

# **LAS INSTRUCCIONES VERBALES: SU EFECTO SOBRE LA CONDUCTA COOPERATIVA Y EL TIEMPO DE EJECUCIÓN DE UNA TAREA**

Luisa Sandia  
**Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Maracay**  
Kenya Yusti  
**Instituto Universitario de Mercadotecnia**

## **Resumen**

El objetivo del trabajo fue evaluar el efecto de dos instrucciones verbales, sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de una tarea. Se incluyeron categorías conductuales que implicaban ayuda entre los participantes. La actividad diseñada para observar el comportamiento fue la tarea estructurada. Participaron 12 sujetos, de siete años. Se utilizó un Diseño Experimental Balanceado. Se incluyó un grupo de comparación para observar si el paso del tiempo y la familiarización con la tarea tenían efecto sobre los comportamientos cooperativos. Los resultados indicaron efecto de las instrucciones sobre las variables independientes, de allí que las instrucciones puedan ser utilizadas para incrementar comportamientos sociales.

## **Abstract**

The purpose of this paper was to evaluate the effect of two verbal instructions, related with the cooperative behavior and the time to carry out a task. It was include conductual categories which involved help among participants. The structured task was the designed activity to observe the behavior. Twelve subjects about seven years old were participating in it. It was used a Balance Experimental Desing. It was include a comparative group to observe if the time and getting used of the task had some effect over the cooperative behaviors. Results indicated that there is an effect of this instructions over the independent variables. Thus, instructions can be used to increase social behaviors.

**Palabras Claves:** Conducta Cooperativa, Instrucciones Verbales, Análisis Experimental de la Conducta, Tarea Estructurada.

Este reporte se basa en el Trabajo de Grado presentado por las autoras para optar al título de Licenciadas en Psicología (Caracas: U.C.V.). El mismo mereció **Mención Publicación** por la excelente calidad metodológica y la exhaustiva revisión bibliográfica. Aunque fue realizado en 1992, constituye un aporte significativo y valioso que puede ser utilizado como referencia en los estudios relacionados con el comportamiento prosocial en los primeros años escolares, por la vigencia del tema tratado. Su metodología de investigación representa un modelo ajustado para el trabajo en investigación básica con problemas mediatos. De allí, que se haya incluido en el presente número de Paradigma.

## **Introducción**

Con el paso de los años, en el comportamiento del ser humano se han evidenciado múltiples cambios producto de los adelantos económicos, políticos, científicos, tecnológicos y sociales; algunos de estos han sido muy significativos y han logrado instaurar en el hombre conductas de tipo prosocial; una de éstas es la conducta cooperativa. Es de nuestro interés estudiar tal

comportamiento puesto que no existe un criterio unificado respecto a la definición y método para abordar su estudio. Otra de las razones, es la importancia de tal conducta en el contexto educativo como facilitadora del aprendizaje a través del incremento del proceso comunicativo entre los miembros de un grupo. Por último, y quizás la razón más importante es saber qué elementos o variables pueden modificar o afectar su ocurrencia. En la presente investigación se estudió el efecto de eventos discriminativos, especialmente instrucciones verbales, sobre la conducta cooperativa en el ambiente escolar.

### **Planteamiento del Problema**

Se evidenció a partir de la revisión bibliográfica, que el estudio de la conducta cooperativa no ha sido sistemático ni continuo. Se habla en líneas generales, de la importancia de la cooperación en el aprendizaje, ya sea al nivel académico o extra-curricular. Sin embargo, rara vez el sistema tradicional de instrucción escolar incentiva la colaboración entre los alumnos; por el contrario, es frecuente reforzar comportamientos de índole competitivo o individualista. La manera casi exclusiva de motivar a los alumnos es a través de un sistema de calificaciones, por el cual los niños compiten. Esto podría eventualmente llevar a un aprendizaje y éxito académico individual, pero también hará poco probable la aparición de conductas cooperativas y podría llevar "... a normas antiacadémicas entre muchos de ellos". (Slavin, 1985; p. 9).

Johnson, Johnson, Holubec y Roy (1984), también han resaltado la necesidad de incluir en las escuelas, situaciones que permitan el aprendizaje de conductas cooperativas. Dicha necesidad está sustentada sobre la base de hechos muy evidentes, entre los que se pueden señalar: (a) El incremento dramático, en las últimas décadas, de crímenes efectuados por adolescentes y niños, (b) Un incremento en la tasa de suicidios en jóvenes, y (c) Cambios en la estructura familiar, los cuales a su vez inciden en comportamientos sociales.

Más recientemente, Herrera (1994), expresa la importancia del trabajo en equipo tanto de docentes como de estudiantes para la obtención del éxito escolar. En una investigación realizada en colegios venezolanos, encontró que el sentido de equipo y la motivación por la responsabilidad compartida, generan actitudes de compromiso institucional que a su vez se traducen en comportamientos eficaces y en iniciativas originales para diseñar procesos y obtener resultados exitosos.

En consecuencia, creemos que es relevante comenzar a sistematizar estudios referidos a la conducta cooperativa, en el sentido de especificar aspectos conceptuales e investigar las posibles variables de las cuales ella es función; esto redundaría en la producción de una tecnología capaz de desarrollar una programación conductual que responda a otras necesidades sociales.

En relación con el efecto de las contingencias sobre este tipo de comportamiento, se han llevado a cabo algunos estudios (Carrasquel, 1991; Wiegman, Dansereau y Patterson, 1992), los cuales apuntan a que es posible modificar el comportamiento cooperativo a través del reforzamiento, con refuerzo tangible, entre los cuales se señala el uso de consumibles con refuerzo social, con sistemas de puntos, así como el uso de role playing y el castigo.

No obstante, a partir de los datos encontrados en la revisión bibliográfica, se observa que el estudio de los antecedentes con respecto a este tipo de conducta ha sido soslayado. Existe un gran número de investigaciones (Villalba, 1983; Navarrete, 1985; Cornell, Heth y Broda, 1989;

Stevens, Slavin y Farnish, 1991; Dole, Valencia, Green y Wardrop, 1991; Cornell, Heth y Rowat, 1992), en las cuales se alude al efecto de las instrucciones verbales sobre otras conductas, mas no se han hallado trabajos que refieran la posible relación entre conducta cooperativa e instrucciones verbales. Además, cuando se ha estudiado la instrucción, se le ha tomado en cuenta sólo como estímulo complementario en la investigación o en compañía de otras técnicas o variables manipuladas (Granell, 1985; Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens, 1991). Se ha sugerido muchas veces el estudio de las instrucciones como variable aislada en el efecto de las conductas de tipo social (Villalba, 1983; Baron y Galizio, 1990; Carrasquel, 1991).

Lo antes expuesto, justifica estudiar el efecto que tienen las instrucciones en la emisión de la conducta cooperativa en la escuela, a través de la comparación de dos tipos de instrucciones: instrucción detallada relacionada al criterio en consonancia sólo al estímulo positivo (S+) en relación con la conducta cooperativa, e instrucción detallada relacionada al criterio en consonancia al estímulo positivo y al estímulo negativo (S+-) en relación con la conducta cooperativa.

### **Objetivo General**

Evaluar el efecto de dos (2) tipos de instrucciones verbales sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de una tarea estructurada, la cual servirá de base para poder observar dicho comportamiento.

### **Objetivos Específicos**

- Estudiar el efecto de la ausencia de instrucción verbal referida a la conducta cooperativa sobre la eficiencia en la realización de una tarea experimental.
- Evaluar el efecto de la instrucción verbal detallada relacionada al criterio en consonancia sólo al estímulo positivo (S+) en relación con la conducta cooperativa sobre la emisión de la misma.
- Estudiar el efecto de la instrucción verbal detallada relacionada al criterio en consonancia al estímulo positivo (S+) y al estímulo negativo (S+-) en relación con la conducta cooperativa sobre la emisión de la misma.
- Determinar el efecto de los dos (2) tipos de instrucciones verbales sobre el tiempo de ejecución de la tarea.

### **Marco Conceptual**

#### **Análisis Conductual Aplicado**

La conducta del hombre es definida en términos de las relaciones funcionales que tiene con el medio que lo rodea. La descripción de tales relaciones es denominada análisis funcional de la conducta (Skinner, 1977; Haynes y O'Brien, 1990). Cuando esta descripción tiene como objetivo alterar el estado natural de relación entre el organismo y el medio; bien sea sólo para experimental o para beneficiar mediante el control de la relación del individuo con sus iguales, el análisis funcional pasa a ser controlado o explicado y se conoce como Análisis Conductual Aplicado o Modificación de Conducta (Casalta y Penfold, 1981).

La Modificación de Conducta comprende un conjunto de técnicas conductuales que son utilizadas para solucionar problemas prácticos en el hombre, dichas técnicas tienen como sustento las investigaciones realizadas dentro del Análisis Experimental de la Conducta.

El presente trabajo se ubica dentro de la investigación básica con seres humanos. A pesar de trabajar en un ambiente natural (ambiente escolar, se controlaron distintas variables a fin de convertirlo en ambiente experimental. En cuanto al problema enunciado como objeto de estudio, ha de observarse que su aplicabilidad social es mediata por cuanto no se pretenden modificar conductas socialmente indeseables, o incrementar comportamientos adecuados, sino se plantea el estudio de las relaciones funcionales entre variables que aún no han sido sometidas a un análisis funcional y que, a posteriori, servirán de base para la sistematización de hallazgos empíricos en el área.

### **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 que 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 las 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 en el aprendizaje (Lovitt, 1989; Silvern, 1990; Wiegmann, Dansereau y Patterson, 1992) o niños que presentan problemas emocionales (Salend y Sonneschien, 1989).

Además de los determinantes educativos se han señalado factores de tipo social que han motivado el desarrollo de investigaciones en el área de la cooperación. Todos estos factores han contribuido a que la importancia de la cooperación vaya en aumento cada día, con el objeto de mejorar las relaciones interpersonales y aminorar las consecuencias negativas que puedan actuar como impedimento para el desenvolvimiento adecuado de las personas dentro de la sociedad.

Tal como se expresó anteriormente, la mayoría de los estudios sobre cooperación han tenido como escenario el contexto educativo, donde se ha utilizado la cooperación como un método para la enseñanza y el aprendizaje (Slavin, 1985). Esto ha dado lugar a una revisión del aprendizaje tradicional con el fin de crear y perfeccionar estrategias que permitan la enseñanza dentro de un contexto grupal y con metas comunes. Al respecto, Slavin, a partir de la revisión sobre los métodos de enseñanza cooperativo y tradicional, concluyó que aunque con ambos se pueden alcanzar logros académicos, la experiencia cooperativa resulta más enriquecedora socialmente.

En tal sentido, Johnson, y Col. (1984), describen las características del aprendizaje cooperativo las cuales se enumeran a continuación:

1. Fomenta la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
2. Cada estudiante da un feedback sobre el progreso de los compañeros y el grupo da un feedback sobre cómo cada miembro progresa.
3. Sus miembros son heterogéneos en cuanto a sus habilidades y características personales.
4. Cualquier miembro tiene la posibilidad de actuar como líder.

5. Cada cual es responsable del aprendizaje del otro, esto se logra proporcionando ayudas o ánimos para asegurar que cumplan con la tarea asignada.
6. El objetivo primordial es hacer que cada miembro aprenda al máximo y mantenga buenas relaciones de trabajo con el resto del grupo.
7. Los integrantes se instruyen en las destrezas sociales que necesitan para trabajar en forma colaboradora.
8. El maestro se encarga de observar los problemas del grupo y da feedback sobre cómo relacionarse y resolver las tareas asignadas.
9. El maestro dispone estructuras que permitan al grupo conocer cuán bien trabaja.

Franklin (1990) señala que el carácter social de la cooperación es su característica más resaltante. Así mismo, debido a su complejidad, las definiciones de conducta cooperativa también han sido muy diversas. Para esta autora la conducta cooperativa se define 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” (p. 60).

Por su parte, Ribes (1984) señala que la conducta cooperativa está caracterizada por requerir un mínimo de dos respuestas, una de cada sujeto, 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.

En tal sentido, Villalba, Duque y Narvéez (1983) refieren que el comportamiento humano presenta problemas metodológicos importantes para ser observado. La principal dificultad reside en que siendo un evento continuo, debe ser discretizado para su estudio. A esto se agrega que cuando se registran comportamientos sociales se debe tomar en cuenta el comportamiento de un sujeto en relación con otras personas. Esto último alude a que cuando hablamos de conductas sociales nos referimos al comportamiento de un sujeto dentro de un grupo y esto implica interacción, de allí que un análisis de la conducta individual sea inadecuado para explicar comportamientos de tipo social.

### **Tarea Estructurada**

Varios autores consideran que la estructuración de la tarea es un elemento importante para que se emitan comportamientos cooperativos. Entre ellos se pueden citar a Abreu (1985), Shaw (1980), Pepitone (1980), Franklin (1990) y Carrasquel (1991). Estos autores señalan que la tarea debe tener objetivos bien definidos y pautas específicas que permitan alcanzarlos; la ausencia o poca estructuración de la tarea conduce a la desorganización y confusión de los miembros del grupo, mientras que la estructuración de metas y las exigencias de interdependencia (entendida como interacción) puede propiciar conductas de tipo social.

Se han hecho clasificaciones de lo que se conoce como tarea estructurada o tarea de grupo. En tal sentido, Abreu (1985) hace referencia a varias clasificaciones de las tareas grupales, que están sustentadas en tres enfoques o perspectivas que mencionaremos a continuación: (a) Desarrollo de tareas grupales, (b) Tipologías de tareas y (c) Análisis dimensional de las tareas.

Otro elemento que ha sido incluido al estudiar la tarea estructurada es el tiempo de ejecución de la misma. Al respecto, Franklin (1990) estudió el tiempo que demoraban dos grupos de niños, uno proveniente de hogares con ambos padres y otro, de niños provenientes de hogares donde sólo había un padre debido a un divorcio. Los resultados indicaron que los niños de familias desunidas, realizaban el trabajo en el doble del tiempo que los niños de familias unidas; no obstante esta diferencia no fue estadísticamente significativa.

Además de estos factores, hay otro elemento importante que debe ser considerado cuando nos referimos a la tarea y son las instrucciones referidas a ésta, ya que si no existe una explicación clara de lo que se debe hacer, es difícil que se llegue a la ejecución de la misma, y mucho más aún a la emisión de comportamientos sociales.

### **Instrucciones verbales**

Dentro de la Psicología, el interés por estudiar el efecto de las instrucciones verbales sobre el comportamiento humano se ha relacionado, en muchos casos, con el contexto educativo (Stevens y Col., 1991; Dole y Col., 1991; Englert y Col., 1991). Las investigaciones en este contexto han permitido corregir deficiencias de aprendizaje, incrementar comportamientos en niños pertenecientes a escuelas regulares y de educación especial, instaurar el aprendizaje sin error, entre otras.

Irureta (1992) en una revisión sobre los factores motivacionales en el rendimiento escolar, encontró que se puede influir sobre las metas que persiguen los niños actuando sobre sus pensamientos a través de las instrucciones y mensajes que se proporcionan durante la realización de las tareas.

Como lo señala Villalba (1983), en los estudios llevados a cabo en la Universidad de Kansas referidos a relaciones entre procedimientos de control por el estímulo con la enseñanza de niños pequeños, hay tres áreas básicas de estudio que son: las conductas de preatención del niño, el grado de control instruccional y el control ejecutado por el estímulo sobre una conducta conceptual apropiada.

Desde este punto de vista, la instrucción estaría ubicada en la triple relación como estímulo discriminativo. Sin embargo, Baron y Galizio (1990) consideran que existe un elemento de carácter metodológico que impide considerar las instrucciones como estímulo discriminativo. El impedimento radica en que el estímulo discriminativo adquiere tal propiedad a través del reforzamiento aplicado durante el curso de la experimentación, es decir, un evento ambiental comienza a ser discriminativo en la medida en que está presente cuando se aplica reforzamiento a la respuesta apropiada o esperada; esto hace que se cuente con mucha información sobre las circunstancias en las que se desarrolla dicho control.

No obstante, hasta ahora, la mayoría de las investigaciones en el área han considerado a las instrucciones como estímulo discriminativo, por el hecho de ser presentadas antes de la emisión de la conducta. Estos estímulos son poderosos para aumentar la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, aunque para lograr que ésta se instaure es necesario reforzar la emisión de ella en presencia de ese estímulo.

Por otra parte, a medida que transcurren los años, las investigaciones en materia de instrucción han focalizado su interés en el incremento de la efectividad de la misma y para ello, se

han ocupado de analizar la cantidad, calidad, longitud, contenido, frecuencia y ritmo, número y detalles dados en las instrucciones (Navarrete, 1985; Villalba, 1983; Granell, 1985).

Navarrete (1985) realizó un estudio donde se examinaron dos tipos de instrucciones verbales: instrucciones paso a paso e instrucciones agrupadas. Los resultados mostraron que ambos tipos de instrucciones eran efectivas, aunque la secuencia de las respuesta favoreció a las instrucciones agrupadas.

Villalba (1983) partiendo de otras investigaciones realizó una investigación donde compara dos tipos de instrucciones relacionadas al criterio: las que hacen referencia sólo al aspecto relevante del estímulo positivo (S+) y las que destacan información crítica sobre ambos estímulos (S+ y S-) sobre la adquisición de una discriminación visual en niños preescolares. El estímulo (S+), es aquel elemento que representa la respuesta correcta, y el estímulo negativo (S-) es el que representa la respuesta incorrecta que no será reforzada. Los resultados de esta investigación demostraron que es más efectiva la instrucción que incluye tanto al S+ como al S-, que aquella que incluye sólo al S-. Por esto se recomienda utilizar la información correspondiente a ambos estímulos.

La revisión de artículos sobre estudios realizados en el área de las instrucciones verbales indican que es más favorable para adquirir e incrementar comportamientos, utilizar las instrucciones detalladas que hacer referencia al elemento crítico de la conducta esperada. No obstante, aún no está claro cuando se hace más efectiva la instrucción, si es cuando se hace referencia sólo al S+ o cuando se incluye además al S- en relación con la conducta esperada.

## **Marco Metodológico**

### **Estudio Piloto**

Previo a la intervención se realizó un estudio piloto que constó de cuatro (4) sesiones. El objeto de dicho estudio fue ponderar el efecto de algunas variables relevantes para la investigación.

Los resultados del Estudio Piloto se analizaron sobre la base de algunos datos relevantes, tales como: (a) La frecuencia de conductas cooperativas realizadas por los niños; (b) El tiempo invertido por los niños para llevar a cabo la tarea; y (c) El grado de acuerdo entre observadores sobre las conductas observadas. A partir de ellos, se seleccionaron las siguientes modalidades de las variables sometidas a manipulación: Posición de los materiales: a los lados; presentación: recortados, dificultad de la tarea: 25 piezas y tamaño: Tres (3) pequeño, mediano, grande.

### **Sujetos**

Participaron doce niños, seis varones y seis hembras, de siete años de edad, cursantes del segundo grado de Educación Básica, sin aparentes deficiencias visuales, auditivas, motoras o de retardo en el desarrollo. Fueron escogidos al azar de los 36 que conformaban el salón de clases. Posteriormente, se asignaron al azar a tres grupos de cuatro niños cada uno, controlando que en cada uno de ellos hubiese dos niñas y dos niños.

## Ambiente

Se llevó a cabo en un aula asignada por el personal directivo de la institución educativa donde se realizó el estudio. Su área aproximada es de 7 mts<sup>2</sup>.

## Materiales

Se dividieron en materiales para el observador y el cotejador (hojas de registro, lapiceros, cronómetro, grabador y *cassettes*, tijeras, plantillas de figuras geométricas elaboradas en plástico), materiales para la tarea experimental (modelo o dibujo por rellenar, figuras para rellenar el modelo, envases de plástico con pegamento) y materiales para reforzar (calcomanías).

## Variables Dependientes

**Conducta Cooperativa:** la cual se define conceptualmente según Franklin (1990) 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...”(p. 60).

En este caso se registró tomando en cuenta el número de veces (frecuencia) que cada sujeto emitía alguna de las seis categorías conductuales que se presentan a continuación:

1. **Subcategoría 1:** Instigación verbal-física-visual al compañero para que lo ayude a hacer la tarea.
2. **Subcategoría 2:** Instigación verbal-física-visual al compañero para ayudarlo a hacer la tarea.
3. **Subcategoría 3:** Intercambiar materiales.
4. **Subcategoría 4:** Pedir turno al compañero.
5. **Subcategoría 5:** Dar turno a otro compañero.
6. **Subcategoría 6:** Reclamos.

Estas subcategorías se definen sobre la base de la revisión bibliográfica y la observación directa de los niños durante el estudio piloto.

**Tiempo de Ejecución de la tarea:** Definido como el tiempo transcurrido desde el momento en que se les da la orden “Comiencen” hasta el momento en que pegaban la última pieza en el modelo a rellenar.

## Variable Independiente

**Instrucción verbal:** Esta estuvo compuesta de dos partes, la primera fue una instrucción común para todos los grupos cuya función era explicar cuáles pasos debían seguir para ejecutar la tarea y se denominó “Instrucción referida a la tarea”. La segunda parte fue propiamente la Variable Independiente, y se le denominó “Instrucción referida a la Conducta Cooperativa”. A continuación se presenta la instrucción referida a la conducta cooperativa:

Condición Uno: (Instrucción S+)

*“- Si quieren pueden ayudarse, repartiéndose el trabajo, es decir, unos pueden escoger las figuras y otros pueden pegarlas, pueden indicar al compañero la posición de una pieza y pueden cambiarse los materiales, de esa forma el dibujo les quedará más bonito”.*

Condición Dos: (Instrucción S+-)

*“- Si quieren pueden ayudarse, repartiéndose el trabajo, es decir, unos pueden escoger las figuras y otros pueden pegarlas, pueden indicar al compañero la posición de una pieza y pueden cambiarse los materiales, de esa forma el dibujo les quedará más bonito. Si no se ayudan, se confundirán poniendo piezas equivocadas, no podrán repartirse el trabajo y el dibujo no les quedará tan bonito”.*

### **Variables Controladas**

Se controlaron las siguientes variables: Edad, sexo, nivel de escolaridad, pertenencia a determinado grupo experimental, ambiente experimental, horario, calendario, orden en que trabajaron los grupos, materiales, presencia de personas ajenas, suministro de la instrucción, reforzadores.

### **Confiabilidad**

Para calcular la confiabilidad se sumaron los datos de los sucesos registrados por cada observador en períodos preestablecidos y se dividió el número mayor de registros entre el número menor, por último el resultado se multiplicó por 100 para transformarlo en porcentaje. No obstante, éste índice sólo provee el grado de acuerdo sobre el número total de ocurrencias registradas, pero no indica si los dos observadores registraron los mismos eventos al mismo tiempo (Bijou, Peterson y Ault, 1968), por lo cual se considera necesario calcular la confiabilidad para cada uno de los comportamientos o subcategorías registradas. Por tal razón, para calcular la confiabilidad de los datos tomados mediante este tipo de registro, se recomienda la técnica de cómputo de índice de confiabilidad por categorías conductuales (Repp, Deitz, Boles, Deitz, Repp, 1976), que fue la técnica empleada en esta investigación.

### **Diseño**

El diseño experimental que se utilizó en este estudio fue el Diseño Balanceado (Castro, 1975). En este se somete a cada unidad experimental a todas las condiciones experimentales. Cada condición experimental es aplicada sólo una vez a cada grupo.

El propósito de este diseño es controlar una variable importante que es el orden de aplicación de las condiciones a las unidades experimentales. Este control es logrado al aplicar un orden a algunos sujetos (A-B) y otro orden a otro grupo de sujetos (B-A).

El diseño se aplicó de la siguiente manera:

Variable Independiente: Instrucción verbal referida a la conducta cooperativa en dos condiciones:

**Condición Uno:** Instrucción detallada relacionada al criterio en consonancia sólo al estímulo positivo en relación con la conducta cooperativa (Inst. S+).

**Condición Dos:** Instrucción detallada relacionada al criterio en consonancia al estímulo positivo y al estímulo negativo en relación con la conducta cooperativa (Inst. S+-).

Variables Dependientes:

- Conducta Cooperativa.
- Tiempo de ejecución de la tarea.

Para los fines de la investigación se constituyeron dos (2) grupos experimentales y un grupo de comparación o control. Cada grupo estuvo conformado por cuatro (4) sujetos.

**Grupo 1:** En la primera fase experimental se administró la condición uno (Inst. S+) y en la segunda fase la condición dos (Inst. S+-).

**Grupo 2:** En la primera fase experimental se administró la condición dos (Inst. S+-) y en la segunda fase, la condición uno (Inst. S+).

**Grupo 3:** Este grupo se utilizó como grupo de comparación, ya que en él no se administró ninguna instrucción referida a la conducta cooperativa. Este grupo se conformó con el objeto de observar si la simple familiarización con el material, el paso del tiempo y la instrucción referida a la tarea tenían efecto sobre las variables dependientes.

## Análisis de los Resultados

### Análisis de la Confiabilidad

La confiabilidad se obtuvo por sujetos, por sesión y por subcategorías de la conducta objeto de estudio (Repp y Col. 1976). Además, a partir de estos resultados se obtuvieron promedios diarios de confiabilidad para cada sujeto. También, se calcularon promedios de confiabilidad por sujeto para cada fase de la intervención, y por último, se calculó un promedio total de confiabilidad por sujeto.

El índice de confiabilidad promedio por fase para cada sujeto osciló entre 83% (sujeto 1 del grupo 3 en la primera fase) y 100% (en cuatro sujetos durante las fases 2 y 3). El índice de confiabilidad total intergrupo para cada subcategoría se extendió entre 91% para las subcategorías 2 y 5 y 97% para la subcategoría número 6. En cuanto a las subcategorías, el índice más bajo fue reportado para la subcategoría 2 del grupo 3 mientras que los índices más altos se obtuvieron para la subcategoría 4 del grupo 1 y las subcategorías 3 y 6 del grupo 3. El porcentaje de acuerdo total entre observadores obtenido fue de 94.

Tomando en cuenta que “El observador humano constituye un instrumento imperfecto para el registro de observaciones, o mejor, más imperfecto que otros,...”(Casalta y Penfold, 1981, p.109), y que el comportamiento por observar es complejo, se puede considerar que un índice de confiabilidad de 94% es muy bueno.

## **Análisis Cuantitativo de los resultados grupales obtenidos en la variable Conducta Cooperativa**

Los resultados fueron analizados tomando en cuenta los datos obtenidos al nivel grupal, puesto que la conducta cooperativa, por ser un comportamiento de índole social se le ha definido como interdependencia o interacción entre los miembros que conforman un grupo (Franklin, 1990; Cárdenas y Pérez, 1984; Pepitone, 1980; Bournat, 1988) y por tanto, un examen de la conducta de cada individuo, sin hacer referencia al grupo, poco o nada arrojaría al estudio de tal comportamiento. Los resultados fueron desglosados en dos tipos de análisis: por grupo y por subcategorías de conductas.

Con el fin de discernir el efecto de la variable independiente sobre la conducta cooperativa, se obtuvieron como índices estadísticos las medianas para cada grupo, para cada fase y para cada subcategoría, y las proporciones entre medianas para cada uno de los casos antes citados.

Varias razones justifican el uso de la mediana como estadígrafo para el análisis de los datos. Una de ellas es que la variable dependiente (conducta cooperativa) se encuentra en escala de medición nominal, a lo sumo ordinal, puesto que la misma fue dividida en subcategorías a fin de ser medida. Por ello disponemos de frecuencias de comportamientos. Otra razón, muy relacionada con la anterior, es que el evento observado es una variable discreta, es decir, la unidad de medida no puede ser subdividida en porciones menores, por ejemplo, no se registra la mitad de una conducta sino la ocurrencia de un evento completo. Por último, conjuntamente con los motivos antes mencionados, el número de grupos (3) y la cantidad de sujetos por grupo (4) hace inadecuado el uso de medias aritméticas como valor de tendencia central (Guilford y Fruchter, 1984; Glass y Stanley, 1980).

Las proporciones de medianas se obtuvieron dividiendo:

$$p = \frac{\text{Mdn. S+}}{\text{Mdn. A}}; \quad p = \frac{\text{Mdn. S+-}}{\text{Mdn. A}}; \quad p = \frac{\text{Mdn. S+-}}{\text{Mdn. S+}}$$

**Mdn. S+:** Se refiere a la mediana de la fase S+ (fase donde se aplicó la instrucción detalla relacionada al criterio en consonancia sólo al estímulo positivo en relación con la conducta cooperativa).

**Mdn. S+-:** Se refiere a la mediana de la fase S+- (fase donde se aplicó la instrucción detalla relacionada al criterio en consonancia al estímulo positivo y al estímulo negativo en relación con la conducta cooperativa).

**Mdn. A:** Se refiere a la mediana de la fase A (LíneaBase).

Este cálculo se llevó a cabo para cada grupo y para cada subcategoría de conducta. Igualmente, con el fin de determinar un punto de estimación de este cociente, se consideró que

cualquier proporción mayor que uno (1) podría ser substancialmente importante, es decir, que permitiría observar algún efecto de una variable sobre otra. Por ello, se omitieron los análisis de proporciones menores o iguales a uno (1), pues éstas indican ausencia del efecto de la variable independiente.

### **Análisis cuantitativo por subcategoría de la conducta cooperativa**

Dentro de este examen se incluyó la categoría número seis (reclamos). Aunque esta clase es definida por varios autores como un comportamiento de tipo competitivo o como una interacción social negativa, se decidió registrarla puesto que en el estudio piloto fue emitida por los sujetos de los tres grupos; en vista de que este comportamiento se considera incompatible con el comportamiento cooperativo, se determinó hacer comparaciones entre las otras subcategorías y ésta, a fin de observar si a medida que aquellas aumentaban, ésta disminuía o viceversa.

**Subcategoría 1:** Las diferencias más resaltantes se observaron en el grupo 2, entre las fases S+- y A. Esto indica que el tipo de instrucción aplicado en esta fase (S+-) fue el que tuvo mayor efecto sobre la emisión de esta subcategoría, respecto al nivel basal.

**Subcategoría 2:** Los puntajes más altos de los cocientes o proporciones de medianas se evidenciaron en el grupo 3. A pesar de que en este grupo no se aplicó instrucción verbal (variable independiente), este cambio pudo deberse a un efecto acumulado a través del tiempo.

**Subcategoría 3:** Las tres medianas para el grupo 3 en esta subcategoría dieron un valor de cero, esto indica que la ausencia de la instrucción pareció no afectar el comportamiento de los sujetos a lo largo del tiempo.

**Subcategoría 4:** de acuerdo con los resultados en los grupos 1 y 2, no sólo hubo comportamiento diferencial entre la presencia y la ausencia de la variable independiente sino que además hubo discriminación entre los dos tipos de valores de la misma.

**Subcategoría 5:** Para el grupo 1, los resultados mostraron un efecto importante de los dos tipos de instrucciones sobre esta subcategoría, siendo la del tipo S+ la más efectiva. En el grupo 2 la única diferencia sustancial encontrada estuvo entre las fases S+- y S+. Para el grupo 3, el tiempo tuvo un efecto inverso, el disminuyó a medida que transcurrió el experimento.

**Subcategoría 6:** No se observaron discrepancias relevantes en los grupos 1 y 3. En el grupo 2, se obtuvo la proporción entre las fases S+- y S+ más alta respecto a todas las subcategorías. Esto indica que fue más significativa la instrucción S+- que la S+. Es importante señalar que aunque este comportamiento se considera distinto al comportamiento cooperativo, fue la subcategoría que se vio más afectada por la instrucción S+-, lo cual podría estar indicando que los “reclamos” están relacionados, de alguna manera, con el comportamiento cooperativo.

### **Análisis cuantitativo por grupo de la conducta cooperativa**

En el grupo 1 se observa diferencia sustancial entre las fases S+- y S+. La significación más alta se aprecia entre estas fases, aunque en comparación con otras proporciones no es muy alta. En el grupo 2, aunque ambas instrucciones tuvieron efectos sobre la emisión de comportamientos cooperativos, la instrucción S+ podría ser la más efectiva. Para el grupo 3, se aprecia que las

medianas más altas se ubican en las fases 2 y 3, siendo mayor en la última. Esto parece evidenciar que aunque no se aplicó la instrucción, el paso del tiempo, la sola instrucción referida a la tarea y la familiarización con el material de trabajo pudieron afectar la emisión de la conducta cooperativa en este grupo. No hubo efecto diferencial entre un tipo de instrucción y otro, ni tampoco un efecto secuencial, sino más bien un efecto de otras variables no controladas como el aprendizaje.

### **Análisis de las tendencias de los promedios de frecuencia de la conducta cooperativa para cada subcategoría**

En líneas generales, al nivel de tendencia, los cambios más significativos se observaron en la subcategoría 2, la subcategoría 4 y la subcategoría 6, para los tres grupos.

Es importante mencionar que de acuerdo a los puntajes obtenidos en los niveles basales para los tres grupos, estos resultaron ser distintos entre sí, observándose mayores diferencias entre los dos grupos experimentales y el grupo de comparación. Es por ello que no se puede atribuir la emisión de conducta cooperativa a baja tasa a la ausencia de la variable independiente, puesto que este grupo mostró ser menos cooperativo, en comparación con los otros grupos.

### **Análisis de las tendencias de los promedios de frecuencia de la conducta cooperativa para cada grupo**

En el grupo 1 (secuencia S+/S+-), la emisión de la conducta cooperativa aumentó de la línea base a la fase 2 y, luego se mantiene constante hasta el final de la fase 3. Este incremento indica que hay un efecto positivo de ésta sobre la conducta cooperativa. En el grupo 2 (secuencia S+/-/S+), se observó un incremento del comportamiento cooperativo de la fase 1 a la 2 y de ésta a la 3, aunque este aumento es menor entre las dos últimas fases. Para el grupo 3, se observó una elevada variabilidad en la línea base. A partir de la fase 2 la conducta tiende a estabilizarse y, para la fase 3, se aprecia un leve incremento en la tendencia de tal comportamiento. Esto podría indicar que aun, en ausencia de instrucción, esta conducta se emite y tiende a incrementarse con el paso del tiempo.

### **Análisis Cuantitativo del Tiempo de Ejecución de la Tarea**

Para el análisis de esta variable, se tomaron en cuenta como datos relevantes, los promedios de frecuencia de conducta cooperativa emitida diariamente por cada grupo en cada fase y el tiempo invertido para la culminación de la tarea. Con estos datos se desglosaron los siguientes aspectos:

- Relación entre las tendencias de emisión de comportamientos cooperativos y tiempo de ejecución de la tarea.
- Comparación entre promedios de conductas cooperativas (por grupo, por fase) y los tiempos promedio invertidos por cada grupo en cada fase para terminar la tarea.

Estos análisis tienen como fin verificar, por una parte, relaciones entre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de la tarea y, por otra, precisar si alguna de las secuencias de aplicación de la variable independiente pudiese ser más efectiva en relación con ambas variables.

### **Análisis de tendencia de la conducta cooperativa y su relación con el tiempo de ejecución de la tarea**

En el grupo 1, las conductas cooperativas inician su incremento en la fase 2 y se mantienen constantes en la fase 3; sin embargo, el tiempo de ejecución decrementa a partir de la fase 2 manteniéndose constante hasta la fase 3. Para el grupo 2, las conductas cooperativas tienen un aumento progresivo desde la fase A hasta la última (S+) mientras que el tiempo comienza a decrementar desde la primera fase hasta la última, aunque en muy poca escala (1 minuto por fase aproximadamente). En el grupo 3, se observa que el tiempo de la fase A respecto a las otras dos es mucho mayor, no obstante, el comportamiento cooperativo es ligeramente elevado en esta primera fase en comparación con las dos fases restantes.

Para los tres grupos, ocurre que en las dos primeras sesiones el tiempo de ejecución es relativamente alto respecto al tiempo invertido en el resto de las sesiones, mientras que la emisión de conductas cooperativas es la más baja para todos los grupos en todo el experimento. Esto podría indicar que estas dos primeras sesiones pudieron haber funcionado como sesiones de adaptación o período preparatorio para familiarizarse con los materiales y la tarea por ejecutar.

### **Análisis comparativo de promedios de conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de la tarea por fase para cada grupo**

En síntesis, al nivel de emisión conducta cooperativa, resultó ser más productivo o efectivo el grupo 2, esto podría estar indicando que el orden de aplicación de la variable independiente S+/-S+ es más efectivo para incrementar este comportamiento.

Ahora bien, si la efectividad es entendida como menor tiempo de ejecución de una tarea, el grupo más efectivo es el 3, al cual no se suministraron instrucciones verbales referidas a la conducta cooperativa. Los resultados indican que cuando la efectividad es entendida como menor cantidad de tiempo para ejecutar una tarea, es preferible no suministrar instrucciones referidas al comportamiento cooperativo ya que, según los resultados, a medida que se emiten mayor número de conductas cooperativas, se emplea más tiempo para llevar a cabo la tarea.

### **Análisis Correlacional entre la Conducta Cooperativa y la Dificultad de la Tarea**

A fin de determinar una posible relación entre la emisión de las conductas cooperativas y la dificultad de la tarea se llevó a cabo un análisis correlacional entre ambas variables. Además de la razón antes mencionada, se deseaba observar si los efectos de la variable independiente podrían haber sido oscurecidos por la interacción de otras variables entre ellas la dificultad de la tarea.

Para calcular la correlación entre ambas variables se empleó el *Coefficiente de Correlación Sperman-Brown (Rs)*. Este cociente "...es una medida de asociación que requiere que ambas

variables sean medidas por lo menos en una escala ordinal, de manera que los objetos o individuos en estudio puedan colocarse en dos series ordenadas” (Siegel, 1979; p. 233).

Luego, para verificar si los coeficientes obtenidos eran significativos, se aplicó la prueba *t de students* donde la hipótesis de nulidad ( $H_0$ ) supone que las dos variables no están relacionadas en la población, mientras que la hipótesis alternativa especifica que sí están asociadas. Se empleó una prueba de dos colas (ya que la hipótesis planteada no tenía direccionalidad, es decir, no se especificaba si la relación debía ser positiva o negativa), con un nivel de significación de 0.05 y 13 grados de libertad (gl).

Los coeficientes que se obtuvieron fueron: 0.52 para el grupo 1; 0.82 para el grupo 2; y 0.36 para el grupo 3. Los coeficientes de correlación calculados para los grupos 1 y 2 fueron significativos, a un nivel de significación de 0.05 y 13 gl. Esto quiere decir que se rechazó la hipótesis de nulidad que planteaba que no existía relación entre las variables. El coeficiente del grupo 3 resultó no ser significativo para este nivel de significación y con los mismos grados de libertad.

Estos resultados estarían señalando que la dificultad de la tarea y el número de conductas cooperativas sí se correlacionan para los grupos 1 y 2, lo cual indicaría que cuando una variable aumenta o disminuye, la otra cambia en la misma dirección, es decir, a mayor número de piezas en la figura por rellenar, mayor número de conductas cooperativas podrían desplegar los sujetos.

Por otra parte, los resultados que se muestran en el grupo 3 son contradictorios, ya que para este grupo no existe relación directa entre ambas variables. En este grupo, mientras la variable dificultad de la tarea aumentaba, la variable número de conductas cooperativas tendía a mantenerse constante.

Los resultados que se dieron en este último grupo apuntan hacia un aspecto importante; recordemos que en este grupo no hubo aplicación de la variable independiente, y es el único grupo en el cual los resultados no indican correlación, lo que podría estar señalando que no existe tal relación entre las variables que se correlacionaron.

Parece ser que la correlación que se presenta, para los grupos 1 y 2, en las dos variables que se correlacionaron, se dio por el efecto de la variable independiente sobre la conducta cooperativa, más que por el efecto que pudo tener la dificultad de la tarea sobre la misma. Llegamos a esta conclusión porque, si la dificultad de la tarea hubiese sido la que afectara la emisión de la conducta, la correlación hubiese sido significativa para los tres grupos, más no fue así.

Por otra parte, cabe destacar, que tal vez el criterio que se tomó para definir la dificultad de la tarea (el número de piezas que conforman el modelo por rellenar) parece no ser el único necesario para definirla, puesto que se encontró que la disposición de las piezas en el modelo pareció influir también, en la emisión de los comportamientos cooperativos. Esto se ejemplifica con lo sucedido en la sesión cuatro (Línea Base), en la cual, el modelo por rellenar presentaba figuras superpuestas y esto impedía ver con claridad cuáles figuras debían utilizarse; quizá esto hizo la tarea más complicada, requiriendo una mayor interdependencia y ayuda entre los miembros del grupo, así como un tiempo mayor para ejecutar la tarea. Estos cambios se vieron reflejados en un aumento en la frecuencia de la conducta cooperativa, al igual que un aumento en el tiempo de ejecución para ese día.

## Discusión y Conclusiones

1. El hallazgo fundamental radica en la posibilidad de lograr el control de un comportamiento de tipo social mediante la manipulación de estímulos antecedentes, como lo son las instrucciones verbales, sin necesidad de aplicar sistemáticamente reforzamiento contingente a la emisión de ésta.
2. De la conclusión anterior se desprende que las instrucciones verbales, tuvieron efecto sobre la conducta cooperativa, el cual se traduce en un incremento en la tasa de respuesta de la misma. Estos resultados se corresponden con los obtenidos en diversas investigaciones donde se han empleado las instrucciones como variable independiente para modificar otros comportamientos (Dole y col., 1991; Cornell y col., 1989, Cornell y col. 1992).
3. Los resultados obtenidos en relación con el análisis de proporciones de medianas indicaron que no existen efectos diferenciales entre los dos tipos de instrucciones verbales, puesto que las proporciones siempre fueron mayores entre la Línea Base y la última fase del experimento.
4. De acuerdo al análisis realizado sobre la base de las tendencias de los promedios de frecuencia para cada grupo, aparentemente la secuencia de aplicación más efectiva para incrementar la conducta cooperativa fue la secuencia S+ -/S+.
5. Respecto al análisis de tendencias de los promedios de frecuencia por subcategoría, se concluye que las categorías que mostraron ser más susceptibles de modificación con la aplicación de la variable independiente, fueron la 2, la 4 y la 6. Para la subcategoría 2, la secuencia más efectiva en términos de incremento de conducta cooperativa fue S+- / S-, para la subcategoría 4, la más efectiva fue S+ / S+-, y para la subcategoría 6, hubo un incremento en ambos grupos experimentales en la fase dos.
6. Además de los cinco comportamientos incluidos como subcategorías, se incluyó una sexta categoría denominada "Reclamos". El hecho de que los reclamos se hayan visto afectados por la instrucción pudo deberse a dos motivos: primero, que la característica definitoria de la cooperación no sea la presencia de interacciones sociales positivas y pudiera incluir conductas negativas como los reclamos; o, segundo, que los reclamos, en realidad, formaran parte de la conducta asertiva, entendida como libertad para expresar derechos y opiniones, y de esa manera si se incluirían como una interacción positiva.
7. Por otra parte, el hecho de que las tres categorías restantes no hayan resultado ser tan susceptibles de modificación con la aplicación de la variable independiente no indica que no pertenezcan a la clase de respuestas cooperativas. Al respecto es necesario hacer referencia a la falta de acuerdo en relación con lo que es o no es conducta cooperativa, ya que pueden estarse incluyendo características que no correspondan y excluyendo las que sí deberían ser tomadas en cuenta.
8. Cabe destacar que la ausencia de instrucciones verbales referida a la conducta cooperativa no tuvo efecto sobre la eficiencia para la realización de una tarea estructurada. Estos hallazgos se corresponden con los encontrados por Carrasquel (1991), donde el grupo de comparación incrementó las conductas cooperativas durante las últimas sesiones. Esto nos lleva a la conclusión de que incluso, con ausencia de instrucción referida a la conducta cooperativa o de reforzamiento sistemático de la misma (Carrasquel, 1991), esta conducta tiende a instaurarse

con el paso del tiempo bajo ciertas condiciones que podrían ser, por ejemplo, la preferencia de otros sujetos o de materiales de juego y/o trabajo.

9. En cuanto al tiempo de ejecución de la tarea, se observó que en las dos primeras sesiones hubo un menor número de conductas en un tiempo de ejecución mayor, lo cual parece indicar que los sujetos utilizaron estas sesiones como período de entrenamiento o familiarización con la tarea experimental.
10. Otro aspecto que merece atención se refiere a la efectividad para realizar la tarea. Si ésta es entendida en términos de menor tiempo invertido para ejecutar una actividad, llegamos a la conclusión de que es preferible no aplicar la instrucción referida a la conducta cooperativa, porque a medida que se emiten más comportamientos cooperativos se invierte más tiempo. Sin embargo, si la efectividad es entendida como incremento de interacciones sociales positivas, al ejecutar un trabajo, es evidente que las instrucciones son altamente efectivas y que deben ser aplicadas para lograr mayor efectividad en la ejecución de una tarea.
11. Respecto a la dificultad de la tarea, se pudo evidenciar que en esta oportunidad, los comportamientos cooperativos no se vieron afectados por la misma, y que los cambios observados se debieron posiblemente a la aplicación de la variable independiente, más que a una correspondencia entre ambas variables. Sin embargo, es necesario resaltar que tal vez el criterio definitorio de la dificultad de la tarea no sea sólo el número de piezas que conforman el modelo, sino que sea más bien uno que incluya otras características, tales como la posición de las piezas en el mismo.
12. En relación con los resultados obtenidos en el cálculo de la confiabilidad, resulta evidente que el sistema de registro empleado afecta el índice de acuerdos logrado. Al respecto, se observó cómo el uso de un grabador aumentó los acuerdos entre observadores. También se apreció que a medida que transcurría el experimento, la confiabilidad aumentaba.
13. Otro factor importante que pudo estar afectando las variables en estudio se refiere a la historia del sujeto. Esta variable no fue controlada en el estudio, sin embargo, como muchos autores lo señalan (Bijou, 1982; Ribes, 1984), ésta afecta la emisión de comportamientos en el sujeto. Además, como lo señalan Baron y Galizio (1990), la historia del sujeto puede determinar el que se emita o no un comportamiento designado a través de una instrucción.
14. Por último, un elemento que pudo oscurecer el efecto de la instrucción, fue el criterio utilizado. La frase clave fue "*si colaboran, el dibujo les quedará **más bonito***". Como se puede observar, el que la tarea quedara o no bonita, no era tan relevante como el que se pudiera ejecutar la misma. Es por ello que consideramos que la frase debía relacionarse con **poder hacer la tarea** más que con **quedar bonito**. Por esto, la frase debió ser "*si colaboran podrán hacer completo el dibujo*".

### **Recomendaciones**

1. Continuar estudios en los cuales se trabaje con comportamientos de tipo social, específicamente la conducta cooperativa, con la finalidad de elaborar un marco conceptual consistente respecto a la definición de esta conducta.

2. Llevar a cabo estudios sobre las instrucciones verbales detalladas relacionadas al criterio con referencia tanto al estímulo positivo (S+) como al negativo (S-), con el fin de determinar los estímulos que puedan considerarse claves o relevantes sobre la conducta social de tipo cooperativo.
3. Se recomienda hacer estudios de validación social sobre la definición de la conducta cooperativa, primero a través de una revisión de estudios previos en el área (como lo fue el presente trabajo) que puedan servir de base para una construcción teórica, y segundo, por medio del consenso de expertos en el área.
4. Respecto a la tarea estructurada escogida para este estudio, es necesario aclarar, que esta fue diseñada con base en sugerencias del personal experto en el área; por tanto, se recomienda reestructurarla si se le pretende utilizar en estudios posteriores con niños de otro nivel de escolaridad.
5. Proseguir estudios que conduzcan a la determinación del criterio relevante en la definición de la dificultad de la tarea con la finalidad de precisar cuál es la característica definitoria de ésta, si es el número de piezas y/o la posición de las mismas, puesto que como lo señala Abreu (1985) y Bournat (1988), las características de la tarea pueden influir en la emisión de los comportamientos esperados.
6. En términos de efectividad, se debe evaluar lo que resulta más productivo, si ejecutar una tarea en menor tiempo, o incrementar comportamientos de tipo social, por cuanto ellos constituyen un prerequisite para la vida adulta (Slavin, 1985).
7. Para futuras investigaciones, se recomienda tomar en cuenta los niveles basales de los grupos, ya que si son muy diferentes, no resulta factible hacer comparaciones.
8. De lo anterior se desprende que, al ser los grupos muy diferentes entre sí, las historias de los sujetos pudieran estar afectando y oscureciendo los efectos de la variable independiente utilizada.
9. En vista de que los sujetos emplearon las primeras sesiones para familiarizarse con la tarea, se sugiere la previsión de un período de adaptación de los sujetos a la tarea y a la situación experimental.
10. Emplear sistemas de registro automatizados como videos y grabaciones, ya que los comportamientos de tipo social son emitidos de manera motora, verbal y visual; con esto también se lograría incluir un análisis de tipo cualitativo, que se relacionara con el tipo de interacción que el sujeto tuviese con el resto del grupo.
11. Someter a los experimentadores a un período de entrenamiento previo, con el fin de obtener mayor precisión en los datos registrados, tal como lo indica Hartmann (1988), y así evitar sesgos o errores en las mediciones que se realicen.

### **Referencias Bibliográficas**

- Abreu, Z. (1985) **La tarea estructurada como factor determinante en el aumento de conductas cooperativas en niños de Educación Básica.** Trabajo de grado de maestría no publicado. U.C.V., Caracas.
- Baron, A. y Galizio, M. (1990). Control de la conducta operante humana por medio de instrucciones. En E. Ribes y P. Harzem (Comps.), **Lenguaje y Conducta.** (pp. 123-167). México: Trillas.
- Bijou, S. (1982). **Psicología del Desarrollo Infantil: La etapa básica de la niñez temprana, 3.** México: Trillas.
- Bijou, S., Peterson, R. y Ault, M.(1968).A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. **Journal of Applied Behavior Analysis, 1,** 175-191.
- Bournat, I. (1988). **La Dinámica de Grupo como una alternativa para fomentar conductas cooperativas en niños de una escuela perteneciente a un nivel socioeconómico medio-alto.** Trabajo de grado no publicado, U.C.V. Escuela de Psicología, Caracas.
- Cardenas, M. y Pérez, L. (1984). **Una aproximación a la modificación de conducta de dos niños autistas. Reeducción de conductas autoestimulativas. Instauración del juego cooperativo a través del entrenamiento de un paraprofesional con déficits conductuales.** Trabajo de grado. U.C.V., Escuela de Psicología, Caracas.
- Carrasquel, G. (1991). **Conducta Cooperativa: su manejo a través de las contingencias orientadas al grupo.** Trabajo de grado, U.C.V., Escuela de Psicología, Caracas.
- Casalta, H. y Penfold, J. (1981). **Modificación de Conducta: Tácticas de observación e intervención.** Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, U.C.V.
- Castro, L. (1975). **Diseño Experimental sin estadística: usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la Conducta.** México: Trillas.
- Cornell, E.; Heth, C. y Broda, L. (1989). Children's wayfinding: Response to instructions to use enviromental Landmarks. **Developmental Psychology, 25(5),** 755-764.
- Cornell, E.; Heth, C. y Rowat, W. (1992). Wayfinding by children and adults: Response to instructions to use Look-Back and Retrace strategies. **Developmental Psychology, 28(2),** 328-336.
- Dole, J.; Valencia, S.; Green, E. y Wardrop, J. (1991). Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. **Reading Research Quarterly, XXVI(2),** 142-159.
- Englert, C.; Raphael, T.; Anderson, L.; Anthony, H. y Stevens, D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. **American Educational Research Journal, 28(20),** 337-372.
- Franklin, E. (1990). **Ausencia paterna por divorcio y sus efectos sobre las conductas cooperativas en niños preescolares. Vicerrectorado Académico.** Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Metropolitana, Caracas.

- Gaertner, S.; Mann, J.; Dovidio, J.; Murrell, A. y Pomare, M. (1990). How does cooperation reduce intergroup Bias?. **Journal of Personality and Social Psychology**, **59(4)**, 692-704.
- Glass, G. y Stanley, J. (1980) **Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales**. México: Prentice Hall/Internacional.
- Granell, P. (1985). **Instrucciones y extinción como procedimientos de corrección en el logro de una discriminación visual**. Trabajo de grado de maestría no publicado, U.C.V. Caracas.
- Guilford, J. y Fruchter, B. (1984). **Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación**. México: Mc Graw-Hill.
- Hartmann, D. (1988). Estrategias de Evaluación. En D. Barlow y M. Hersen (Comps.) **Diseños experimentales de caso único: Estrategias para el estudio del cambio conductual** (pp. 107-131) Barcelona: Martinez Roca.
- Haynes, S. y O'Brien, W. (1990). Functional Analysis in behavior therapy. **Clinical Psychology Review**, **10**, 649-668.
- Herrera, M. (1994). Las escuelas prestigiosas y el éxito escolar: un estudio crítico. **Enfoques**, **1**, 7 – 23.
- Irureta, L. (1992). Rendimiento académico: Factores motivacionales de los alumnos. **Psicología**, **XVII**, 149 – 155.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. y Roy, P. (1984). Circles of learning: Cooperation in the classroom. En T. Lovitt **Introduction to learning Disabilities**. (pp. 320-355). Boston: Allyn and Bacon, 1989.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Stanne, M. y Garibaldi, A. (1989). Impact of Group processing on Achievement in Cooperative groups. **Journal of Social Psychology**, **130(4)**, 507-516.
- Lovitt, T. (1989). **Introduction to learning disabilities**. Boston: Allyn and Bacon.
- Navarrete, T. (1985). **Efectos de las instrucciones paso a paso y agrupadas sobre la adquisición de una destreza de motricidad fina en niños preescolares**. Trabajo de grado de maestría, U.C.V., Caracas.
- Pepitone, E.(1977).Patterns of Interdependence in Cooperative Work of elementary Children.**ContemporaryEducational Psychology** **2**,10-24.
- Pepitone, E. (1980). **Children in cooperation and competition (Toward a Developmental social Psychology)**. Toronto: Lexington Books.
- Repp, A.; Deitz, D.; Boles, S. y Repp, C. (1976). Differences among common methods for calculating interobserver agreement. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **9**, 109-113.
- Ribes, E. (1984). **Técnicas de Modificación de Conducta (Su aplicación al retardo en el desarrollo)**. México: Trillas.
- Salend, S. y Sonnenschein, P. (1989). Validating the effectiveness of a cooperative Learning strategy through direct observation. **Journal of School Psychology**, **27**, 47-58.
- Shaw, M. (1980). **Dinámica de grupo**. Barcelona: Herder.

- Siegel, S. (1979). **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta**. México: Trillas.
- Silvern, S. (1990). Ability Grouping: Realities and Alternatives. **Journal of the Association for Childhood Education International**, **66(4)**, 254-258.
- Skinner, B. F. (1977). **Sobre el Conductismo**. Barcelona: Fontanella.
- Slavin, R. (1985). **La enseñanza y el método cooperativo**. México: Edamex.
- Stevens, R.; Slavin, R. y Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main Idea Identification. **Journal of Educational Psychology**, **83(1)**, pp. 8-16.
- Villalba, D. (1983). **Efecto de las instrucciones sobre la adquisición de una discriminación visual en niños preescolares**. Trabajo de grado de maestría no publicado. U.C.V., Caracas.
- Villalba, D.; Duque, M. y Narvaez, G. (1983). Problemas en la observación de la conducta social de niños preescolares en el ambiente natural. **Psicología**, **X(1 y 2)**, 27-34.
- Wiegmann, D.; Dansereau, D. y Patterson, M. (1992). Cooperative Learning: Effects of role Playing and Ability on Performance. **Journal of Experimental Education**, **60(2)**, 109-116.

## **LAS AUTORAS**

### **Luisa Sandia**

Psicólogo Clínico (Cum Laude, U.C.V., 1992). Cursante de la Maestría en Educación Mención Orientación (UPEL - Maracay). Profesora del Programa de Educación Preescolar (UPEL - Maracay). Investigadora en el área de los procesos cognoscitivos, actividades lúdicas y aprendizaje.

### **Kenya Yusti**

Psicólogo Escolar (U.C.V., 1992). Profesora del Instituto de Educación Superior en Mercadotecnia. Desarrolla investigaciones relacionadas con mercadeo, publicidad y liderazgo gerencial.

## **Datos de la Edición Original Impresa**

**Sandia, Luisa y Yusti, Kenya. (1998, Junio).** *Las instrucciones verbales: su efecto sobre la conducta cooperativa y el tiempo de ejecución de una tarea.* **Paradigma**, Vol. XIX, N°1, Junio de 1998/63-100.