), Lenguaje (Ladrón de Guevara, Rangel, Guevara y Moreno, 1990), Motricidad Fina (Rangel, Martínez y Mucci, 1997) así como de distintas guías de actividades en las áreas de Autocuidado (Lacasella, Moreno, Rangel y Villalba, 1991) y Música (Lacasella, Morillo, Rangel y Moreno, 1993). En esta oportunidad, el trabajo objeto de esta publicación se refiere al área de la Danza.

OBJETIVO GENERAL

El presente trabajo tuvo como propósito principal, llevar a cabo, a través de la opinión expresada por expertos, la Validación Social de las metas contempladas en una guía de actividades dirigida al desarrollo de destrezas en el de danza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Evaluar la pertinencia, congruencia y alcance de las metas del programa propuesto.
- * Determinar si las metas incluidas en la guía deberían ser jerarquizadas.
- * Ponderar la claridad en la redacción de los objetivos específicos.
- * Evaluar si las metas corresponden al nivel educativo al cual van dirigidos.
- * Evaluar la importancia del contenido de la guía como requerimiento para la iniciación a la danza.

MÉTODO

Sujetos: Participaron como jurado nueve (9) personas relacionadas con la enseñanza de la danza, especialistas o profesionales que trabajan en el área.

Materiales:

- a.- Forma preliminar de la guía de actividades en el área de danza.
- b.- Un cuestionario destinado a explorar la opinión de los expertos, respecto a diversos aspectos de la guía de actividades:
 - Pertinencia, congruencia y alcance de las metas.
 - Orden jerárquico tanto de las sub-áreas como de las metas.
 - Claridad en la redacción de las sub-áreas.
 - Suficiencia de las metas de enseñanza.
 - Importancia de las metas y áreas incluidas, así como de otros aspectos relevantes.

Anexo a este cuestionario se incluyó un formato explicativo dirigido a los expertos, en el cual se exponían: el propósito de la guía y los procedimientos generales utilizados para su elaboración.

Procedimiento:

Para realizar este estudio se procedió de la siguiente manera:

* Se elaboraron los materiales antes descritos, es decir, un instructivo, con información pertinente a la guía de actividades, el cual contenía aspectos relacionados con su elaboración, el cuestionario que debía ser respondido por el jurado seleccionado, previo estudio de la guía y el instructivo y la forma preliminar del programa.

* Se estableció contacto con las personas que sirvieron como jurado de la investigación, los cuales se previó fuesen expertos en el área de la danza, ya fuesen docentes, bailarines profesionales u otras personas que trabajasen en el campo antes mencionado.

* A las personas elegidas se les hizo llegar el material correspondiente y se les dio un plazo prudencial con el fin de que pudiesen analizar la información suministrada y responder el cuestionario proporcionado.

* Cumplido este plazo, el investigador o el auxiliar retiraba personalmente los materiales suministrados y se entrevistaba con cada uno de los expertos con la finalidad de completar la información expuesta por los mismos en los cuestionarios.

RESULTADOS

Los resultados fueron analizados según el grado de acuerdo que se encontró entre los expertos, es decir, contando el número de personas que coincidían en las respuestas dadas al cuestionario. También se realizó un análisis de contenido de las preguntas abiertas con el propósito de obtener información adicional que permitiese mejorar la guía de actividades, objeto de esta investigación.

El Cuadro 1 muestra un resumen de la información obtenida. Podemos observar que:

* **LA REDACCIÓN DE LA DEFINICIÓN DE LAS SUB-ÁREAS:** En relación con este aspecto encontramos que en 8 de las 10 sub-áreas que componen la guía, existe un acuerdo mayor del 80%, es decir, que entre 7 y 9 miembros del jurado consideraron que las definiciones hechas de las diversas sub-áreas son claras y precisas, a excepción de 2 de ellas, a saber: Posiciones Básicas y Relajación. Los desacuerdos en cuanto a la redacción de la definición de estas sub-áreas estuvieron relacionados con:

- Insuficiencia de la definición
- Imperfección de la definición
- Diferencias terminológicas.

* LA PERTINENCIA DE LA DEFINICIÓN DE LAS SUB-ÁREAS: Con respecto a este punto, hallamos que en 7 de las 10 sub-áreas existe un acuerdo mayor del 80%, es decir, que entre 7 y 9 miembros del jurado evaluador coinciden en afirmar que las definiciones realizadas son pertinentes con las distintas sub-áreas que conforman la guía de actividades, exceptuando 3 de ellas, las cuales se refieren a: Posiciones Básicas, Elasticidad y Creación Artística.

* LA CONGRUENCIA DEL PROPÓSITO PLANTEADO CON LA SUB-ÁREA: En este aspecto, en 9 de las 10 sub-áreas que constituyen la guía de actividades, se dio un porcentaje de acuerdo mayor del 80%, es decir, que entre 7 y 9 miembros del jurado opinaron que los propósitos planteados eran congruentes con cada una de las sub-áreas dentro de las cuales fueron incluidos. Coincidentalmente, la sub-área de Posiciones Básicas nuevamente presenta problemas, puesto que el jurado consideró que algunos términos empleados para definir el propósito le restan congruencia al mismo.

* EL ALCANCE DE LAS METAS PROPUESTAS: En líneas generales, hallamos que en 8 de las 10 sub-áreas evaluadas, existe un acuerdo mayor del 80%, es decir, que entre 7 y 9 personas del jurado manifestaron que las metas propuestas permiten alcanzar el propósito de cada una de las sub-áreas que componen la guía curricular, a excepción de las sub-áreas de: Identificación del Espacio Físico y Creación Artística. Un análisis más minucioso de la opinión de los expertos nos proporcionó evidencia de que la falta de alcance de algunas metas se debe a insuficiencia de objetivos, inadecuación y/o inconsistencia de las metas.

* LA SUFICIENCIA DE LAS METAS PROPUESTAS: Este es uno de los aspectos en el cual se encontró mayor desacuerdo. De hecho, en 7 de las 10 sub-áreas que conforman la guía, la mayoría de los miembros del jurado presenta divergencias en cuanto a si deben añadir o eliminar metas o si por el contrario, el número de las mismas es suficiente y por tanto, no introducirían cambio alguno. Las sub-áreas en las cuales se observan mayores desacuerdos son: Formaciones Básicas,

Posiciones Básicas, Elasticidad, Ritmo, Soltura, Expresión Corporal y Relajación. Si incorporamos un análisis más detallado de las opiniones de los expertos encontramos que (Ver Cuadro 2):

- En 6 sub-áreas, algunos expertos (entre 3 y 6) recomendaron agregar nuevas metas a las ya consideradas en la guía curricular.
- En 4 sub-áreas, la mayoría de los expertos (entre 7 y 8) sugirió añadir nuevas metas.
- En las 10 sub-áreas que conforman la guía se observa que, el jurado manifestó la necesidad de introducir cambios en el sentido de incorporar nuevas metas.
- Las sub-áreas que presentan menos problemas y que no ameritan mayores modificaciones son: Formaciones Básicas y Ritmo.
- Solamente, un experto manifestó que eliminaría alguna meta en la sub-área de Elasticidad.
- Las sub-áreas donde se evidencian mayores cuestionamientos por parte del jurado son: Formaciones Básicas, Elasticidad, Relajación, Soltura, Expresión Corporal.

* LA JERARQUIZACIÓN DE LAS METAS: En este punto fue donde hubo el mayor desacuerdo. De hecho, en 8 de las 10 sub-áreas, el jurado presentó claras discrepancias en cuanto a: por una parte, la posibilidad de jerarquización de las metas en cada una de las sub-áreas y por otra, el orden o jerarquía propuesta en la guía curricular. Si observamos cuidadosamente el Cuadro 1, evidenciamos que:

- Las sub-áreas donde los expertos coinciden en no presentar una jerarquización de las metas son: Formaciones Básicas y Creación Artística.
- Las sub-áreas donde los miembros del jurado concuerdan en reagrupar o reordenar las metas y plantean un orden

alternativo son: Identificación del Espacio Físico, Elasticidad, Ritmo, Soltura, Expresión Corporal, Relajación.

· En las sub-áreas Identificación del Espacio Social y Posiciones Básicas, los expertos coinciden con el orden designado para las metas.

* LA JERARQUIZACIÓN DE LAS SUB-ÁREAS: De los 9 miembros que constituyen el jurado evaluador, 4 de ellos estuvieron de acuerdo en que las sub-áreas deberían estar jerarquizadas (1 la reordenó y los 3 restantes coincidieron en el orden dado); 3 de los miembros no concuerdan en jerarquizar las sub-áreas y 2 no respondieron sobre este aspecto. Cabe destacar que aquéllos que manifestaron su concordancia con la necesidad de jerarquizar las metas sustentan su argumento en la condición de que los niños deben adquirir una serie de repertorios precurrentes para luego poder ejecutar las metas previstas.

* LA SUFICIENCIA DE LAS SUB-ÁREAS: Cinco de los 9 expertos están de acuerdo en no introducir cambios en las sub-áreas propuestas; a lo sumo recomiendan alguna reestructuración de las mismas. Dos consideran que deberían añadirse nuevas sub-áreas y 2 no respondieron.

* EL CONTENIDO DE LA GUÍA COMO REQUERIMIENTO PARA LA INICIACIÓN A LA DANZA: El 100% de los miembros del jurado evaluador consideró que las sub-áreas que se presentan en la guía de actividades cubren los requerimientos básicos para iniciar a los niños preescolares en la danza.

* CAMBIOS SUGERIDOS

- Redefinir términos, en especial aquéllos relacionados con: Danza, Expresión Corporal, Creación Artística, Relajación y Posiciones Básicas, entre otros.
- Presentar la guía de actividades como una sugerencia de trabajo en el aula y no como un esquema rígido que debe ser cumplido. Según el jurado, la

estructura de la guía aparenta ser poco flexible, no permitiendo una interacción espontánea tanto por parte del maestro como del niño.

- La mayoría de los expertos coincidió en sugerir la posibilidad de que sean profesionales en el área los que lleven a cabo las actividades de la guía curricular.
- Otras sugerencias más precisas son:
 - Agregar actividades tales como: Recorrer el espacio físico siguiendo un camino ya señalado y esquivando obstáculos.
 - Realizar desplazamientos en diferentes formaciones, o desplazamientos en distintas direcciones sin variar la orientación del niño.
 - Crear coreografías propias.
 - Hacer mímica, por ejemplo *contar* una historia sólo con gestos y movimientos o *actuar* una canción.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación podríamos concluir que:

* Los objetivos previstos fueron plenamente alcanzados, pues a través de un procedimiento de Validación Social tal como el propuesto por Wolf (1978), fue posible lograr la opinión de expertos en relación con las metas que deben ser cumplidas en el área de danza para el nivel de preescolar. Éstas, en última instancia, según Bijou (1977; 1982) no obedecen a principios empíricos demostrados en la investigación, ya sea de índole psicológica, sociológica o educativa, sino más bien a juicios de valor, es decir, la determinación de las metas de cambio está matizada por las valoraciones que esgrimen los padres, maestros, representantes de instituciones, en síntesis, la sociedad de la cual forma parte el hombre.

* Debido precisamente a que las metas educativas se basan en las opiniones de los representantes sociales, éstas también están moduladas por la historia de cada experto y por la historia del fenómeno mismo, es decir, de la danza. Esto explicaría en parte, el que, en pocas ocasiones, se haya encontrado un acuerdo máximo entre los miembros del jurado seleccionado, aún siendo un número relativamente pequeño.

* La indagación de la opinión de expertos sobre un área determinada, para llevar a cabo la Validación Social de metas representa una herramienta poderosa para determinar qué aspectos son importantes en un programa de cambio o de enseñanza, aun cuando los estudios de esta índole tienen una serie de limitaciones o debilidades metodológicas y prácticas, que en oportunidades, imposibilitan hacer afirmaciones concluyentes.

* Cabe destacar que la presente investigación nos permitió no sólo obtener información precisa acerca de las modificaciones deseables para el programa de Danza propuesto, sino hacer contacto con profesionales e investigadores de otras instituciones que trabajan en áreas afines a las que se desarrollan en el Laboratorio Infantil, con el fin de alcanzar beneficios y compartir experiencias, que de otra manera no hubiésemos podido lograr.

En síntesis, la Validación Social como procedimiento es una vía que:

- a.- permite el esclarecimiento de las conductas y/o destrezas necesarias para describir un hecho científico y, también para decidir si los objetivos de un programa de intervención satisfacen o no a la comunidad a la cual se le brinda atención;
- b.- establece la conveniencia de determinadas estrategias o procedimientos de tratamiento;
- c.- evalúa la significación social de los efectos obtenidos mediante la puesta en práctica de un plan de intervención (Lacasella, 1987).

No menos cierto es que esta forma de evaluar la idoneidad de metas, procedimientos y resultados ha recibido muchas críticas, especialmente desde el punto de vista metodológico (Fuqua y Schwade, 1986), debido en parte, al uso de sistemas de registro subjetivos. Ello ha minado la posibilidad de adoptar y adaptar la Validación Social como un procedimiento explícito de evaluación.

Sin embargo, es evidente, no sólo por el emergente interés en la Validación Social y sus problemas metodológicos sino por su veloz y amplia aplicación en la investigación conductal aplicada (Baer, Wolf y Risley, 1987) que este procedimiento es de indudable beneficio para establecer la significación social de objetivos, estrategias y efectos, mas debemos recordar, en última instancia que no constituye un análisis funcional de la conducta y que por tanto, no deberá convertirse en un instrumento interpretativo del comportamiento. No es otra cosa que un esquema evaluativo que permite apreciar la adaptación de una tecnología a cánones socialmente aceptables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAER, D., WOLF, M. & RISLEY, T. (1987). Some still-current dimensions of Applied Behavior Analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **20** (4), 313-327.
- BIJOU, S. (1977). Practical implications of an interactional model of child development. **Exceptional Children**, **44**, 6-14.
- BIJOU, S. (1982). **Psicología del Desarrollo Infantil** (La etapa básica de la niñez temprana). México:Trillas. Vol. III.
- DEMBO, M. (1982). El impacto del Análisis Conductual sobre el desarrollo infantil. Una experiencia venezolana. XXI Simposio Internacional de Modificación de Conducta, Riberão-Preto, Brasil.
- DEMBO, M. & GUEVARA, M.T. (1992). **Investigación en Análisis Conductual: 1978-1991**. Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Académico, Facultad de Humanidades y Educación, Instituto de Psicología, Escuela de Psicología, Caracas.
- FAWCETT, S. (1991). Social Validity: a note on methodology. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **24** (2), 245-249.
- FUQUA, R. & SCHWADE, J. (1986). Social Validation of Applied Behavioral Research. A selective review and critique. En: A. Poling & R. Fuqua (eds.) **Research methods in Applied Behavior Analysis** (265-292). New York:Plenum Press.
- GUEVARA, M.T. (1993). **La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil**. Caracas: fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- GUEVARA, M.T., BARREAT, Y. & ROSSO, I. (1984). Validación empírica de destrezas componentes en un curriculum de motricidad fina para niños preescolares. XXXIV Convención Anual de AsoVAC, Cumaná.
- GUEVARA, M.T., DEMBO, M., ROSSO, Y., BADELL, M. & GARCÍA, M. (1985). Desarrollo y validación de un curriculum de discriminaciones sensorial para niños preescolares. XXXV Convención Anual de AsoVAC, Mérida.
- GUEVARA, M.T., RANGEL, A.L., LACASELLA, R., GÓMEZ, K. & KHAN, M. (1988). Validación de un curriculum de número para la enseñanza preescolar. XXXVIII Convención Anual de AsoVAC, Maracay.

- GUEVARA, M.T., RANGEL, A.L., LACASELLA, R., GÓMEZ, K. & LADRÓN DE GUEVARA, I. (1987). Validación de un curriculum en el área de número en la enseñanza. XXXVII Convención Anual de AsoVAC, Maracaibo.
- GUEVARA, M.T., VILLALBA, D. & CASADO, J. (1983). Desarrollo de un curriculum conductual a nivel preescolar. XXXIII Convención Anual de AsoVAC, Caracas.
- LACASELLA, R. (1987). Efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa: Un estudio de Validación Social. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología, Mención Análisis Experimental de la Conducta, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- LACASELLA, R., MORENO, R., RANGEL, A.L. & VILLALBA, D. (1991). Diseño y validación de un curriculum para el desarrollo de destrezas de autocuidado. XLI Convención Anual de AsoVAC, Maracaibo.
- LACASELLA, R., MORILLO, R., RANGEL, A.L. & MORENO, R. (1993). Significación social de las metas de un programa de enseñanza musical para niños preescolares. XLIII Convención Anual de AsoVAC, Mérida.
- LADRÓN DE GUEVARA, I., RANGEL, A.L., GUEVARA, M.T. & MORENO, R. (1990). Validación de un curriculum en el área de lenguaje para la enseñanza preescolar. XL Convención Anual de AsoVAC, Cumaná.
- LeBLANC, J., ETZEL, B. & DOMASH, m. (1978). A functional curriculum for early intervention. En: K. Eillen Allen, V. Holm & R. Schiefelbush (eds.) **Early intervention - A team approach** (331-381). University Park Press: Baltimore.
- RANGEL, A.L., MARTÍNEZ, J. & MUCCI, L. (1997). Revisión y Validación Social de un curriculum preescolar en el área de Motricidad Fina. XLVII Convención Anual de AsoVAC, Valencia.
- VILLALBA, D., CASADO, J. & GÓMEZ, K. (1984). El Curriculum como prueba criterial para la evaluación de destrezas cognoscitivas en niños preescolares. XXXIV Convención Anual de AsoVAC, Cumaná.
- VIVAS, E. & RÚA, J. (1983). Validez Social: la significación social del cambio conductual. **Boletín de AVEPSO**, VI (1), 11-15.
- 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.