

ALGUNOS SIGNIFICADOS APLICADOS DE LOS TOPICOS DE INVESTIGACION BASICA CONOCIDOS COMO RELACIONES DE EQUIVALENCIA, DECIR Y HACER, Y SENSIBILIDAD E INSENSIBILIDAD A LAS CONTINGENCIAS

M. Carmen Luciano

UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

En la última década se han desarrollado tres líneas de investigación conocidas como Relaciones de Equivalencia, Correspondencia Decir-Hacer y Hacer-Decir, y Sensibilidad e Insensibilidad a las contingencias directas, que tienen en común el análisis básico de la conducta verbal a nivel de reglas funcionales así como el desarrollo de su papel funcional sobre otras conductas. Estos trabajos representan una parte del crédito experimental de la aproximación analítico-funcional al comportamiento verbal, a partir de unos conocimientos o modos de hacer experimentales diferentes a los usados desde otras posiciones conceptuales. El objetivo íntegro de este trabajo, tras una breve síntesis de la información básica aportada por cada uno de estos tres temas experimentales, es expandir su relevancia aplicada, principalmente a nivel clínico y educativo, en relación a, (a) la emergencia de conductas no explícitamente entrenadas, (b) la correspondencia entre lo que decimos y hacemos, y lo que hacemos y decimos hemos hecho, y (c) la fluctuación en nuestras acciones según las características de nuestro comportamiento verbal descriptivo, es decir, las características del comportamiento regulado por reglas o instruccional. Representa un intento de aunar estos temas, proporcionando información inducida y, desde ahí, pautas deducidas a temas de importancia social.

SUMMARY

Three research topics (known as Equivalence Relations, Correspondence Saying-Doing and Doing-Saying, and studies about Sensitivity and Insensitivity to the contingencies) having in common the analysis of the formation and role of functional rules have been developed during the last decade. It provides a part of the experimental evidence on the analytic-functional approach to verbal behavior which uses a different experiment procedure to that used by other conceptual positions. The focal goal of this paper, after a brief summary of the basic information provided by each of these topics, is to describe its applied relevance, mainly in clinical and educational contexts, with regard to, (a) the emergence of behavior without being explicitly trained, (b) the correspondence say-do-say, and (c) the changes in actions as a function of the characteristics of verbal descriptive repertoire, that is, the characteristics of rule-governed behavior, or instructional control. This is an attempt to put together these topics providing directly obtained information as well as derived keys to relevant social behavior.

INTRODUCCION

Nuevas conductas cuya procedencia desconocemos; la formación del lenguaje, sus clases, su ordenación, su emergencia indirecta; la relación entre lo que se dice y se hace, etc., serían algunos de los aspectos psicológicos que en los últimos años han iniciado una andadura replicable a partir de procedimientos experimentales analíticos en tres líneas de investigación que tienen como centro la conducta verbal. Estos temas clásicos han sido analizados desde diversas perspectivas teóricas, y en la vida cotidiana basándose en el sentido común, casi siempre acudiendo a variables intrínsecas e inaccesibles a la evaluación experimental. No es un propósito de este trabajo comparar diferentes versiones de hechos psicológicos sino tiene como objetivo exponer una reflexión meditada desde una conceptualización analítico-funcional de tales fenómenos a partir de datos obtenidos en condiciones de control a fin de expandir deductivamente tales relaciones en cuanto a su posible repercusión aplicada.

El objetivo de este trabajo es, pues, presentar algunas de las consideraciones aplicadas que se derivan explícitamente de tres líneas de investigación en relación al comportamiento verbal. Una revisión conceptual y experimental de estas tres líneas se ha hecho recientemente en Luciano (1992). Dado que nuestro objetivo es dar crédito de la vertiente aplicada de estos temas, nos limitaremos a una breve síntesis inicial del contenido experimental para adentrarnos en lo que sería el objetivo fundamental: la extensión parsimoniosa desde la información experimen-

tal hasta fenómenos típicamente psicológicos, entendiendo que parte de esta extensión es un ejercicio de interpretación. Hasta donde conocemos, la ausencia de un análisis y recopilación de las consecuencias aplicadas que se derivan de los tres temas de investigación es un hecho, razón por la cual se intenta con este trabajo el análisis de algunas de las consecuencias derivadas de los trabajos de investigación básica, y en menor medida aplicados. Debido a que el objetivo es la exposición de algunas derivaciones aplicadas, la bibliografía pertinente a las afirmaciones basadas en investigaciones básicas no es citada, excepto en ocasiones muy particulares, pero sí se remite al lector a las revisiones efectuadas (citadas más adelante) de cada tema para un análisis exhaustivo de la base experimental y conceptual de tales fenómenos.

El esqueleto de este trabajo está formado, pues, por una primera parte que contienen una síntesis de tales temas, seguida por algunas citas específicas sobre la aplicabilidad de los datos obtenidos. A ello seguirá un análisis de las condiciones relativas al seguimiento de instrucciones sencillas, la formación de verbalizaciones o reglas sobre la conducta de otros y la propia, el seguimiento de reglas (producidas por otros y por uno mismo), y el cambio de reglas (cuando hacen probables acciones inapropiadas y cuando son descripciones inapropiadas de los hechos). La relación entre el comportamiento verbal y no verbal concluye con una serie de ejemplos en los contextos terapéutico y educativo.

Veamos, inicialmente, las tres temas experimentales: primero, las relaciones de equivalencias, que implican la emergencia de conductas que no han sido entrenadas explícitamente; segundo, la correspondencia Decir-Hacer- Decir que se refiere a la relación entre lo que decimos que vamos a hacer, lo que hacemos, y lo que decimos que hemos hecho. Y, tercero, la sensibilidad e insensibilidad a las contingencias que se refieren al ajuste de nuestra conducta en función de los cambios contingenciales. El lenguaje que se usa en este intento se moverá en un rango desde conceptos técnicos de la conceptualización analítica funcional hasta conceptos más coloquiales.

SINTESIS DE LOS HALLAZGOS EN LOS TRES TEMAS DE INVESTIGACION MENCIONADOS Y OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO

Las relaciones de equivalencias se refieren a un fenómeno denominado así por Sidman (Mackay y Sidman, 1984; Sidman, 1990), para denotar la emergencia de nuevas relaciones desde el entrenamiento explícito de sólo algunas con el procedimiento replicable de igualación a la muestra. Por ejemplo, tras la asociación de la palabra ACIDO con la palabra AMARGO, y de ésta con la persona en cuestión tuviera tales asociaciones previamente), surgen nuevas relaciones entre los cuatro

estímulos; por ejemplo, la naranja se designa como ácida y como amarga, el limón se designa como ácido, amargo y ácido se unen como equivalentes, etc.

Los hechos en relación a toda esta serie experimental se han recogido en Pérez González (1990 y 1991), en Valero (1990) y en Valero y Luciano (1992) en lo que serían las primeras revisiones amplias de la literatura experimental sobre el tópico, que conozcamos. Los estudios realizados se han focalizado en: La expansión del número de relaciones emergentes; así como del tipo de estímulos con los que la equivalencia se puede formar (olfativos, gustativos, auditivos, visuales); mostrar la equivalencia utilizando modelos como estímulos y también con procedimientos de condicionamiento clásico; mostrar la transferencia de funciones, discriminativa y reforzante de unos componentes a otros; mostrar la susceptibilidad al cambio de todos los elementos cuando se produce un cambio en uno de ellos, etc. Además, muchos de estos estudios han tenido ya una vertiente directamente aplicada, especialmente en niños con déficit en sus repertorios, dirigiéndose a enseñar habilidades de lectura, escritura, lenguaje de signos, conceptos aritméticos, uso de monedas, intraverbales académicas, etc. Los datos aportados indican la formación de relaciones de equivalencia en sujetos normales y retardados pero con algo de lenguaje, mientras que con sujetos sin lenguaje, niños muy pequeños y organismos no humanos, no se ha producido la emergencia de nuevas relaciones hasta el momento. Sin embargo, los procedimientos necesitan aún ser depurados de manera que se aisen todas las variables suficientes para la formación de equivalencias.

Las controversias son diversas, pero las más relevantes, desde un punto de vista aplicado, se refieren a la especificación de las condiciones necesarias y suficientes para que la emergencia surja. La ausencia de datos concluyentes al respecto no nos permite, por ahora, indicar cuáles serían dichas condiciones, pero ello no impide que podamos hacer uso de los conocimientos disponibles, entendiendo que en sujetos con escasas habilidades en comportamiento verbal es poco probable el surgimiento de las relaciones de equivalencia.

La línea de investigación denominada *Decir-Hacer* y *Hacer-Decir* trata de la relevancia de la conducta verbal (como una condición de control más) sobre otras conductas, y del informe de lo hecho, es decir, la relación entre lo que se dice se hará o se dirá y lo que se hace o se dice y la relación entre lo hecho y lo que se cuenta se ha hecho (véase Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1985; Catania, Shimoff y Mathew, 1989; Luciano y Herruzo, 1992). La correspondencia entre decir-hacer es uno de los problemas más frecuentes tanto en contextos educativos, como familiares, médicos, políticos y religiosos por tanto, el análisis de las condiciones que permiten el establecimiento de la correspondencia se desprende directamente de este campo de investigación, resultando una de las más valiosas aportaciones al mundo aplicado.

Los experimentos en esta línea de investigación se han llevado a cabo con niños pequeños, habiéndose realizado, también, aplicaciones a la solución de alteracio-

nes psicológicas. Los estudios más recientes indican que para conseguir la *correspondencia decir-hacer* se precisa del reforzamiento de tal correspondencia frente a la extinción o corrección de su ausencia. Por tanto, y éste es uno de los puntos conflictivos sobre el procedimiento, se precisa que el sujeto verbalice que “ha hecho lo que dijo” o bien “que no ha hecho lo que dijo que iba a hacer”, y que estas verbalizaciones sean reforzadas o corregidas (con más o menos costo) para que la correspondencia decir-hacer emerja. La correspondencia hacer-decir parece surgir automáticamente tras el entrenamiento anterior si el niño dispone de repertorio autodescriptivo e instruccional, es decir cuando es ya usual que el niño describa sus acciones y siga instrucciones. El *mantenimiento* de la correspondencia es factible a partir del desvanecimiento de las consecuencias sociales sobre la verbalización de la correspondencia a un nivel intermitente, y aún se facilita en mayor medida si también se desvanece la verbalización pública ante otra persona. A su vez, la *generalización de la correspondencia* es factible bien por generalización de estímulos, o por generalización a través de la formación de una regla de correspondencia generalizada “hacer lo dicho” de manera que pueda usarse para nuevas circunstancias sin necesidad de establecer las contingencias de correspondencia para cada ejemplo, es decir, sin tener que prestar atención y tiempo a nuevas circunstancias en las que sería bueno que se hiciera lo que se dice.

Por último, en el tema denominado *sensibilidad-insensibilidad*, se define la insensibilidad como la ausencia relativa de control por consecuencias colaterales o directas de la conducta debido a las contingencias que moldearon la conducta de seguir la regla (Cerutti, 1989). El hecho es que cuando la conducta verbal está implicada en otra conducta, ésta no necesariamente muestra el mismo patrón que mostraría sin la implicación de la conducta verbal lo que ha llevado a afirmar la insensibilidad a las contingencias directas como una característica de las conductas que implican control instruccional, es decir, que se rigen por instrucciones de otros o del propio sujeto (Catania, Mathews y Shimoff, 1990). Skinner (1969) distinguió las conductas reguladas verbalmente de las que se regulan por contingencias directas como sujetas a motivaciones diferentes. Las primeras reguladas fundamentalmente por factores sociales y las segundas por sus efectos directos. De tales características se desprende su aplicabilidad, por ejemplo, “por definición, el responder moldeado por contingencias nunca es insensible a las contingencias. El responder formado a través de reglas, sin embargo, si lo es a menudo. Pero tal insensibilidad es precisamente lo que hace a las reglas verbales tan útiles; podemos establecer formas de responder con reglas cuando las contingencias solas son demasiado débiles o demasiado remotas para moldear ejecuciones de forma efectiva” (Catania, 1989, pág. 147).

Aunque la variabilidad en los datos experimentales refleja diferencias metodológicas, se han atisbado diversas fuentes que pueden producir el efecto de sensibilidad-insensibilidad (véase revisión en Luciano, 1991a y 1992). Así, las

variaciones que se pueden dar en una conducta instruccional, esto es, en una conducta no verbal que se encuentra bajo control de una conducta verbal (en forma de reglas producidas por otros o por el propio sujeto), parecen depender según la literatura revisada de diferentes factores: (1) variabilidad en la respuesta no verbal antes de modificar sus consecuencias directas, (2) si la conducta verbal ha sido establecida por instrucción, (3) si lo ha sido por moldeamiento (*tact* intraverbalizados con autoclíticos en contacto con la experiencia), (4) si el contenido de la regla, o conducta verbal descriptiva, es general o específico, y más o menos ambiguo; (5) si el contenido de la regla específica sólo la respuesta o específica también las contingencias; (6) según los cambios subsecuentes a la verbalización pública de la regla; (7) según los cambios contingentes a la conducta de seguir la instrucción; y (8) según las tendencias motivacionales de cada sujeto, según su historia particular, si son favorables a contingencias sociales o proclives a las consecuencias directas de la producción de la respuesta indicada en la regla.

Sin embargo, aunque tales variables han sido especificadas casi de forma independiente, entendemos que un análisis de las mismas permite establecer dos bloques que serían los relevantes a la hora de predecir la sensibilidad-insensibilidad, es decir, el ajuste a las consecuencias directas. Por un lado, la *discriminación de las propias conductas entre sí y con respecto a las de otros* (aunque con ello no nos referimos al repertorio general de discriminar la conducta de uno y la de otros, sino la discriminación de conductas y situaciones concretas en un momento dado). Englobaría a las condiciones indicadas en (1), (4), (5), (6) y (7). Y, por otro lado, *la competitividad entre las consecuencias sociales y las directas* en cada sujeto, que englobaría a las condiciones indicadas como (2), (3), (6), (7) y (8). Por ejemplo, un sujeto podría discriminar que no es lo mismo lo que ocurría ayer en una situación concreta que lo que ocurre hoy en tal situación concreta, pero es más susceptible a las consecuencias que proceden de hacer lo que le dijeron (consecuencias sociales por seguir instrucciones al margen de las consecuencias directas o automáticas de la acción que se ha realizado); lo que supondría seguir comportándose como lo hacía ayer, de forma que aunque "sea consciente" o "conozca" que hoy podría comportarse de otra forma más ajustada a los cambios que se han producido hoy en tal situación, no lo hace por cuestiones sociales. O bien, ser muy susceptibles a las consecuencias directas de lo que ocurre tanto hoy como ayer, pero no ser consciente de que son distintas y por tanto actuar como lo hacía antes sin cambiar nada debido a que para él no ha habido un cambio en las condiciones de control. Serían dos ejemplos de insensibilidad a las contingencias directas que podrían parecer equivalentes pero se deberían a razones diferentes.

Una vez indicados los tres temas, el *objetivo* actual es describir algunas de sus *consideraciones aplicadas*. Lógicamente, con el fin de informar o poner sobre la pista de procedimientos más específicos sobre la conducta verbal, que pueden permitir interacciones más ajustadas a nivel terapéutico, para lo que utilizaremos

ejemplos que pueden facilitar la comprensión y la generalización. Lo que sigue debe ser entendido como *reglas inducidas y deducidas de los estudios publicados hasta la fecha así como de nuestras propias investigaciones*. Debe quedar, por tanto, muy claro que la investigación a nivel aplicado es justamente una tarea prioritaria.

También hay que decir que los temas aplicados que se abordan no representan una novedad cultural ni en la disciplina psicológica; todo lo contrario son fenómenos tratados en el día a día y la tradición psicológica más clásica. Sin embargo, el enfoque que aquí se ofrece se basa en una serie de estudios con *metodologías específicas* que están permitiendo el establecimiento de relaciones funcionales. Por ello, no se trata tanto de descubrir un fenómeno concreto, como de su análisis a partir de una base experimental extraída con una forma de hacer concreta y replicable. Así, aunque en algunos puntos las sugerencias o afirmaciones que se hagan (dependiendo de los datos a partir de los cuales se deduzca) puedan resultar familiares con otras afirmaciones, la base de las mismas sería diferente. Iniciamos tal objetivo a partir de las descripciones aplicadas y sugeridas por diferentes autores a partir de los datos extraídos con estas tre líneas o procedimientos de investigación. Quedan al margen los enfoques que sobre los fenómenos relacionados se hayan hecho en la literatura, aunque un entronque con otras formas de pensar (Meichenbaum, 1977) se ha recogido sucintamente en Valero (1990), Herruzo (1992) y Reese (1989) y Vaughan (1989). Como se ha mencionado, no es un objetivo de este trabajo la comparación de diferentes alternativas a los temas que se analizan (véase para ello, por ejemplo, Reese, 1989), pero sí es un objetivo señalar la aplicabilidad de los datos de los tres procedimientos experimentales expuestos que representan una forma diferente de abordar temas complejos. Iniciamos tal andadura a partir de algunas referencias funcionales ya clásicas sobre la relación entre la conducta verbal y otras conductas, y las primeras consideraciones que desde los temas de investigación mencionados se señalan a nivel aplicado.

Las características de la conducta verbal y su papel sobre otras conductas (tanto conceptualmente como empíricamente) se especificaron con antelación a la etiquetación de los temas experimentales previamente descritos. Ejemplo de ello son las siguientes citas referidas a consideraciones aplicadas de la conducta verbal entendida desde un plano funcional. Ayllon y Azrin (1964) establecía que "...el procedimiento de reforzamiento no podría ser efectivo sin reconocer el papel principal jugado por el repertorio verbal existente en los pacientes... la interacción verbal constituye la base primaria de la mayoría de los métodos de psicoterapia existentes incluyendo el psicoanálisis, la terapia no directiva, la terapia de grupos, el psicodrama, la terapia interpersonal... En tales terapias, al paciente se le ofrece ya consejo verbal, interpretación verbal o acuerdo verbal... los resultados sugieren que algunas de las dificultades en los actuales métodos de psicoterapia pueden venir muy bien de la ausencia de consecuencias programadas... las instrucciones pueden iniciar la conducta pero el reforzamiento es necesario para motivar y

mantener la conducta...el fallo en utilizar el repertorio verbal existente en los humanos produce grandes limitaciones a cualquier intento de modificación conductual” (p. 329-330). Y en la misma línea, Skinner afirmaba que “... las reglas son particularmente valiosas cuando las contingencias son complejas o no están claras, o por cualquier otra razón no muy efectiva” (Skinner, 1974, p. 125).

Más recientemente, varios autores han llamado la atención sobre este particular conectando los estudios experimentales con sus aplicaciones. Por ejemplo, Hayes, Brownstein, Zettle, Ronsenfarb, y Korn (1986) señalan que “... las estrategias de ‘autoverbalización de enfrentamiento’ parecen efectivas para modificar la evitación cuando esta verbalización es hecha deliberadamente pública por el terapeuta, pero si el sujeto discrimina que nadie, ni el terapeuta, puede conocer tales instrucciones, los efectos desaparecen” (p. 254-255). Asimismo, Catania, Matthews, y Shimoff (1990) indican como han “observado que resulta más exitoso modificar la conducta no-verbal por el moldeamiento de la conducta verbal relevante mejor que por el moldeamiento de la conducta no-verbal... Si la conducta humana está dominada por reglas mejor que moldeada por contingencias, tiene sentido trabajar sobre la conducta verbal del cliente mejor que directamente sobre la conducta verbal sería sensible a las contingencias aún cuando la conducta que controla lo sea por reglas” (p. 215-228). En la misma dirección, Marlott (1989) establece que “cuando las consecuencias las determina el propio sujeto son menos efectivas que si las determina el experimentador...” (p. 295), así como, que “.. la regla producida ante el resultado hace más probable su futura emisión en situaciones similares” (p. 308). Por último, Hayes, Kohlenberg y Melanco (1989) alertan sobre el hecho de que “muchos clínicos se focalizan en incrementar la comprensión, creyendo que la gente organiza los eventos formando una regla. Y una vez establecida la regla, ésta se sigue, per se...” (p. 359), y que “la mayor parte de las técnicas cognitivas directivas, como la de Ellis, se basan en instruir directamente la conducta del cliente”, “pero los datos actuales van a favor de las terapias que realzan los aspectos experiencias del aprendizaje (la Gestalt)”(p. 361). Estos autores concluyen que de los datos obtenidos experimentalmente “se derivan nuevas técnicas desarrolladas para psicólogos conductuales sensibles a la distinción Regla-Contingencia, la aproximación del moldeamiento directo, y la aproximación orientada a la relación llamada Psicoterapia Analítica Funcional” (p. 362)¹.

En resumen, como clásicamente contempla la aproximación analítica funcional es preciso tener en consideración el repertorio que los sujetos tienen y considerar si parte de ese repertorio es conducta verbal que les haga susceptibles no sólo a las consecuencias de los hechos en el presente, sino a la posibilidad de diferenciar y ser afectado o no por la descripción de lo ocurrido en el pasado, y de lo que ocurrirá en el futuro. Podría argumentarse que algunos de los puntos tratados no representa nada nuevo y que han sido abordados hace tiempo. Cierto, pero la diferencia es que se dispone de un cuerpo empírico de datos sobre las relaciones pertinentes

entre las fluctuaciones verbales y no verbales. Desde la aproximación conceptual en la que estos trabajos se ubican la importancia de la conducta verbal se estableció hace tiempo a la par que se establecieron diferencias entre ella y otras conductas que han acabado confirmándose y que lógicamente han producido nuevas y sucesivas preguntas y respuestas. Por otro lado, tampoco este planteamiento puede parecer nuevo para muchos clínicos desde la vertiente analista conductual, ya que siempre se ha insistido en *tener en cuenta el repertorio que cada individuo posee y contar con ello a la hora de realizar cualquier cambio terapéutico*, incluyendo el comportamiento verbal y sus tipos o niveles. Lo ciertamente novedoso no es, por tanto, que la conducta verbal sea importante, sino que ahora conocemos algunas de sus características y sus relaciones, de manera que sea posible hacer uso de ella para generar nuevas conductas o cambiar otras, o bien la evitemos cuando pueda ser una limitación. Nada de ello supone entender que el ajuste verbal -no verbal sea automático ni que el trabajo directo sobre la conducta verbal produzca cambios substanciales *sin más*, como tampoco lo es que siempre cumpla un papel necesario, o que no responda a contingencias.

Tanto desde los datos más básicos como de los extraídos a nivel aplicado se pueden derivar numerosas reflexiones sobre problemas cotidianos y procedimientos clínicos. Parece justificado, y obligado, un esfuerzo por integrar la información experimental disponible trasladándola a un nivel social útil de uso cotidiano; lo que requiere de una buena diseminación de la información relativa a los procedimientos que para numerosos profesionales de la psicología pueden parecer extraños tanto por la novedad relativa de los términos empleados, como por la complejidad misma que encierran. Así, se intentará expandir la información más directamente empírica y experimental, y aquella que se deriva de análogos o bien la deducida de los datos más directos.

Emprendamos tal tarea a través del planteamiento de diferentes aspectos con un eje central, la conducta verbal en forma de reglas, su formación, su uso, etc. Los epígrafes que dirigen esta exposición se focalizan en primer lugar en el seguimiento de instrucciones sencillas como nivel más básico; en segundo lugar la formación de reglas, es decir, el desarrollo de descripciones verbales sobre lo que ocurre; en tercer lugar, la comprensión de las reglas y su ajuste o seguimiento. Finalizando con un conjunto de ejemplos donde lo anterior es aplicable.

SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES SENCILLAS

Por seguimiento de instrucciones sencillas nos estamos refiriendo a la emisión de una conducta bajo control de una verbalización simple, típicamente imperativa y corta. Estas respuestas bajo control de instrucciones sencillas (p.ej. "dame la mano"), sin exigir más repertorio al niño que simplemente hacerlo, se fomenta

muy pronto en la vida, mucho antes incluso de que el niño aprenda a describir lo que hace y por qué lo hace, como refleja cualquier escala de desarrollo (p.e. Guía Portage, 1984). Sin embargo el niño que ya tiene habilidades verbales para describir las contingencias, obtendrá un beneficio mayor de esta simple interacción que el niño que aún no disponga de tales habilidades. Para fomentar el seguimiento de una instrucción sólo es preciso reforzar que se haga bajo control de la estimulación verbal que procede, necesariamente al principio, del adulto. Lo importante en ese punto, además de las consideraciones sobre *sistematicidad, no contradicción, buenas consecuencias por hacerlo, etc.*, es considerar que las *instrucciones deben desvanecerse* a fin de que, tanto quién instruye como quién sigue la instrucción no queden condicionados a continuar haciéndolo. Es lógicamente el adulto quién va a seleccionar ciertas respuestas en el niño con su forma de interactuar (aunque no sea consciente de ello); es el adulto, por tanto, quién debe desvanecer la instrucción para que otras circunstancias y consecuencias pasen a controlar la conducta del niño (por ejemplo, reduciendo la frecuencia de instrucciones para que otros estímulos relevantes adquieran el control o bien demorando su presentación a fin de que la respuesta instruida pase a ser producida en condiciones naturales sin una instrucción explícita). No obstante, es preciso mantener cierto repertorio instruccional mediante consecuencias apropiadas a nivel social; y esto por dos razones, una porque hay conductas cuyas consecuencias potentes son muy demoradas y para llegar al final se requiere de consecuencias sociales, y dos, porque conviene crear un repertorio instruccional donde las consecuencias que proceden de la conducta de los demás sean importantes. Volveremos sobre este aspecto más adelante. El siguiente punto a considerar es el momento a partir del cual el niño forma reglas y las sigue.

FORMACION DE REGLAS: Descripciones de la conducta de otros y de la propia

Uno de los primeros aspectos de la conducta verbal que aprendemos es la capacidad (o habilidad) de describir lo que nos rodea, lo cual facilita nuestro control sobre el ambiente verbal. Pero, ¿de qué manera podemos hacer que los hechos sean descritos apropiadamente con mayor probabilidad? Es decir, *¿bajo qué condiciones es más probable y rápido que mostremos conductas verbales acordes, o que se correspondan con los hechos reales?*, esto es, descripciones de lo que ocurre, incluido lo que nos ocurre a nosotros mismos. Ello nos obliga a considerar las habilidades y las condiciones que nos permiten aprender a describir la conducta de otros y nuestra propia conducta, y más aún, a discriminar entre tales descripciones como propias o ajenas, o como diferentes niveles de lo que es propio, en otras palabras, a ser personas conscientes y a fabricar un metalenguaje.

Un análisis de cómo se produce tal repertorio descriptivo requiere, en primer

lugar, resaltar cuáles son las habilidades previas para ello, un aspecto aún no totalmente resuelto desde un plano puramente experimental. En segundo lugar, su estudio requiere considerar en qué condiciones es socialmente adecuado producir conductas descriptivas; en tercer lugar, resulta relevante tener en consideración las consecuencias que se derivan del efecto que producen nuestras descripciones en otros y en nosotros mismos; y por último, en qué condiciones se forma o desarrolla la descripción o verbalización privada.

Las reglas (descripciones de los hechos que acaecen) se forman a una edad temprana. No obstante, tales formulaciones (*tales descripciones de las contingencias no necesariamente tienen que ser correctas, ni siéndolo necesariamente controlan la conducta más adaptativa*). Por otro lado, *no siempre producimos reglas de todo lo que hacemos, es decir, no siempre somos conscientes aunque pudiéramos serlo* (Luciano, 1991a; Poppen, 1989; Reese, 1989; Skinner, 1969). Es decir, muchas de nuestras actividades son o quedan automatizadas y la introducción de conducta descriptiva sería negativa. Igualmente, hay habilidades gimnásticas) aspecto que llevaría al análisis de las condiciones que seleccionan unas veces la descripción verbal y otras no. Pero desde una perspectiva aplicada lo relevante es detectar: (1) cómo se forman las reglas, es decir, cómo enseñamos a un niño a describir correctamente la relación de los sucesos que observa, y qué habilidades previas se requieren para su emergencia inmediata, sin mediación explícita de otros (lo que se denominaría autoformación de reglas); y (2) en qué conductas parece apropiado fomentar la descripción del hecho antes de actuar y en cuáles no (y consecuentemente en qué circunstancias sería apropiado fomentar la verbalización en privado y cuándo en público).

En relación al primer punto *¿cómo se forman las descripciones de la relación entre los hechos?*, en estos momentos no disponemos de una respuesta clara y replicada. Desconocemos aún qué fenómenos, o para ser más exactos qué habilidades previas, son necesarias y suficientes para que un niño describa lo que hace *sin* un entrenamiento explícito. Quede claro que nos referimos a la formación de descripciones de hechos bajo la ocurrencia de tales hechos sin que haya un entrenamiento explícito de tal descripción, y no a la repetición de algo que alguien contó, o se leyó. Estos últimos casos serían conductas diferentes. Sin embargo, sí podemos aventurar ideas a la luz de los datos disponibles en los temas mencionados al inicio, y de los datos ofrecidos por la literatura correlacional de la Psicología del Desarrollo (en la que encontramos “momentos” en los que los niños describen los hechos a su alrededor) aunque parte de esta información queda fuera de la evidencia empírica por falta de operacionalización.

A no ser que se asuma que la emergencia de nuevas conductas (nuevas descripciones, en este caso) sea algo “dado” en cuyo caso sería necesario especificar la posible naturaleza de tal “don” a fin de poder detectarlo y fomentarlo, será preciso delimitar las habilidades previas para tal emergencia. En la dirección

planteada por Catania, Mathews, y Shimoff, 1990) serían parte del repertorio conductual que un organismo aprende en primera instancia, con lo que parece posible su detección con los medios disponibles en nuestro quehacer científico. A la luz de la información empírica y experimental (recogida en Luciano, 1991a y Valero y Luciano, 1992) parece que las habilidades previas para la emergencia de reglas serían respuestas verbales básicas.

En primer lugar, a la luz de la información en psicología del desarrollo, el seguimiento de instrucciones sencillas precede a la formación de reglas o descripciones de hechos (por ejemplo, supongamos la instrucción “no toques el fuego, quema”). La manera en la que se llevan a cabo las interacciones del seguimiento de instrucciones es algo que determina la facilidad o dificultad con la que el niño puede formar reglas. Por ejemplo, si a la par que el niño mira el fuego, pero no lo toca, incorporamos la descripción del hecho, “no toca el fuego porque quema”, estamos fomentando explícitamente el inicio en el niño de un repertorio descriptivo.

Creadas las habilidades previas (en forma de *tacts* sencillos y autoclíticos de relación básicos, es decir, la palabra “fuego” ante el fuego, “tocar!” ante aproximarse a objetos, “no” cuando se interrumpe una acción iniciada, etc.), y ciertos ejemplos descriptivos explícitos con ayuda de los adultos, el niño puede iniciar de una manera muy rápida la descripción de parte de lo que ocurre a su alrededor, incluido lo que él mismo hace (según el vocabulario tactual y autoclítico mínimo del que disponga). Desde ahí, las verbalizaciones son altamente probables al enfrentarse con nuevas situaciones, pero eso no implica que las descripciones *se ajusten* necesariamente a los hechos. Para que ese ajuste tenga lugar es completamente necesaria la presencia de los oyentes, y que, claro está, éstos tengan acceso a la verbalización del niño y al suceso que describe. En otras palabras, la interacción pública es completamente necesaria para la formación de reglas apropiadas, como lo es para su cambio. Ciertamente, hay una dificultad inherente a algunos estímulos y respuestas que reducen la probabilidad de acceso de otras personas, sin embargo, se han descrito cuatro formas (Skinner, 1945) que nos permiten disponer las condiciones para errar lo mínimo cuando la accesibilidad es limitada ².

El énfasis en lo público es la clave del análisis, y aunque siendo ésa la única forma de actuación, ha sido preciso enfatizarlo de forma explícita en múltiples circunstancias (por ejemplo, Ayllon y Simon, 1982; Baer, 1982, 1985; Bijou, 1976). Pero el tipo de referencia pública que se utilice marca una considerable diferencia entre los productos que surgen, debiendo hacerse sobre una referencia pública fiable, tanto si deseamos crear descripciones apropiadas como si deseamos cambiar las inapropiadas. Otras formas de actuación muy al uso, necesariamente públicas, no suponen incidir sobre las variables relevantes que deben controlar las descripciones (es decir, los hechos, la experiencia, sea verbal o no), sino que

implican razonar, conversar, en otras palabras, pasar de unas intraverbales a otras con una base de lo oído o leído en vez de lo vivido. Entendemos, sin embargo, que las interacciones responsables de correctas discriminaciones serían las descripciones públicas *ante los hechos*; ya que sería la que con más claridad proporciona el feedback sobre lo vivido y lo descrito. Algo que de no producirse reducirá la posibilidad de que un individuo aprenda a identificar la fuente de lo que habla (si lo vio, oyó, tocó, o se lo dijeron o leyó). Es decir, aprender algunos de los autoclíticos identificados por Skinner (1957) ya que la comunidad verbal proporciona las condiciones para la discriminación de la fuente que se describe.

Las descripciones de lo hecho, deben ir acompañadas durante un buen tiempo por contingencias públicas que permitan que su moldeamiento sea ajustado a la realidad. En otras palabras, los profesionales (y padres) dedicados a la educación de los niños especialmente en la primera infancia, deberían fomentar las condiciones para que los niños verbalicen de forma individual y acorde a la realidad, y no "suponer" las comprensión de lo oído o leído a nivel individual o grupal, representada por la típica pregunta global "¿os habéis enterado?" "¿lo has comprendido?", etcétera. Sólo la producción de las reglas públicas e individuales permiten que los adultos puedan aplicar las contingencias sociales sobre la correspondencia entre lo vivido y lo descrito, de manera que los niños adquieran una conducta verbal que se ajuste a la realidad compartida por su entorno social. De una manera u otra este tipo de interacciones se producen, pero también ocurren múltiples errores por accidente, o por asumir que "algo" en el niño permitirá el ajuste correcto.

Ello puede entenderse como contradictorio, respecto a puntos de vista que mantienen la opinión de dejar al niño que "invente" e "imagine", y no corregir "porque el niño debe mostrar toda la riqueza de su imaginación", como si tal conducta procediese de algún punto oscuro y recóndito, intrínseco a la naturaleza del niño, y donde nada puede decirse ni hacerse para fomentarlo. Nada más lejos de la realidad ³, aunque con tal afirmación, no debe entenderse que los adultos deban atender a todo lo que un niño hace o dice a fin de controlar la correspondencia entre lo que ocurre y sus descripciones. Además de negativa, tal tipo de interacción sería virtualmente inviable. Tampoco queremos decir que debemos fomentar en un niño la tendencia a la descripción de todo lo que hace. Esto sería desadaptativo para él y acabaría creándole múltiples problemas, por ejemplo, sería más probable que el niño fuera lento en actuar, obsesivo y podría mostrar dificultad en conductas que no requieren de la descripción de lo que se va a hacer para hacerlo bien. Se pretende acentuar, sin embargo, la importancia de fomentar interacciones explícitas en las que se moldeen descripciones apropiadas a la par que comprobemos si las nuevas descripciones que surjan son apropiadas en vez de dejar al libre albedrío que ocurran verbalizaciones incorrectas sin corregir, de forma que crean un conjunto verbal inadecuado que no describe la realidad; es decir, ni lo que ocurre ni en las condiciones en qué ello ocurre. En una palabra, la

referencia sobre la que se habla, lo que conduciría a patrones de conducta extraños, con lo de punitivo y desadaptativo que puede resultar su ocurrencia ante audiencias públicas. Un punto medio es lo que sería apropiado para *fomentar la verbalización apropiada espontáneamente bajo las circunstancias pertinentes socialmente*. En el otro extremo, si no exigimos verbalizaciones públicas, difícilmente el niño aprenderá a describir correctamente por la ausencia de moldeamiento público.

En síntesis, hay que crear interacciones públicas que permitan las condiciones apropiadas para que los oyentes moldeen, corrijan y reafirmen las verbalizaciones de los niños ajustadas al contenido y naturaleza de los hechos. Si, por ejemplo, ante “una puerta que se abre y alguien entra” un niño dice “se abrió la puerta y entró X”, sería diferente a permitir, por ejemplo, que sin haber presenciado el hecho, el niño dijera “yo ví que se abría la puerta y entraba X”, cuando lo que realmente ocurrió es que oyó a otro niño que pudo presenciar el hecho. El niño tiene que aprender a discriminar la procedencia correcta de las verbalizaciones: es decir, los referentes de los autoclíticos “oí..., me dijeron..., X dijo que...”, etcétera, y tal discriminación será posible si se disponen un mínimo de condiciones para ello en las que los adultos puedan ayudar y corregir; sin las correcciones pertinentes por los adultos u oyentes inmediatos, *no será factible ni la adecuada descripción de lo que acontece ni la descripción de la discriminación de la fuente de conocimiento*.

Parece relevante que este repertorio descriptivo que se genera temprano en la interacción social se moldee en dirección a formas ajustadas a los hechos y adaptativas socialmente, antes de que tal repertorio se generalice. En tal moldeamiento no parece necesaria una corrección costante y exhaustiva, sino tan sólo al principio, y después sólo de vez en cuando, a fin de evitar tendencias inadecuadas que supondrían escasa discriminación (por ejemplo, el niño podría confundir lo que ve y lo que oye, o no utilizar los autoclíticos de relación apropiados, o no utilizar los tacts correctos, o no diferenciar lo que le dicen de lo que ha visto, lo que sueña de lo que ha vivido, etcétera).

El siguiente punto que debemos considerar se refiere a qué *contingencias podrían ser las más apropiadas en el desarrollo del repertorio descriptivo e igualmente en qué condiciones las reglas formuladas serían más efectivas a largo plazo*. Tengamos presente que establecer reglas implica una motivación social pero podemos facilitar su fuerza si enseñamos tales descripciones cuando hay una motivación relacionada con las consecuencias que se derivarían directamente del suceso o de la acción que se va a describir. Así, según la manera que dispogamos para enseñar a describir y qué motivación esté implicada, se producirán diferentes tipos de conducta ya que estarían bajo control de variables diferentes. Es decir, por un lado sería conducta verbal instruída (si verbalizamos una relación de elementos repitiendo lo que alguien ha dicho que ocurre o porque lo leemos), o conducta verbal moldeada (si verbalizamos una relación entre elementos sin la ayuda ecoica cuando esos hechos ocurren). Los efectos que se producen según sea un tipo u otro

de verbalización la que describe las relaciones entre los hechos serían: (a) repertorios verbales de descripción dependientes de los hechos *per se* (la moldeada), o dependientes de la conducta de los demás; (b) diferente efecto sobre las acciones que se derivan de las verbalizaciones moldeadas o instruidas cuando las circunstancias de tales acciones cambian. Es decir, el control verbal, el hacer bajo control del decir, no es el mismo según la conducta verbal haya sido instruida o moldeada (punto que analizaremos más adelante en el apartado de Seguimiento de Reglas o Control Verbal).

Es fácil conseguir que un niño repita la relación entre los hechos que acaba de oír, pero si deseamos que surja tal relación verbal sin la ayuda expresa de otros cuando el niño sea expuesto a los hechos (es decir, que surja conducta verbal moldeada) parece preciso que el niño lleve a tal situación algo: por ejemplo, las verbalizaciones parciales de los elementos que forman el hecho, es decir, el niño debe disponer de los nombres de las cosas y algunos autoclíticos para que, desde ahí, la exposición a tales circunstancias o sucesos deriven en una formulación verbal que relacione los hechos y se ajuste sin ayudas ni intromisiones de los adultos. Tal descripción estaría sujeta en un momento u otro a las contingencias necesariamente sociales; consecuencias que no tienen que ser muy fuertes ni frecuentes si el niño dispone de una larga historia descriptiva hasta el punto de no ser tan importantes cuando (por la historia habida y la motivación presente) tal verbalización lleva a un "hacer" sobre el hecho que puede producir por sí misma consecuencias relevantes, bien procedentes del hecho, o bien procedentes de los oyentes, o de ambas fuentes, como ocurre en múltiples ocasiones cuando acabamos solucionando un problema o cuando a partir de puntos desconexos, llevamos a cabo una descripción combinatoria que, a su vez, nos lleva a otra acción. Las diferencias respecto a las descripciones que son instruidas son obvias.

Por ejemplo, si estamos enseñando ciencias y el niño verbalizó un concepto como viene expresado en el libro, o tal como oye al profesor decirlo, queda bajo control prácticamente exclusivo de las consecuencias sociales que le provee la comunidad por tal verbalización, y de las sociales que se derivan de la clase general de conductas instruccionales. Pero si verbaliza el concepto bajo control del hecho (establece la relación entre los elementos por la experiencia) debido, por ejemplo, a que se le permite experimentar con los elementos y ver sus relaciones, tal verbalización quedaría unida a las consecuencias que proceden del hecho real. Esa diferencia hace que descripciones parecidas tengan fuentes de control diferentes. Ocurre algo parecido si la verbalización, a pesar de ser inicialmente textual o ecoica, permite (por las circunstancias e historia pertinente en situaciones parecidas) el acceso subsiguiente a una experiencia, a un hacer, lo que proporciona un acceso a los elementos que indica la regla o descripciones de los sucesos con lo que el niño tiene acceso a las consecuencias directas automáticas. En este último caso, aunque la verbalización fuera instruida inicialmente, el niño habría llegado a

contactar con las consecuencias directas que se describen en la regla y, por tanto, la motivación que controla el hacer y la motivación asociada a su descripción ya no sería la misma que en el primer caso ⁴ de este párrafo. Tampoco sería igual el recuerdo del hecho (o sea la verbalización respecto a un hecho pasado). Lógicamente nada de ello puede ocurrir en ausencia de ciertas respuestas parciales, conductas previas, en cada caso.

Las ventajas motivacionales directas (más que las sociales) y de acoplamiento ajustado a los hechos van íntimamente unidas a las descripciones verbales moldeadas. Ese moldeamiento es lo que aconsejaría algo indicado por sentido común pero refrendado en los últimos años (véase datos de sensibilidad): que siempre que la tarea lo permita los niños aprendan a describir bajo control de la experiencia. Por ejemplo, si la tarea consiste en aprender a diferenciar minerales, se trataría de enseñar sus características bajo control de los eventos directos, permitiendo a los niños llevar a cabo algunas experiencias sobre sus características; ello motiva de otra manera y el niño aprenderá las relaciones por la experiencia. Así aunque después sólo se repitan o se lean tales conceptos, su contacto previo con la experiencia facilitará el recuerdo y la motivación no sería puramente social. En términos técnicos al análisis funcional de la conducta verbal, serían intraverbales y autoclíticos con base tactual, frente a verbalizaciones que son intraverbales con base ecoica o textual (las instruidas). La fragilidad de las últimas intraverbales parece mayor que las primeras como apuntan datos preliminares (Luciano y Ferro, 1991 d).

Así, las variables que deben controlar una descripción de elementos conviene que sean los hechos mismos o substitutos cercanos a fin de potenciar una motivación ligada a los mismos (dónde así se considere preciso), y a fin de hacer más probables descripciones independientes de las preguntas o las ayudas de los demás tras un mínimo repertorio descriptivo. Es decir, sería útil fomentar inicialmente la descripción y retirar nuestras ayudas de instigación pronto en la misma forma como se lleva a cabo el entrenamiento en este tipo de conducta verbal tras el entrenamiento de otras más simples, con niños que no eran verbales en su momento. Por ejemplo: un adulto pregunta a un niño sobre lo que está ocurriendo:

Adulto: ¿qué ha pasado?.....	Niño: "el caballo saltó"
Adulto: "¿y qué le ocurre al niño que iba encima?....."	Niño: "Se cae"
Adulto: "Ahora dílo completo".....	Niño: "El caballo saltó y el niño..."

En sucesivas interacciones parecidas se prestaría menos ayuda y se observaría que el niño comienza a hacerlo sin nuestra instigación. Ahora bien, al principio conviene dirigir nuestra atención a sus verbalizaciones (aprovechando que su producción es pública) para fomentar, por un lado, su repertorio en general y, por otro lado, corregir las descripciones incorrectas.

El punto siguiente una vez establecido un repertorio descriptivo mínimo es analizar la *interiorización de la verbalización* (en terminología de Vitgosky, 1978), es decir, su producción a un nivel privado. Evolutivamente considerado el fenómeno de la interiorización, habría que sospechar que buenas razones sociales habrá habido para que las prácticas culturales hayan seleccionado esta peculiar forma de comportamiento. No es el objetivo de este trabajo analizar las contingencias que puedan haber seleccionado estas formas de quehacer cultural, por lo que no abundaremos en ello. Sí es nuestro objetivo especificar que una vez que este tipo de verbalización forma parte del acervo cultural del oyente, se fomenta rutinariamente ya que proporciona ventajas al oyente. De otro modo, la práctica cultural no se mantendría. En cuanto al niño, la verbalización privada revierte en buenas consecuencias no sólo sociales (por el reforzamiento positivo o negativo que procede del oyente) sino las que se derivan directamente de ese hacer en privado (rapidez, escasa interrupción, ausencia de castigo proveniente del oyente,...).

Las consecuencias prácticas de la privacidad, desde un plano funcional, fueron señaladas por Skinner (1957) y han sido retomadas en Luciano (1989a). Las interacciones que paulatinamente probabilizan verbalizaciones privadas son conocidas, como cuando en el niño se ha moldeado un repertorio verbal, necesariamente público al principio y se le instruye después diciéndole “ahora, dílo bajito”, luego “lee bajito”, más tarde, “ahora dílo sin que yo te oiga”, “piensa y no lo digas”. La creación de repertorio privado es importante, pero también presenta riesgos que resulta necesario indicar. No obstante, ya que la privacidad es inevitable y tiene efectos positivos, debemos conocer sus riesgos para paliar al máximo sus efectos negativos. Estos proceden de la imposibilidad del oyente de acceder directamente a la conducta del hablante y, por ello, a la posibilidad de corregir. Como se ha mencionado, se han señalado al menos cuatro formas a partir de las cuales la comunidad moldea esa privacidad, y no nos detendremos en ello (véase Nota 2). Si indicaremos que una de las conductas que pueden suponer eslabones privados y que en nuestras interacciones sociales es bastante implícita, es la comprensión, por ejemplo cuando se cree haber entendido lo mismo sobre una base explícita y cuando los eslabones son públicos uno conoce que se entendió lo mismo. Así, para saber si los hechos han sido comprendidos, es necesario que fomentemos una parte de la cadena conductual a nivel público. Detengámonos en la comprensión, siquiera brevemente.

Funcionalmente considerado, *comprender*⁵ sería emitir ciertas conductas que nos ponen sobre un referente a partir de algún estímulo verbal de forma que la relación sea recíproca: el estímulo verbal lleve al referente y viceversa, es decir, llegan a ser equivalentes, pero esa equivalencia depende de la historia particular de cada sujeto, con lo que los referentes no son siempre los mismos de unos sujetos a otros. Conocer si algo ha sido comprendido correctamente supone que el hablante (por ejemplo, el educador) tenga acceso al referente del oyente (el niño),

para lo cual es preciso que el niño produzca conducta verbal acerca del referente (esto es, se convierta en un hablante) de forma que permita al oyente (el hablante anterior: el educador) llegar a tal referente (la cosa de la que se habla). Así, el proceso es explícito y el referente al que llega el educador y el niño serán los mismos, con lo que se diría que “el niño ha comprendido”. Tal interacción es sólo posible por medio de contingencias públicas, cuanto más individualizadas mejor, lo que hará que uno emita conducta en relación al referente de forma explícita en alguna medida, de forma que el otro corrija o reafirme la relación entre el referente y la estimulación verbal o la descripción. Si el proceso es más implícito nos encontraríamos con una enseñanza basada en implícitos, en supuestos comprensivos, lo que hará que el educador crea haber enseñado correctamente cuando, en realidad, desconoce qué respuestas se han producido en sus oyentes (los niños). Si los referentes del niño no son los mismos, y si el proceso se repite sistemáticamente, a la larga, cuando el educador lo llega a descubrir (por medio de alguna prueba, por ejemplo) las cadenas intraverbales del niño serán múltiples e incorrectas y el problema puede ser ya crónico y costosa su corrección. Tanto el educador, como el propio niño y sus padres, pueden llegar a creer que el problema reside “en el niño”, en lugar de buscar las razones en un análisis del proceso detectando la ausencia de corrección pública, y por tanto la ocurrencia del moldeamiento de cadenas intraverbales inapropiadas.

Nuevamente la posibilidad de reforzar repertorios incorrectos, podría evitarse a través del moldeamiento directo en una situación en la que el referente esté presente, o bien creando las condiciones para que el niño produzca equivalencias y sea moldeado (de vez en cuando, exprese sus lecciones, verbalice o explique lo que ha entendido, etcétera...).

Con ello queremos acentuar que la comprensión explícita es probablemente la forma más apropiada para obviar errores y esto sólo se puede llevar a cabo mediante el acceso al referente mismo o a un sustituto. El problema, podría argumentarse, es cómo combinar la necesidad de corrección, y por tanto de acceso al referente individual, con la masificación de la enseñanza basada en grupos de niños. Existen posibles soluciones. Por ejemplo, la reducción de contenidos y el contacto con la experiencia, por un lado, así como el cambio de creencias sobre como se aprende, como se memoriza, como se integra, etc... En relación al primer punto, la reducción de contenidos debe acompañarse de la selección e integración de unos con otros, unido a menos procedimientos instruidos, y más conducta verbal moldeada bajo la experiencia, comprensión explícita, y fomento del recuerdo. Por otro lado, parte de la problemática no es sólo relativa al contenido, sino también a la creencia sobre que tal integración y memorización es una cuestión individual de cada niño, creencia que impide poner los medios para conseguir que tales procesos conductuales realmente ocurran en la mayoría de los niños (véase capítulo sobre educación en Luciano, en prensa).

Las tendencias apropiadas a la luz de la investigación realizada sobre el aprendizaje de conceptos y la motivación, deberían ir en dirección de ordenar los programas con criterios individuales en vez de totalmente grupales lo que podría realizarse con programas de ordenador ya confeccionados y disponibles en el mercado que permiten la autocorrección, a la par que el empleo de los propios alumnos para corregirse y motivarse unos a otros, en un sistema que suponga la disponibilidad de un feedback inmediato de su actividad, su esfuerzo, y en definitiva su conocimiento, aunque ello no es incompatible con la realización de actividades de grupo. A todo esto habría que añadir el contacto con el mundo de los hechos, el contacto con la experiencia, es decir, asociar el aprendizaje en abstracto a las contingencias directas que se derivan del uso y del conocimiento de lo aprendido. El recuerdo así resulta superior, y la motivación no sólo dependería de los demás sino que estaría ligada al fenómeno bajo estudio.

En ese proceso interactivo público el repertorio verbal del niño se podría enriquecer si los oyentes disponen del suficiente repertorio que les permitiese moldear en los niños variabilidad verbal: lo que resultaría en un repertorio imaginativo, y acorde lingüísticamente. Sin dicho moldeamiento, aún con verbalizaciones públicas, no se conseguiría la riqueza verbal que resulta muy reforzada por la comunidad social.

Por último, y tras haber enumerado algunos puntos sobre la descripción de los acontecimientos y su formación a nivel privado, habría que plantear *¿En qué circunstancias la comunidad verbal considera que se debe describir la situación antes de actuar y en cuáles, además, esto debería hacerse de una manera privada. Y conocido lo anterior, ¿cómo se podría moldear para hacer saber al niño (o al adulto que solicita ayuda terapéutica) en qué circunstancias la conducta verbal (pública o privada) facilitaría el subsiguiente hacer, y en cuáles lo perjudicaría?* Como hemos indicado en otro lugar (Luciano, 1991a) las investigaciones apuntadas al principio indican lo que en este caso coincide con lo más cotidiano, aunque ahora se conocen experimentalmente algunas de las circunstancias en las que ocurren; es decir, no siempre se dice lo que se hace, o se va a hacer, como tampoco se hace siempre lo que se dice o se piensa, ni se dice lo que se ha hecho.

Como se ha reflejado en diferentes momentos (Meichenbaum, Bream y Cohen, 1985; Skinner, 1974) entre las circunstancias en las que se fomenta la descripción del hecho (antes de actuar) se encuentran (a) situaciones que la comunidad clasifica como conflictivas o situaciones de alto riesgo pero no inmediato, y (b) condiciones que permiten un tiempo para verbalizar. Por el contrario, en situaciones "de emergencia, pero no conflictivas", las verbalizaciones estorbarían la ejecución final y podrían provocar consecuencias desagradables. Igualmente la descripción de lo que se va a emprender, estorbarían considerablemente cuando, por ejemplo, se trata de producir una larga cadena de respuestas con mínimas latencias de unas a otras e implicando buena parte de la musculatura, y donde unos

movimientos son los elementos discriminativos para el siguiente, por ejemplo, en la mayoría de ejercicios gimnásticos. Identificados algunos de los ejemplos gruesos en los que la verbalización perjudicaría o bien facilitaría una consecuencia efectiva, el problema a resolver sería la identificación o abstracción por parte del niño de los componentes o características funcionales que hacen que una situación sea conflictiva o de alto riesgo. Ello puede hacerse a partir de la selección de algunos ejemplos de la vida diaria con tales características, y entrenando a los niños en su identificación, permitiría su empleo en circunstancias particulares y diferentes de las primeras pero que contengan, por ejemplo elementos conflictivos para él. Con ello habría aprendido a discriminar (es decir, se habrían preparado las condiciones para hacerle saber de una forma u otra) las circunstancias en las que debe "pararse y pensar", es decir, pararse y describir la relación entre los elementos conflictivos, lo que podría conducir a una acción efectiva o bien no. Por ejemplo, dentro de la clase de conductas en las que se debe fomentar la verbalización podríamos incluir aquellas situaciones en las que se nos demanda explícitamente la verbalización antes de la acción; otras que representasen una situación problema novedosa, pero que permita cierto tiempo para producir la respuesta que se supone solucionará el problema (en estas circunstancias tendríamos que considerar las respuestas incompatibles que pueden llegar a ser más potentes que la más adaptativa según cada historia particular). Como situaciones no necesitadas de verbalización podríamos mencionar, por ejemplo, aquéllas que son cotidianas, habituales, o aquéllas donde la acción se nos demanda rápidamente, o bien aquéllas conductas que por sus características topográficas, número de eslabones, y latencia entre los mismos, resultarían defectuosas si hubiera una descripción verbal de lo que ocurre en cada eslabón.

La identificación por parte del niño de dichas condiciones en el proceso de interacción educativa permanente que representa su desarrollo, se deja habitualmente al libre albedrío, lo que supone normalmente el aprendizaje por ensayo y error, algunos irreversibles, y una escasa probabilidad de abstraer los componentes funcionales relevantes, es decir, diferenciar las características entre situaciones en las que hay que describir antes de hacer de aquellas en las que se debe actuar rápidamente. En cualquier caso, en el curso de la acción quedan reforzadas de un modo intermitente tanto respuestas verbales innecesarias como las necesarias. Tal sería el caso en matemáticas, por ejemplo, donde un niño al hacer un problema en el que se requieren múltiples cadenas, éstas se interrumpen por verbalizaciones innecesarias. Por ejemplo, si la multiplicación no está automatizada el niño recurrirá a consultar la tabla o bien a recitar la tabla desde el primer número. Así, cuando encuentra el resultado es altamente probable que haya perdido el control sobre lo que suponía el problema y que tenga que empezar de nuevo, lo que supone más tiempo, respuestas incompatibles que pueden desmotivarle, alejarle de la atención a lo relevante del problema, etcétera. Sin embargo, como retomaremos

más adelante, no hay que considerar que necesariamente lleguemos a una solución, ni siquiera la mejor, cuando sea adecuado pensar antes de hacer.

Un problema que se deriva del uso del ajuste verbal (la descripción apropiada) a los hechos *cambiantes* es que a veces no resulta aconsejable tal ajuste, dicho de otro modo, que cambiemos nuestra manera de pensar (nuestras reglas) según cambian los acontecimientos. Ello podría repercutir en que se lleven a cabo otras actividades, con diferentes consecuencias no sólo para quienes las hagan sino para la especie a largo plazo. Por contra, en múltiples circunstancias, sin embargo, sí puede resultar funcional cambiar la manera de pensar, o dicho de otro modo, ser sensible a los cambios y describirlos tan pronto los acontecimientos no se ajusten al modo de pensar anterior, es decir, a la descripción que antes se hacía sobre lo que ocurría. Por ejemplo, cuando se pensaba que lo mejor para un niño era que decidiera qué quería hacer en cada momento y cuando, tras un accidente o algún hecho desagradable, la susceptibilidad a tales consecuencias lleva a cambiar la descripción de lo que el niño debe hacer a una que sepa más razonable para la capacidad de decisión de un niño dado su repertorio.

El problema que se deriva también del análisis anterior es al contrario, cómo conseguir que, aunque los acontecimientos cambien, la regla anterior permanezca aunque no se ajuste a los cambios inmediatos, pero sí permita la realización de acciones más adaptativas a largo plazo. Es decir, mantener una descripción difusa o no totalmente ajustada a lo que ocurre de forma inmediata, como una forma de aislarnos de los efectos inmediatos más directos que pudieran ser perjudiciales. Por ejemplo, cuando se lleva a cabo una acción prohibida y las consecuencias inmediatas son muy satisfactorias, pero debido a una historia interpersonal particular consideramos que es mejor mantener una acción que no se ajuste a una descripción de los efectos inmediatos más satisfactorios. En este caso, verbalizar que se hará algo contrario a tal acción puede resultar adaptativo porque nos aísla de las consecuencias inmediatas que serían perjudiciales a más largo plazo, algo que puede ser factible si hay consecuencias inmediatas de otro tipo. Ejemplos relacionados con los comportamientos ecológicos cabrían en este contexto. En estos casos el aislamiento se produce porque otras variables se superponen, las sociales procedentes de otros o de uno mismo cuando ya sabe. En otras palabras y como se deriva de investigaciones sobre sensibilidad, la sensibilidad a los hechos nos hace menos dependientes de los demás - de las consecuencias que provean los demás - pero la insensibilidad a los hechos nos ofrece muchas veces la adaptación al medio social, aunque vaya en contra del medio ecológico, lo que en sí mismo contiene la trampa del control por parte de otros, como, por ejemplo, cuando a pesar de saber que el aire acondicionado es perjudicial a nivel ecológico, lo usamos para que otros se sientan bien, y consecuentemente nosotros aunque entendamos "ser sensibles a lo ecológico" (pero resulta tan lejano su efecto, es tan escasamente inmediato...). El problema que se plantea, entonces, es cómo saber qué es lo mejor en cada caso,

para potenciarlo, si se sabe; cómo hacer discriminar al niño que en unos casos el control mejor es el propio que emana de una historia interpersonal (si por ejemplo, se han desarrollado creencias y valores contra el consumo de drogas, y después es expuesto a los efectos sociales del consumo o de no hacerlo), mientras que a veces la creencias personal no es la adaptativa y si la de los demás, que procede de otras historias (como cuando nos implicamos en el cambio de creencias muy arraigadas asociadas a acciones inapropiadas socialmente). Ciertamente es un reto a la luz de nuestros conocimientos actuales que sólo nos atrevemos a plantear, pero de enorme importancia por el punto que trataremos a continuación, la relación entre lo que se dice o decimos y lo que hacemos.

SEGUIMIENTO DE REGLAS PRODUCIDAS POR OTROS O POR UNO MISMO

A la luz de la información disponible, no se produce el mismo efecto en el seguimiento de reglas si éstas han sido directamente indicadas por otros o han sido generadas por uno mismo, esto es moldeadas o instruidas sin una ayuda explícita, lo que tiene que ver, desde nuestro punto de vista, no tanto con la persona que formula la regla, sino, por un lado con la posibilidad de compromiso público más o menos explícito en un caso que en otro (ya que cuando las consecuencias las determina el propio sujeto su control parece ser menos efectivo que cuando hay posibilidad de control público sobre lo que una persona dice que va a hacer), y, por otro lado, con la historia interpersonal de seguimiento de instrucciones, que incluye si la regla fue moldeada o instruida.

Entre las últimas, hay que diferenciar las reglas instruidas por otros miembros directamente, de aquéllas también instruidas pero formuladas textualmente (es decir, extraídas de libros) donde el control por la comunidad sería mucho más tenue. En esta dirección se insertan los datos clínicos relativos a qué decir a una persona "qué es lo que tiene que hacer" en vez de que la propia persona llegue a la conclusión de "lo que tiene que hacer", tiene diferentes efectos (véanse datos relativos al moldeamiento directo indicados en nota 1). Por ejemplo, si deseamos que los niños, o cualquier ciudadano, hagan lo preciso porque "se les dice sin más", la única posibilidad de que lo hagan es que dispongan de un buen repertorio bajo control de las consecuencias de los demás (sociales) de forma que tan pronto desapareciera la instrucción del otro, o las consecuencias sociales, el niño o el ciudadano no tendrían razón para seguir haciéndolo. Si por el contrario, se hace que lleguen a la conclusión de lo que tienen que hacer (conducta verbal moldeada con ayudas de otros y de la experiencia), la acción sería igualmente probable pero por motivos diferentes que facilitarían el mantenimiento y la generalización. Con ello se crea un repertorio con motivaciones diferentes, las que se derivan del

producto del hacer directamente y las que se derivan socialmente de “hacer lo dicho”. De otro modo, habría que dar “razones” artificiales, es decir, habría que añadir consecuencias adicionales a las consecuencias que proceden directamente de lo que hacemos, ya que éstas no serían relevantes⁶. Se podría argumentar, ciertamente, que hay conductas que sólo tienen sus consecuencias más directas y potentes a largo plazo, tras muchas ocurrencias, o bien hay conductas que de hacerse serían perjudiciales, en cuyo caso, las consecuencias inmediatas serían débiles. El paradigma típico de “autocontrol”. En estos casos, parece absolutamente necesario introducir consecuencias inmediatas adicionales que compitan con las que se producirían de hacer lo que pudiera apetecer de forma inmediata. Esas consecuencias podrían ser tanto verbales (descripción de lo dicho, lo hecho, lo ocurrido en el pasado, lo que ocurre en el presente y lo que ocurrirá en el futuro), como más tangibles pero importante para la persona, a fin de servir de puente desde lo que ocurre hoy a lo que se conseguirá o evitará más adelante. La unión de esa verbalización a consecuencias potentes es una de las claves del autocontrol como reiteradamente ha señalado Malott (por ejemplo, 1989) y analizaremos más adelante.

Conocemos que el control de lo que se dice se va a hacer sobre la acción es factible cuando se refuerza diferencialmente la correspondencia decir-hacer y la ausencia de correspondencia. Los datos disponibles indican que la conducta verbal puede hacer insensible a la conducta no verbal de sus consecuencias más inmediatas, como si aislara en alguna medida las consecuencias más directas (cuando afirmamos “no fumaré” aunque os sigan insistiendo y mofándose de nosotros por no hacerlo). La racionalización sistemática nos aísla de las contingencias más directas, más primitivas, y a veces es muy positivo como en el ejemplo anterior o cuando se siente un gran dolor y se aguanta o mitiga verbalizando algo incompatible; en otras ocasiones, su efecto puede ser negativo al reducir o diluir el efecto de las contingencias directas, como cuando se razona constantemente en una relación sexual, o se razona tanto un tema que no se disfruta emocionalmente, pero también hay circunstancias en las que se disfruta muchos más si uno sabe lo que está haciendo, al mezclarse las consecuencias directas (más o menos emocionales) y las sociales en el hacer o la acción emprendida.

La implicación de la conducta verbal en cuanto descriptora de otras conductas actúa como una variable de control en conjunto con otras que producen cambios diferentes a los producidos cuando tal descripción no está implicada. Ello ha llevado a señalar (Catania, Matthews, y Shimoff, 1990) que puede resultar más efectivo modificar la conducta no verbal a través del moldeamiento de la conducta verbal correspondiente, para que ésta después controle la no verbal, lo que puede ser confuso. Nuestra interpretación es que en terapia, resulta más provechoso que el niño, o los padres, o el cliente se enfrenten a los hechos directos desadaptativos, a veces ello requiere aprender a describir otros hechos y relaciones antes de

hacerlo con el problema a tratar y que formulen, con el mínimo de ayudas por parte de otros, una descripción apropiada del hecho. El paso siguiente es conseguir que el propio individuo conozca cómo cambiar las circunstancias, lo que se consigue en parte moldeando una verbalización que describa las relaciones entre las condiciones (que el terapeuta considera necesarias) para producir un cambio terapéutico. Dicho de otro modo, se trata de hacerle caer en la relación entre ciertas variables y su conducta problema, de modo que atisbe qué habría que cambiar. La descripción que se moldee como alternativa terapéutica debe ser una solución que al llevarla a la práctica contenga consecuencias potentes para ese sujeto y su seguimiento sea mínimamente costoso. En esa situación, las ayudas y detalles para ayudarles a tomar la decisión son ya adicionales. Esta manera de trabajo terapéutico con la conducta verbal es bien diferentes a simplemente instruir qué hacer y cómo, o bien o decir nada y esperar que el sujeto llegue a su propia conclusión que puede ser errática. Entiéndase que enseñar a discriminar (ya sea al niño, a los padres, o al cliente) qué deben hacer y cómo, es sólo una parte de la intervención. Tras ello, y a veces a la par (depende de las habilidades previas y motivación que muestren), hay que facilitar las condiciones para que sigan las verbalizaciones moldeadas (las instrucciones sobre qué hacer y cómo) con ayudas más naturales que el terapeuta imagine utilizar.

En otras palabras, debe ser el propio paciente o cliente quién derive la necesidad de cambiar y la manera de hacerlo, aspecto éste último que resulta factible una vez el sujeto ha verbalizado todos los elementos que nos interesan (evidentemente en personas con graves deterioros en su repertorio, la intervención verbal y no verbal se realiza en otra dirección). Desde ahí, se trata de moldear la identificación de las variables a cambiar más ajustadas y menos costosas para el niño (o la familia o el cliente), pero sin imponer contratos especiales que reducen la generalización y crean conducta verbal puramente instruccional (bajo control del terapeuta). Cuando este proceso no fuera factible, al menos se tendría presente a fin de introducir el mínimo de ayudas instruídas (textuales o ecoicas puras) ya que ello supondría que el sujeto cambiase por razones sociales dependientes del terapeuta. Así, en lugar de contratos con el terapeuta, si han de emplearse, mejor sería con alguien directamente relacionado a su contexto natural (por ejemplo, alguien de su familia), a la par que las decisiones sobre los cambios conductuales a realizar, en vez de ser instruídas por el terapeuta, mejor sería que fueran tomadas por los propios implicados de la forma sugerida anteriormente.

Como establecíamos en otro lugar y otros autores han acentuado (Ayllon y Azrin, 1964; Hayes, Kohlenberg, y Melancon, 1989; Luciano, 1991a; Poppen, 1989) muchos terapeutas han actuado intuitivamente a partir de conducta verbal moldeada (véase, por ejemplo, las terapias clásicas no directivas). Por el contrario, los terapeutas así como madres, padres, o profesores, que fundamentalmente instruyen probabilizan muy poco la génesis del control verbal que pueda dar autonomía

al sujeto y que pueda ajustarse a los cambios imperantes. Instruyendo se probabiliza, escasamente la generalización y tomado como pauta de funcionamiento sistemático conduce a un modelo de personas inatentas a las consecuencias directas de las acciones y fundamentalmente preocupadas por lo que los demás puedan hacer y decir respecto de su conducta. Esto puede ser adaptativo hasta cierto punto, pero generalizado sólo conduce al escape, a la depresión (tan pronto falten las variables de control social relevantes), o a la excesiva dependencia social con falta de iniciativa y autonomía.

En síntesis, recordemos que las descripciones comienzan a ocurrir temprano, tan pronto se dan las condiciones mínimas apropiadas (esto es, repertorio tactual, intraverbal, y autoclítico pertinente), y cuando la descripción ocurre y es inapropiada puede conducir a acciones incorrectas, como hemos señalado al principio, que dependiendo de las consecuencias imperantes tanto sobre lo dicho como lo hecho, pueden quedar encadenados, reforzados, por contingencias accidentales, con lo que el sujeto además de no actuar correctamente, o desconocer que su descripción o razón está mal. El *reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir-Hacer* es la alternativa investigada y replicada para ajustar la conducta verbal a la no verbal y viceversa. La creación de ejemplos Decir-Hacer provee un repertorio instruccional que posibilita nuevas relaciones Decir-Hacer sin un entrenamiento completo en correspondencia, ya que el mínimo reforzamiento de la verbalización de hacer algo conduce a su inclusión en la clase de conducta instruccional y por tanto queda regulada por tal clase (véase Luciano y Herruzo, 1992). Empero esa misma atadura o pertenencia a esa clase, dificulta considerablemente la ruptura de la relación instruccional -cuando de ello se trate- como igualmente ocurre cuando resulta difícil romper una relación de imitación debido a que forme parte de la clase de imitación generalizada (Baer y Deguchi, 1985) ⁷. Para tales casos, se precisan contingencias fuertes y efectivas que rompan la unión de una conducta particular (que deseamos eliminar, por ejemplo) con la clase a la que pertenece, sea imitativa o instruccional - con características peculiares según la historia particular de cada sujeto - a la par que se refuerzan potentemente las correspondientes verbalizaciones y acciones alternativas. De la misma forma un ejemplo de conducta instruccional se mantendría siguiendo las características históricas de la clase de conducta instruccional en las que se incluye aunque en cualquier caso la clave es la aplicación de consecuencias sociales intermitentes por hacer lo dicho.

En cuanto a la generalización de una conducta instruccional de un contexto a otro sería una cuestión de generalización de estímulos, mientras que la generalización de una conducta instruccional a otra sin elementos comunes podría ser una cuestión de la disponibilidad, o no, de una regla generalizada de correspondencia "hago lo que digo y digo lo que hago", algo que parece posible a partir del entrenamiento en correspondencia de un número variado de conductas (véase Luciano y Herruzo, 1992).

La correspondencia Decir-Hacer, cuya forma de establecimiento conocemos experimentalmente, se extiende a los casos, como hemos señalado, en los que hay demora entre lo dicho, lo hecho y las consecuencias relevantes. El problema se agrava no por la demora sino debido a que en múltiples ocasiones lo que se dice que se va a hacer tiene consecuencias inmediatas desagradables y compete con otra forma de acción con efectos inmediatos positivos para el sujeto. En casos como estos, es preciso proporcionar buenas razones para que se haga lo menos agradable a corto plazo pero más adaptativo a largo plazo. Es este un tema ampliamente debatido por lo que tan sólo enfatizaremos algunos aspectos claves a nuestro entender, como, por ejemplo, que se empleen todos los *recursos conocidos* para que los niños establezcan contacto entre los efectos de las acciones de hoy y aquellos que ocurrirán a largo plazo, a fin de que la descripción entre ciertas acciones y sus efectos a corto y largo plazo puedan llegar a controlar acciones adaptativas. Por ejemplo, si de estudiar se trata, pretender que los niños o jóvenes estudien por la consecución de un trabajo futuro y el prestigio social que alcanzarían, es un camino con bastantes probabilidades de fracaso. Sería mejor dar razones hoy, y no sólo verbales sobre el futuro. Los niños disponen, en general, de muchas actividades divertidas en el día a día, actividades que implican contingencias inmediatas relevantes para ellos y que son incompatibles con el estudio. Una razón verbal, sin más, sobre lo que conseguirá en el futuro no va a competir con las actividades diarias, a no ser tras una larga historia de autocontrol. Una de las formas de competir con esas conductas, cuyas condiciones de emisión están disponibles para los niños, es usar consecuencias inmediatas más potentes, contingentes a las respuestas de estudio, uniéndose claramente la descripción de tales respuestas a lo que se conseguirá más adelante, es decir, se hace que tales consecuencias inmediatas se unan a la descripción sobre lo que se conseguirá más adelante. Una vez decidido el uso de consecuencias inmediatas que puedan competir con las también inmediatas por hacer la respuesta opuesta al autocontrol, se requiere que tales inferencias sean sistemáticas utilizando a la par que la verbalización sobre el presente y el futuro privilegios y/o dinero y/o algún sustituto equivalente a la motivación y objetivo final.

A veces estas consecuencias adicionales son naturales y otras artificiales, lo que tiene fuertes implicaciones prácticas. En la dirección planteada, en algunos trabajos con base conceptual diferente (p.e. Brown y Campione, 1978; Meichenbaum, Bream y Cohen, 1985; Stoke y Baer, 1977) se resaltan aspectos comunes, uno de ellos, que afecta tanto a la generalización y como al mantenimiento es el uso de las consecuencias más naturales posibles. En el ejemplo del estudio anterior lo más natural sería una consecuencia inmediata substitutiva y relacionada con la final a la par que la regla que describe la conducta presente y las consecuencias futuras. Si esa consecuencia es automática a la acción sería mucho más apropiada ya que no sería preciso añadir otras de índole más artificial. Y si, en cualquier caso, se

decide utilizar algo ajeno a la conducta de autocontrol objetivo, sería aconsejable recordar su asociación con la verbalización del niño sobre la relación entre lo hecho hoy y la consecuencia futura. Otra posibilidad es asociar las sucesivas respuestas de autocontrol a la verbalización del niño sobre la relación entre lo que se hace y consigue hoy y lo que se conseguirá en el futuro y el acceso a otras actividades intermedias que sean inmediatamente agradables para el niño, por ejemplo, cuando un niño no está muy motivado por llevar a cabo las tareas del colegio sería aconsejable que tras cumplir un mínimo criterio sobre tales tareas se jugase con él, pudiera ver la TV, comer algo, etcétera. Es decir, la insistencia es que la verbalización sola no actúa como un estímulo o apoyo suficiente para mantener una larga cadena conductual que pudiera acabar en las consecuencias que se desean, a no ser que el sujeto disponga de una buena historia de autocontrol lo que supondría un reforzamiento mediado socialmente entre decir que se hará algo y hacerlo.

CAMBIO DE REGLAS

En los párrafos anteriores, hemos comentado en general sobre la formación de reglas y su seguimiento, ahora lo haremos de forma más específica, sobre dos aspectos, cómo cambiar las reglas o verbalizaciones cuando (1) inducen a acciones inapropiadas y (2) cuando son descripciones inapropiadas. La información disponible sobre el comportamiento verbal nos permite establecer algunas afirmaciones y sugerencias, sin olvidar en ningún momento que nuestros puntos de vista deben ser sensibles a los nuevos datos que surjan de las investigaciones sobre el tópico.

(1) *Reglas que llevan a acciones inapropiadas.* Este primer punto sugiere dos problemas a resolver. Uno relacionado con las verbalizaciones que llevan a hacer lo que no se debe (debido a que hacerlo creará problemas a largo plazo); por ejemplo, *"total un cigarro más no va a cambiar nada"*, y se fuma. O también, verbalizaciones desadaptativas que impiden acciones correctas o bloquean. El otro, la ausencia de correspondencia entre lo que decimos y lo que hacemos, aunque la consecuencia final por tal conducta no sea tan a largo plazo; por ejemplo, *"Ya no voy a discutir más"*, y, sin embargo, se discute.

(a) *Verbalizaciones que llevan a hacerlo que no debemos o que bloquean.* Malott (1989) enfatiza que los datos disponibles sugieren que si la verbalización es pública resulta mucho más efectiva para controlar el hacer que si es privada, algo que también apuntan Hayes, Brownstein, Haas y Greenway (1986), y que ya mencionó Skinner con mucha antelación (1945, 1957). Además, si la regla o afirmación de lo que se va a hacer se ha establecido con mucha fuerza (es decir, ha sido muy reforzado socialmente y/ seguirlo ha dado buenos resultados) nos podemos encontrar con las siguientes casuísticas cuando se intente cambiar las reglas: (1) si es una regla muy fuerte en el sentido de que siempre ha habido consecuencias

sistemáticas por la correspondencia entre la regla y el hacer bajo su control, por ejemplo, una regla del tipo "*siempre* que voy al cine me divierto", un cambio en esas consecuencias puede llevar a un cambio en la regla y en la conducta que pudiera controlar la regla. A la par, la probabilidad de que tal acción cambie dependería no sólo de la nueva verbalización que se formule sino de la disponibilidad de otras conductas más motivantes: (2) si es una regla fuerte pero con una historia de contingencias variables, puede seguir controlando durante mucho tiempo una acción inapropiada, por ejemplo, "*aunque fumar sea malo, voy a seguir haciéndolo porque sólo de vez en cuando me siento fatigado*"; (3) si es una regla fuerte pero por contingencias sociales, puede seguir controlando una acción que no corresponda con las especificadas en la regla debido al reforzamiento social intermitente, por ejemplo, "*yo nunca miento, si digo que voy a hacer X lo haré*" pero luego casi siempre hace otras cosas.

Las reglas, sean instruídas o moldeadas, contienen autoclíticos de relación diferentes. Estos autoclíticos, si han sido correctamente aprendidos (es decir, están bajo control de la relación entre los hechos), pueden también, como insinúa Malott (1989), determinar el ajuste o no a las contingencias cambiantes cuando se lleva a cabo la acción bajo control de la regla. Esto es, si una persona dice "*siempre que...*" debido a su contacto con hechos que mantenían esa relación (verbalización moldeada), y cuando lleva a cabo la acción enunciada no ocurre la consecuencia que siempre había ocurrido, es bastante probable que su verbalización cambie, algo que sería mucho más difícil si el estamento verbal hubiera sido "*a veces, cuando...*". Por último, si la verbalización es instruída (se ha leído u oído) y conduce a una respuesta que tiene consecuencias contradictorias con las indicadas en la verbalización, por ejemplo, *tómese estas píldoras y reducirá su peso inmediatamente*, y ocurre que se gana peso, tales consecuencias si resultan aversivas, harán que la regla pierda su control sobre el hacer, especialmente si el sujeto discrimina lo que dice de lo que ocurre, mientras que si las consecuencias son contradictorias pero débilmente aversivas, por ejemplo, se mantiene el peso, la regla puede seguir teniendo control sobre el hacer que describe (tomarse la píldora) mientras no haya una consecuencia claramente discrepante. Este último ejemplo muestra una conexión obvia entre los datos obtenidos en el tema de sensibilidad y algunos casos de efectos placebo, como someramente ha señalado Cerutti(1989).

Se deriva de todo esto que es preciso aplicar contingencias claras y negativas a las acciones inapropiadas bajo control de reglas cuando se desea que las mismas pierdan su control pero a la par, aplicar consecuencias claras y positivas a las nuevas respuestas verbales que se moldeen o instruyan (otros decires) bajo control de los mismos elementos que anteriormente probabilizaban decires que llevaban a acciones inapropiadas., Es decir, aplicar el reforzamiento diferencial típico y sistemático de las acciones apropiadas a la par que de las verbalizaciones de lo que acontece.

(b) *Ausencia de correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace.* A la luz de la investigación actual, la manera de ajustar el hacer al decir es a través del reforzamiento diferencial explícito de la descripción de presencia de la correspondencia Decir-Hacer frente a su ausencia. Cuando (a) no se produce el reforzamiento por la correspondencia ni (b) tampoco se extingue o penaliza la no correspondencia, no es factible tal ajuste. Los datos experimentales disponibles sobre este tema indican que el reforzamiento de la verbalización "decir que se hará algo" sin más es escasamente eficaz para producir el ajuste, a no ser que se disponga de un repertorio generalizado instruccional mantenido por consecuencias sociales muy intermitentes. Las contingencias que mantienen un repertorio como el de la correspondencia decir-hacer, son en primera instancia necesariamente sociales, aunque ello no implique que otras consecuencias actúen potenciando las verbalizaciones como eventos reforzantes y eventos discriminativos; como se ha indicado, especialmente para establecer inicialmente la correspondencia, y también parece necesario cuando la demora entre lo que se dice y la aparición de la consecuencia de objetivo relevante es amplia.

Cuando los repertorios son meramente sociales, como por ejemplo "saludar al entrar en un sitio", "hablar sin gritar" serían las consecuencias sociales que proceden de los oyentes, las que principalmente podrían mantener la regla "saludaré cuando entre", "no gritaré, hablaré bien" y sus respectivas acciones. Si, por el contrario, nos enfrentamos a otro tipo de hacer que no sólo suponga contingencias sociales, sino también automáticas derivadas de la acción y se desea que ocurra bajo control del "decir que se va a hacer", sería aconsejable que ambos tipos de consecuencias fueran bien discriminadas por el sujeto; unas para mantener el repertorio generalizado de decir-hacer y otras para mantener el hacer correspondiente sin necesidad de consecuencias extraordinarias. Por ejemplo, imaginemos la interacción de un padre con su hijo que se marcha de excursión en un mes primaveral pero sin temperaturas altas:

Padre: "No te bañarás en el río. ¿verdad?. Sabes que aún está el agua fría."
 Hijo: "Pues sí he pensado hacerlo"
 Padre: "El agua estará muy fría"
 Hijo: "No importa"

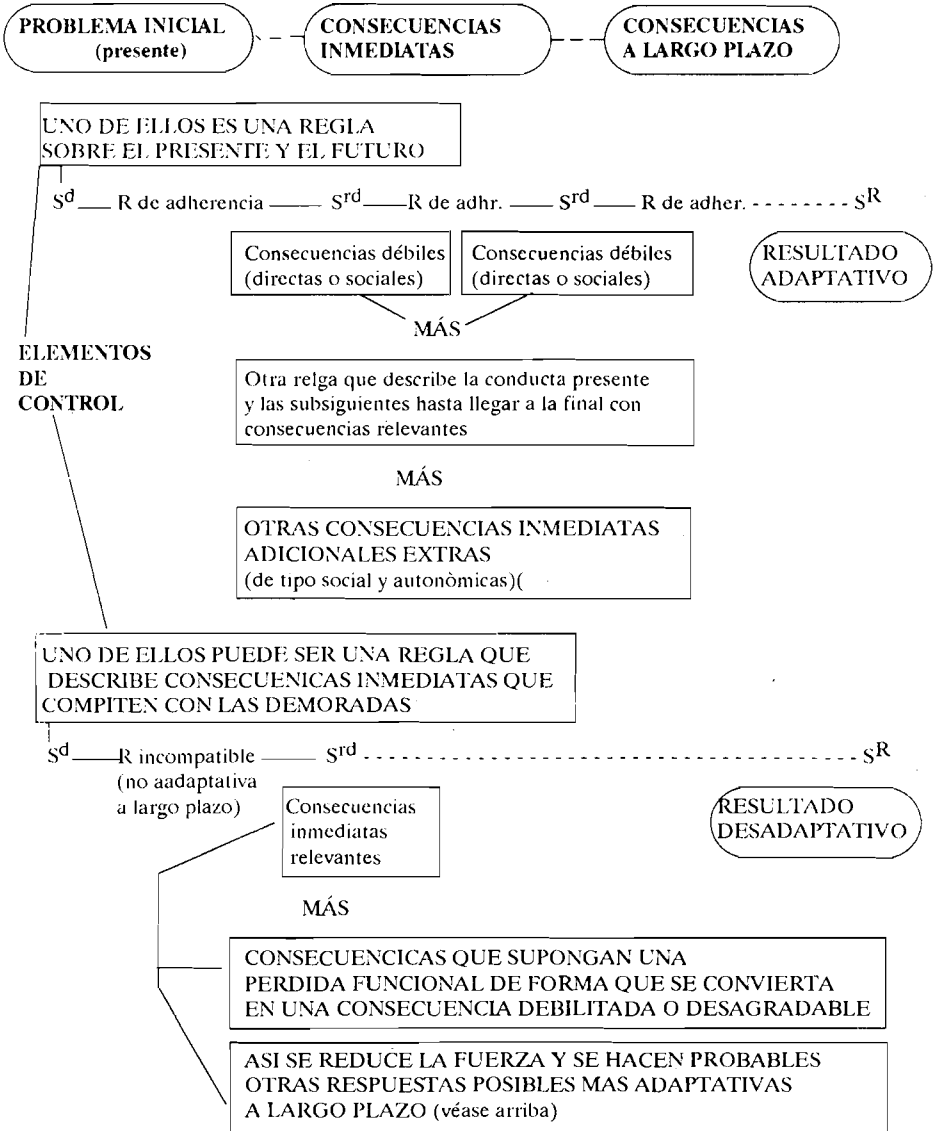
Si la tendencia del padre es evitar que su hijo se bañe por evitar las consecuencias procedentes del agua bastante fría tiene varias opciones: (1) puede razonarle las consecuencias que se derivarían de su acción, (2) puede imponérselo, (3) puede impedir que vaya, (4) puede advertir simplemente, o (5) puede también sugerir que haga conductas incompatibles con el baño, añadiendo consecuencias extraordinarias (entendiendo que tendrían que ser muy relevantes como para competir con las que se derivan del baño). La opción a elegir debería depender de si las consecuencias para el niño pueden ser peligrosas o sólo desagradables. En el

supuesto de que sólo sean desagradables, se podría evitar la adición de consecuencias extras a las respuestas incompatibles y no prohibir tajantemente, ya que parece más efectivo que el niño realice la acción y se vea expuesto a las consecuencias desagradables de la acción, bien automáticas o porque hacemos que así ocurran (véase por ejemplo, Garber y Allison, 1977). Al hacerlo, tanto su verbalización como su acción se someterán a las contingencias precisas, lo que hará que tal verbalización decrezca en su función de control. Es decir, técnicamente hablando, las contingencias directas moldearon sin necesidad de ayudas extraordinarias. El mismo razonamiento es válido si lo que se demanda a un niño que haga, se conoce que tiene consecuencias positivas para él; no habría que añadir otras extraordinarias, ya que tan pronto la acción se produzca, el niño quedará sujeto a las contingencias reforzantes, y no sólo su acción y su verbalización sobre el hecho quedarán potenciadas, sino también quienes hayan aconsejado hacerlo. Empero cuando las consecuencias inmediatas por llevar a cabo una acción son peligrosas o considerablemente reforzantes para el niño en un primer momento, hay que introducir instrucciones directas y potentes, y mejor moldear que conduzcan directamente a acciones con consecuencias adicionales que impidan la acción peligrosa y potencien las acciones incompatibles.

El uso de verbalizaciones que describen "lo que hacemos y sus efectos inmediatos y a largo plazo" es la alternativa más significativa cuando las consecuencias relevantes (ya a nivel individual o de especie) se producen a largo plazo. El problema reside en cómo arreglar las condiciones para que la descripción sobre un suceso futuro llegue a controlar en el presente. Como hemos indicado en otro lugar (Luciano, 1989a) las contingencias demoradas no existen, son siempre inmediatas; y cuando se utiliza el término contingencia demorada realmente se refiere al reforzamiento explícito de una conducta verbal que describe la contingencia futura, y esa función se adquiere por experiencias pasadas. Así, para que los eslabones de la cadena conductual que conduce al eslabón final (con las contingencias relevantes) se produzcan debería haber consecuencias relevantes pero inmediatas. De otro modo, las verbalizaciones sobre el futuro dejan de tener su valor condicionado. Sin embargo, esto no significa que haya que aplicar consecuencias extra o adicionales para cada respuesta de la cadena hasta el eslabón final, tan sólo intermitentemente, y tanto más o menos dependiendo de las características del repertorio generalizado de seguir reglas (incluidas las propias) en cada sujeto, como ya hemos señalado. Por tanto, una clave del éxito para ajustar la intervención al máximo, está en evaluar en el presente tal repertorio, por un lado, y recoger la información verbal que proporcione el sujeto y otras personas (relacionadas con él) respecto a cómo funciona en situaciones instruccionales.

Ahora bien, no se puede evaluar tal repertorio, una posibilidad para solventar el desconocimiento sobre las características del seguimiento de instrucciones sería aplicar consecuencias inmediatas muy frecuentes con un rápido desvanecimiento

FIGURA 1.- Esquema de la manipulación de consecuencias inmediatas para que el sujeto pueda llegar a las relevantes, a largo plazo (el objetivo es que las consecuencias inmediatas por la R de adherencia puedan competir con las consecuencias inmediatas disponibles de R Incompatible).



hasta un nivel bastante dilatado que permita a la conducta verbal (que describe tanto el objetivo final como los intermedios) llegar a tener un valor reforzante y así mantener los eslabones conductuales hasta el final. En otras palabras, las verbalizaciones deben quedar asociadas a las consecuencias más potentes porque, de otro modo no serían funcionales como reforzador de las respuestas anteriores y como estímulo discriminativo de las subsiguientes en la cadena elaborada. Ejemplos de lo anterior se encuentran en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, por ejemplo, en la educación, en la adherencia a los tratamientos, en ambos con las consecuencias adaptativas a largo plazo. La figura 1 muestra, a este respecto lo que sería un esquema del arreglo de consecuencias inmediatas para que se pudiera llegar a las adaptativas cuando se produzcan a largo plazo.

En resumen, la clave sería (1) reducir el costo, es decir, seleccionar las *respuestas aproximadas a la de control adherente* teniendo en cuenta el repertorio y las condiciones en las que se desarrolla; (2) describir las contingencias directas inmediatas y demoradas de un decir "que se va a hacer X" y hacer X, frente a otro decir (que se va a hacer Z) y su acción (recordemos que es un paradigma de elección de un hacer frente a otro alternativo); y (3) asociar las verbalizaciones respectivas y sus haceres a potentes reforzadores (no sólo sociales) y a relevantes consecuencias desagradables por los haceres contrarios, si se producen, como una manera de fomentar una elección frente a otra (véase Luciano y Herruzo, en prensa) para una aplicación pormenorizada de lo anterior al problema de la adherencia.

(2) *Verbalizaciones que son descripciones inapropiadas*. Estas reglas se refieren a verbalizaciones producidas frecuentemente por un sujeto y que no describen la realidad tal como es observada por la mayoría social, aspecto que las hace desadaptativas y objeto de corrección en función de los criterios de la mayoría social, que obviamente son arbitrarios; arbitrariedad a la que se añade una escasa coincidencia entre diferentes personas cuando existe inaccesibilidad de los oyentes a los referentes directos afortunadamente, la comunidad dispone de formas que permiten el acceso para que el individuo se adapte a ese peculiar medio verbal (véase p.e. Baer, 1982; Baldwin y Baldwin, 1986; Berlyne, 1965; y nota 2). Por ejemplo, es usual que los niños cometan errores cuando describen los eventos a su alrededor y cuando describen los suyos propios, pero los entendemos como errores que deben ser corregidos. Sin embargo, si comienzan a ser prominentes, muy frecuentes y en temáticas diferentes a los cuentos o que los adultos entienden como "imaginación", entonces es muy probable que el niño llegue a tener problemas serios. Por ejemplo, la generalización de lo que se dice en un cuento a la vida real es frecuente; tales generalizaciones, se reducen fomentando las discriminaciones apropiadas entre lo que es el cuento, y lo que ocurre a su alrededor. Cuando ocurre algo parecido con adultos (serían ejemplos aproximados a las alucinaciones) las posibilidades de cronificación se multiplican y la probabilidad de que los oyentes

moldeen respuestas verbales apropiadas es mucho menor por razones de control social. Un ejemplo muy sencillo y relativo a una simple respuesta verbal, (no ya una descripción que relaciones aspectos del ambiente) podría ilustrar brevemente el caso. Así, resulta mucho más probable (en nuestra comunidad verbal) que se corrija la verbalización puntual de un niño, por ejemplo, la regularización de un verbo irregular ("lo he abrido") o el orden de los reflexivos ("me se") que cuando ocurre con un adulto.

Si, por las razones que sean, el objetivo fuera modificar las verbalizaciones que describen hechos para ajustarlas a los mismos, habría que planificar una intervención que tuviera en consideración la posible historia del desarrollo de tales verbalizaciones, ya que una historia u otra supondrá una dificultad diferente en el cambio de tales descripciones, por ejemplo (1) si esas descripciones incorrectas han tenido consecuencias relevantes para el niño de forma intermitente no sería lo mismo que si las mismas fueran casi continuas ya que habría un grado de resistencia mayor en el primer caso⁸ o (2) si son descripciones generalizadas /v/ limitadas a ciertas situaciones cronificadas o no, etc... En cualquier caso, la intervención debería implicar la eliminación radical y sistemática de todas las consecuencias sociales (continuas o intermitentes) que siguen a las descripciones inapropiadas, mientras que a la par se moldearán las nuevas descripciones en las circunstancias discriminativas que antes controlaban las verbalizaciones inadecuadas, siendo las consecuencias potentes contingentes sobre estas nuevas descripciones en vez de sobre las anteriores. Además, resultaría apropiado para tal fin el moldeamiento de nuevas descripciones sobre nuevos hechos.

Tanto para moldear la descripción apropiada y otras nuevas como para reducir la potencia de las inapropiadas y romper su control desadaptativo lo más efectivo sería actuar sobre las descripciones *in situ*, es decir, bajo control de los estímulos discriminativos efectivos originales. Esto es algo fácilmente asequible en el caso del trabajo directo en niños y con padres, pero mucho más difícil en el caso de adultos, donde son precisas habilidades muy especiales que faciliten el acceso a los elementos de control real y substitutos más fácilmente generalizables (fotos, vídeos, relatos).

Además, la forma en la que se desarrollen las nuevas verbalizaciones (si en forma instruída o moldeada), el tipo de consecuencias que se utilicen (si sociales u otras), el tipo de situaciones en las que se formen tales situaciones ("in vivo" o en video) - de forma que el terapeuta bien moldee o instruya directamente, o use equivalencias verbales, etcétera -son todas características que difieren unas formas de hacer terapéuticas de otras, como ha señalado Poppen (1989), y que producen diferentes efectos y niveles de generalización y de dependencia de factores ajenos.

A este último nivel es donde el trabajo reciente de Hayes, Kohlenberg, y Melacon (1989) es relevante, ya que no parece que la cuestión sea instruir al sujeto sobre qué hacer o cómo hacer (lo más fácil y típico), sino moldear esas nuevas

verbalizaciones o actos bajo control de los hechos, extinguiendo la fuerza de las verbalizaciones inadecuadas bajo control de los elementos que típicamente las probabilizan. El uso de videos de su propia conducta puede facilitar el contacto con los problemas tanto al propio sujeto (o a los padres) como al terapeuta, ya que facilita el acceso a los elementos de control de modo que el terapeuta llegue a discriminar algunos de los hechos que probabilizan las verbalizaciones del niño (es decir, el referente) y pueda así moldear apropiadamente nuevas respuestas a verbales. Pero a la par se implicaría al niño en acciones o experiencias nuevas a las que tanto él como el terapeuta tengan acceso, de modo que no solose moldeen ahí las descripciones correctas sino que se crean otras tendencias conductuales. En síntesis, el énfasis es sobre *la observación en vez de la asunción, de los referentes de la conducta verbal; la observación del máximo de variables relevantes bajo control de las cuales las verbalizaciones se producen*, para poder actuar sobre las circunstancias que las probabilizan. La pauta sería la típica del análisis conductual: basar el máximo de la información en observación del suceso y sólo el mínimo en lo que otros o el propio sujeto cuenten sobre el suceso.

Resumiendo, las nuevas técnicas se están gestando a la luz de los datos disponibles sobre conducta verbal, y suponen, desde nuestro punto de vista, *un intento de acomodar las formas de actuación terapéutica con adultos (donde resulta difícil acudir a los contextos donde se desarrollan sus problemas) a las típicas desarrolladas con niños desde una perspectiva funcional, en las que el cambio se realiza en las circunstancias específicas asociadas al problema bien a través del niño directamente o indirectamente a través de los padres.*

ALGUNOS EJEMPLOS APLICADOS AL CONTEXTO TERAPEUTICO DE LA EDUCACION

Se detallan, a continuación, algunos puntos que entiendo merece la pena acentuar por su repercusión directa en formas de hacer educativas y clínicas. Empero, quisiera dejar bien explícito que cada apartado contiene sólo algunos ejemplos en los que se ofrece una manera de abordaje práctico, no pretendiendo dar a entender al lector que los ejemplos reflejen *toda* la complejidad del fenómeno a analizar, ni que el planteamiento que se expone sea el único, sino el único que aquí se indica. Como hemos mencionado en otro momento de este trabajo, la exposición y comparación de diferentes interpretaciones y formas de hacer sobre fenómenos equivalentes no es objetivo de este trabajo. Así pues, entiéndase las sugerencias que aquí se exponen como *unas* que han sido inducidas o deducidas de las líneas de investigación que guían este trabajo.

1. *Emergencia de nuevas conductas o nuevas relaciones.* Tal emergencia es factible tanto con conductas muy sencillas, como más complejas cuando se forman

relaciones equivalentes a través del procedimiento de igualación a la muestra entre los elementos previamente separados. A la luz de nuestro conocimiento actual, se desconocen todas las conductas previas necesarias para que estas relaciones *emerjan sin un entrenamiento explícito*, pero lo conocido es suficiente para considerar su integración en campos aplicados como el contexto escolar o clínico.

Veamos un ejemplo típico para describir tal fenómeno. La igualación a la muestra de los números 1, 2, y 3 con sus referentes (*, **, ***), y con su identificación textual (“uno”, “dos”, “tres”), haría emerger múltiples relaciones de equivalencia entre las tres clases de cada número. Tras asociar explícitamente 1 con * y * con uno, y los respectivos con 2 y 3, surgirían todas las combinaciones entre ellos (p.e. * con 1, uno con *; 1 con uno y uno con 1). Otro ejemplo más extenso es el que indicamos en la nota 9, es decir, clases y algunas características entre metales y no metales. Tras el entrenamiento explícito de solamente 10 relaciones, no sólo emergen nuevas relaciones (30) sino que a la par se genera la formación de una regla o verbalización que describe la relación entre los elementos. Si el aprendizaje se lleva a cabo sin errores, las nuevas relaciones tienen una probabilidad mayor de producirse y mantenerse sin errores y parece probable que se garantice aún más su comprensión y recuerdo si algunas de las equivalencias se llevan a cabo con la estimulación “en vivo” (o en foto), lo que supondría no relacionar sólo un nombre con otro, sino con el hecho real o el sustituto más apropiado; es decir, alguna de las relaciones establecidas deberían estar basadas en la experiencia, ya que desde ahí, la función de una relación es transferida al resto de los estímulos de su misma clase funcional. La comprensión sería mayor, y el recuerdo afianzado; y, por ende, la motivación sería otra. La introducción de procedimientos de discriminación sin error en el entrenamiento de equivalencia impide la formulación de reglas inapropiadas basadas en los errores las que a su vez podrían llevar a otras respuestas subsecuentes inapropiadas. Algo a considerar como procedimiento preventivo de la formación de conceptos o relaciones erróneas, especialmente porque su eliminación resulta difícil.

Los campos de aplicación de estos procedimientos son diversos, como se han indicado al principio, aunque suponen ya (a) una incipiente aplicación con sujetos afásicos o dañados neurológicamente, (b) una técnica útil para la educación de niños retardados en la formación de múltiples conductas (véase Luciano, en prensa; y Valero, 1990), y (c) su uso en la educación normal como un todo. El rendimiento de los profesionales de la educación, por ejemplo, se vería multiplicado con estos modos de hacer que facilitan la formación de nuevas relaciones, e impiden la formación de errores (si se aplican correctamente) a la par que el establecimiento de reglas. La motivación de niños y técnicos de la enseñanza se vería considerablemente afectada al conseguirse un gran avance con un mínimo esfuerzo.

2. *Conductas relevantes a largo plazo.* Para los casos en lo que, como se ha mencionado con anterioridad, las conductas adaptativas sean unas cuyas conse-

cuencias importantes se producirán a largo plazo, -tras una larga cadena de conductas intermedias-, no debemos esperar que la verbalización sobre el futuro, sin más, controle una acción en el presente. Para que esto ocurra parece necesario proporcionar a la verbalización sobre la relación presente-futuro, de una capacidad funcional discriminativa y reforzante que no la tiene por sí misma. Una forma concreta para conseguir tal capacidad es a través de contingencias deliberadas inmediatas, tanto sociales como tangibles (especialmente) aplicadas a cada eslabón de la cadena. Esas condiciones proporcionarían al sujeto una consecuencia relevantes y actual, para desde ahí desvanecer las consecuencias adicionales y extraordinarias a un nivel intermitente hasta que la verbalización adquiriera una función fuerte de control instruccional debido a que en interacciones pasadas cuando tal verbalización se ha producido ha conducido al sujeto a acciones fructíferas social y directamente. Es conveniente recordar que la clave probablemente no sea quién instruye (si otros o el propio individuo). La clave sería si lo que “se dice se va a hacer” es un suceso público, -y por tanto-, expuesto a las contingencias sociales positivas derivadas de hacer lo prometido o punitivas por no hacer lo dicho. Cuando la posibilidad de reforzar diferencialmente la correspondencia decir-hacer-decir es remota, no debemos esperar que haya un buen control verbal como ha sido señalado en páginas anteriores.

3. *Descripciones acordes a los hechos.* En este caso nos estamos refiriendo a la relación hacer-decir (acción-descripción de la acción) en sí misma, que puede valorarse a dos niveles. Uno, cuando la descripción de lo que se hace se produce cuando se produce la acción; y dos, cuando tal descripción se produce tras una cierta demora, cada vez mayor, como cuando contamos lo que hemos hecho el día de antes o la semana pasada. Debido a que ya hemos tratado como desarrollar descripciones apropiadas, nos detendremos ahora en el segundo nivel, cuando la descripción es posterior a la acción, cuando no se produce in situ.

Para establecer o potenciar la relación o correspondencia Hacer-Decir, por ejemplo, para que un niño pequeño llegue a describir una relación que se compone de elementos parciales (por ejemplo, para que describa “la casa que está en la montaña es azul y grande”) es preciso que antes haya aprendido los tacts individuales relativos a esos elementos (casa, azul, grande), algo que surge poco a poco a través de contingencias diferenciales, por ejemplo, tales tacts se insertan en rases que suponen el uso de autoclíticos mínimos (“la casa azul es grande” frente a “las...son...”, “casa azul” frente a “azul casa”, “grande frente a pequeño”, “y” relativo a cosas unidas) y muchos ejemplos de forma que se produzca la abstracción. A partir de ahí, se expone al niño a una situación en la que se pueda describir un hecho ocurrido y se fomenta su descripción in situ a fin de poder moldear los tacts y los autoclíticos directamente. Desde ahí, se demora paulatinamente el tiempo que transcurre entre el hecho y su descripción, mientras se mantiene ésta ajustada al hecho hasta que consigamos que el niño pueda hablar de lo hecho

recientemente y lo hecho hace más tiempo¹⁰. No obstante, la verbalización de lo ocurrido hace tiempo se fomenta a través de un estímulo presente que forma parte de la interacción pasada (una música, un olor, una anotación, etc...), o bien un sustituto de éste, por ejemplo algo que aunque no formó parte directa del hecho, tiene relación con algo que sí formó parte (véanse ejemplos en Luciano, 1989b). Las contingencias diferenciales tienen que ser aplicadas a las verbalizaciones fundamentalmente en el contexto en el que ocurre la experiencia y cuando ésta ocurre porque de esta manera fomentamos el recuerdo bajo control de estímulos verbales y no verbales que estuvieron presentes en la interacción original.

La correspondencia entre lo que hemos hecho y lo que decimos hemos hecho se crearía de igual manera que la correspondencia decir-hacer, es decir, a través del reforzamiento diferencial de la verbalización sobre la correspondencia o su ausencia, según los datos aportados en este tema. Si, además, se tiene la precaución de utilizar de vez en cuando descripciones generales tras las específicas (por ejemplo, tras "he ido con mamá al cine" decir, "digo lo que hago") se estaría creando un repertorio de descripción generalizado que no estaría únicamente asociado a la descripción de un suceso particular sino a varios sucesos, lo que facilitaría la generalización. Con este procedimiento, fomentamos la correspondencia hacer-decir y la clave para ello está en que los ensayos de entrenamiento sean sistemáticos y efectuados primero, mientras se produce la experiencia, inmediatamente después de haberse producido, y, más tarde, algún tiempo después, a la par que facilitamos la generalización del repertorio hacer-decir con múltiples ejemplos que tengan como común un descripción general "He dicho lo hecho". Este tipo de interacciones son también totalmente pertinentes cuando se trata de corregir tendencias a no decir la verdad, a no mentir, de manera que sólo a través de interacciones públicas es factible el moldeamiento que el adulto hace respecto a la conducta descriptiva del niño, al tener acceso al hecho que se describe y con ello aplicar las contingencias apropiadas para establecer informes veraces y más o menos detallados.

4. *Reglas en situaciones de conflicto.* La discriminación de aquellas situaciones en las que el tiempo disponible para poder responder nos permite reflexionar y pensar qué hacer, es uno de los repertorios más relevantes para que los niños ya algo mayores sean exitosos, especialmente ante situaciones nuevas desconocidas para ellos. Es decir, en situaciones nuevas donde la necesidad de responder no es inmediata, automática, podría ser apropiado enseñar a los niños a preguntarse "¿qué debo hacer?" como una forma de que surjan las múltiples descripciones (según su repertorio particular) de qué acciones emprender bajo esas circunstancias¹¹.

Sería aconsejable, preventivamente, que si el niño se enfrenta a un situación nueva y problemática (que requiera muchos eslabones para concluir con éxito) y que sea importante (por las consecuencias negativas que pueden acaecer si actúa

impulsivamente), se podría fomentar que el niño se pregunte, o solicite ayuda, sobre la posible secuencia de acciones que emprenderían (por ejemplo, “si hago X entonces ocurrirá Z, pero qué ocurrirá si hago Z?”). El problema práctico es disponer de condiciones que faciliten al niño discernir en qué condiciones actuar rápidamente, sin pensar o razonar demasiado, y en cuáles hacer lo último. Puede pensarse que la mayor parte de estas discriminaciones ocurren de forma natural, sin la intervención deliberada de otros, pero también por ello mismo surgen múltiples errores. Las contingencias diferenciales proporcionadas socialmente y las que ocurren automáticamente son justamente las que permitirán la discriminación de unas situaciones u otras. No obstante, si se fomentan naturalmente (en el quehacer diario del niño) algunas situaciones deliberadas que permitan discriminar al niño ambas circunstancias, ello facilitaría su ocurrencia durante el desarrollo, y con ello la emergencia o la generalización a otros contextos y situaciones parecidas o de la misma clase. La ausencia de tales oportunidades, sin que haya una mínima corrección que facilite la discriminación de unas situaciones a otras, produciría probablemente un niño “explosivo” que no se plantea lo que tiene que hacer y actúa impulsivamente de cualquier manera posible (dada su historia). En el otro polo, tendríamos un niño que piensa y lo calcula “todo” demasiado.

Lo anterior *no debe llevar a considerar que pensar sobre qué hacer en situaciones de conflicto va a producir automáticamente la resolución más apropiada a tales problemas. La verbalización sobre las circunstancias y las consecuencias de posibles acciones sólo garantiza que afloren más respuestas de las que se producirían actuando de forma impulsiva. Sólo garantiza que recordemos más, peor no se puede recordar lo que no se ha experimentado de una u otra forma (vía instrucción, vía experiencia directa, vía modelos, o fruto de alguna generalización). Es decir, hay que procurar múltiples respuestas bajo situaciones de conflicto, pero una situación de conflicto no puede hacer probable respuestas verbales que describan alternativas de solución que no hayan sido establecidas directa, indirecta, por generalización, o por equivalencias. Y en cualquier caso, no garantiza que las alternativas que emerjan, primero, se lleven a cabo, y, segundo, que sí se llevan, conduzcan a un resultado efectivo.*

5. *Uso de contingencias públicas para enseñar a informar sobre sentimientos o a inhibirlos.* Para analizar las condiciones pertinentes a los informes sobre un sentimiento o una emoción parece una posibilidad muy acertada la señalada hace tiempo por el análisis funcional (Bijou, 1976; Skinner, 1969 y 1974) esto es, conocer en qué condiciones cada comunidad verbal condiciona unos tactos u otros. De ello se deriva que para un desarrollo de informes apropiados a la comunidad parece preciso que los oyentes asocien claramente el vocablo pertinente a las condiciones en las que según la comunidad el uso de tal vocablo (por ejemplo, triste) fuera apropiado. La clave es conocer tales condiciones. Igualmente cuando se trata de modificar un informe se precisaría conocer la posible procedencia (según la

historia particular de cada sujeto) de las palabras o frases a cambiar, lo que reflejaría las condiciones relevantes asociadas por lo oyentes de su comunidad verbal. Las condiciones en las que la comunidad hace funcional un vocablo, una expresión u otra, son necesariamente públicas pero ocurre que son colaterales de otros hechos privados y, por tanto, menos accesible a los oyentes. Los informes que describen la conducta emocional se adquieren desde los primeros años en forma pública en las condiciones seleccionadas por la comunidad, lo que indica los tipos de circunstancias o indicadores a los que la comunidad reacciona (los oyentes más cercanos al niño inicialmente). Así, reaccionan de ciertas formas ante ciertas conductas de sus hijos y pueden condicionar una descripción simple o una etiqueta, de un tipo u otro, ante esas condiciones. Ello no implica que los adultos que moldean tales verbalizaciones tengan necesariamente que saber explicar cómo se hace y por qué.

En la dirección planteada por Skinner (1945), Baer (1982), Bijou (1976), el aprendizaje de la descripción de un suceso transcurre siempre desde lo público a lo privado, nunca viceversa. Teniendo en consideración las diversas formas que disponemos para hacerlo, el caso de la verbalización de una emoción, por ejemplo "estoy contento"; podría moldearse en un momento en el que se está produciendo uno de los hechos que la comunidad entiende como indicador de alegría, es decir, cuando hay una contingencia de reforzamiento fuerte. Hacerlo en otro momento generaría verbalizaciones que pueden quedar condicionadas bajo control de otras estimulaciones (exteroceptiva, propioceptiva, o interoceptiva) diferentes a las que la comunidad entiende podrían ser descritas como alegría. Valdría lo señalado para la descripción de emociones más complejas, por ejemplo, "te quiero", "me duele", "lo siento", "me siento muy triste", etc...Y también, para el uso de metáforas que acompañen o suplan a las descripciones emocionales más cotidianas, "estoy tan contento que saltaría".

Una vez formalizado un buen repertorio de descripción de sentimientos -que supone describir parte de nuestro repertorio emocional, nuestro repertorio más inconsciente, pero no por ello en su mayor parte condicionado- sería preciso ajustar los parámetros de tales descripciones a los criterios de nuestra comunidad verbal. Y es ahí, donde los criterios que tengan las personas en contacto más directo con el niño despliegan toda su influencia, al actuar como modelos, al instruir y al moldear en una dirección u otra. En síntesis, ese conjunto de interacciones a lo largo del tiempo irían creando un repertorio en el niño que le permitirá (a) describir de una forma culturalmente arbitraria sus reacciones a ciertos componentes estimulares que suponen en si reacciones incondicionadas o condicionadas (sus emociones), por tanto a ser más conscientes de una parte de su propia conducta, y (b) según el niño crezca, la comunidad enseña explícita o implícitamente a no describir las emociones en público, por el contrario a hacerlo, según los contextos y las personas presentes. En qué circunstancias fomentar un patrón u

otro es algo que compete directamente a quienes educan al niño, desde sus padres, hermanos, maestros, hasta la influencia de amigos, e incluso otros personajes públicos que puedan servir como modelos e instructores de cómo describir verbalmente una parte de su propia conducta (o la de otros) la considerada culturalmente como sentimental o emocional.

(6) *Fomentar la creatividad verbal y no verbal.* La creatividad se fomenta desde la variabilidad conductual. Ocurre, sin embargo, que como la mayoría de las cuestiones que planteamos en este trabajo, estos fenómenos parecen “surgir” o “emanar” como productos de algún “talento” especial, lo que ha llevado a considerarlos como algo intrínseco a la persona que muestra creatividad. No es el objetivo de este trabajo discutir tales argumentos sino tan sólo especificar algunas formas de variabilidad que llegan a fomentar creatividad. Si la variabilidad conductual, en este caso, diferentes topografías con componentes equivalentes, se produce dentro de un proceso más o menos planificado, el resultado será una variabilidad ceñida fundamentalmente a aquellas conductas sobre las cuales ha habido variabilidad en las contingencias. Es decir, si por ejemplo, reforzamos topografías verbales y no verbales diferentes por medio de modelos, ayudas, etcétera, obtendremos un repertorio verbal y no verbal muy rico unido a las circunstancias o aspectos estimulares (y aquellos relacionados) en cuya presencia sería potenciado una diversidad de topografías vocales. Para el caso que se desee fomentar creatividad manipulativa y descriptiva en un niño una forma de proceder podría ser la siguiente. Cuando el niño llevase a cabo una acción o tarea se le instigaría a que cambiase algo de lo hecho, lo describiese, y sobre el nuevo conjunto o hecho volviese a cambiar algo ya describir el producto nuevo. Tras esto, se podría fomentar que el niño anticipase la descripción de un nuevo cambio a realizar, lo llevase a cabo a continuación, y así sucesivamente con más de una tarea para facilitar la generalización de variabilidad.

Las consecuencias que moldean la variabilidad pueden ser tanto sociales como automáticas (procedentes directamente del cambio producido en la acción, como ocurre en pintura, por ejemplo) pero en la mayor parte de las ocasiones, las contingencias son accidentales, ya que no es usual programar la creatividad, sino en todo caso, se preparan condiciones para que los niños jueguen sin programar el reforzamiento social contingente cada vez a una forma diferente a la que anteriormente ha realizado el niño. No obstante, el niño puede hacer a la primera algo que le gusta por las consecuencias directas que produce su acción, sin necesidad de soporte social, intentar otra vez y que no se produzca el mismo efecto, pero resultando algo de su gusto y así sucesivamente. Si ocurren diferentes productos bien por moldeamiento automático o por moldeamiento con alguna ayuda instruccional como, por ejemplo, “intenta algo nuevo y verás qué ocurre” sería bastante probable que se iniciase el moldeamiento de un repertorio creativo al menos en la tarea en la que ha ocurrido. Sean accidentales o deliberadas, la

variabilidad conductual ligada a ciertas actividades quedará seleccionada por las contingencias cambiantes. Así, si el hecho en sí mismo produce consecuencias directas obvias para el niño (por ejemplo, dibujos diferentes o formas y colores diferentes de una vez a otra) no sería preciso añadir consecuencias artificiales por tales topografías variables, pero el balanceo de las consecuencias debería inclinarse justo hacia las sociales cuando el objetivo fuera crear variabilidad de respuestas que no producen automáticamente consecuencias muy relevantes, como ocurre, por ejemplo, cuando deseamos fomentar la variabilidad verbal. Probablemente sea por esto último por lo que el repertorio creativo a nivel verbal es mucho menos frecuente que el creativo a otros niveles no verbales, ya que en este último caso el moldeamiento no requiere de la atención selectiva de las personas a nuestro alrededor, mientras que la variabilidad verbal depende del acceso del niño a diferentes modelos, diferentes libros, y además requiere que la práctica variable del niño sea reforzada directamente por otros en alguna medida.

(7) *Fomentar conducta verbal y no verbal instruída o moldeada.* Como hemos indicado a lo largo de este trabajo, la sensibilidad que se puede mostrar para detectar los cambios que ocurren cuando actuamos de una vez a otra, o para detectar los cambios que ocurren entre varias acciones de otras personas, o entre nuestras acciones y las de los demás, no parece ser la misma si tales acciones o similares han sido instruídas (es decir, si se ha hecho porque se ha dicho o se ha leído que se haga de tal manera) o moldeadas (si se llevan a cabo por razones asociadas a los efectos que tal acción produce). En el primer caso, la posibilidad de cambiar nuestra acción acorde a los cambios que se produzcan es menor que en el segundo, ya que las variables sociales son más potentes en el primer caso que en el segundo y, por tanto, la fuerza de las variables sociales pueden aislar o impedir la detección de los cambios que acompañan las nuevas experiencias. Sin embargo, lo anterior parece ser así cuando tales cambios no son muy fuertes; con lo que la posibilidad de discriminación se reduce. En otras palabras, la descripción de lo que ocurre (que puede conducir a unas acciones u otras, y por ello es importante la distinción) puede cambiar, o no, cuando el repertorio discriminativo de una persona le permite discernir tal cambio, lo que es más fácil si tal cambio es fuerte que si es leve o ligero, debido a que, incluso si la conducta verbal fuese instruída y nuestras acciones también, el poder de las variables sociales (implicadas en nuestra conducta verbal) se rompería o se mitigaría fácilmente por los cambios fuertes. Y si se discrimina el cambio (describimos que algo diferente ha ocurrido) las acciones que el mismo pueda llegar a controlar podrían ajustarse a las nuevas condiciones, o sea cambiar la forma de actuar, si nuestro repertorio instruccional fuera más leve que nuestro repertorio verbal bajo control de los hechos. Empero si ocurre al revés, no habrá ningún cambio en nuestras acciones y aún cuando describamos que ocurre tal cosa cuando hacemos tal otra, seguiríamos haciendo lo último. Es decir mostraríamos insensibilidad aunque fuéramos conscientes de ello.

A modo de ejemplo indicamos algunas pautas basándose en los datos más recientes en temas relacionados con insensibilidad:

"(1) Parece ser mejor el uso de reglas moldeadas bajo los hechos o sus sustitutos, reglas que describan las contingencias presentes y futuras y que contengan autoclíticos con ambigüedad (por ejemplo, "a veces") si el objetivo fuera que tales verbalizaciones adquiriesen control sobre la acción pertinente, aunque ese hacer pueda tener consecuencias variables. Sin embargo, debemos emplear reglas con autoclíticos firmes y seguros ("siempre", "nunca") cuando conozcamos claramente las consecuencias derivadas del hacer, o cuando el riesgo a no llegar a ser sensibles a las consecuencias derivadas del hacer sea elevado (por ejemplo, nunca comas jabón, nunca te alejes de los demás en el bosque).

(2) Si una persona tiene varias reglas o ideas bajo control del mismo conjunto de elementos en interacción (por ejemplo, sobre las drogas, sobre las actitudes hacia los ancianos), la más fuerte de ellas determinará el comportamiento del sujeto en relación a estos temas -la más fuerte entendida como aquella más atada a los hechos y más reforzada social y directamente en la historia del sujeto en particular (véase Luciano, 1991b, para un análisis del desarrollo de valores y creencias). Por ejemplo, si simplemente se menciona al niño (futuro adolescente) qué es lo que debería hacer, como algo más y no se practica lo que se dice, al nivel que corresponda, la posibilidad de que tal regla controle sus acciones en el futuro es muy reducida. Mucho más probable sería si en vez de decirle lo que debería hacer, se le hace "caer" en la idea de lo que debería hacer, y, además, se practica tal acción a su alrededor (por ejemplo, no fumar en casa).

La vulnerabilidad del niño a los envites sociales resulta más o menos elevada dependiendo, entre otros factores, de los indicados en el párrafo anterior. En dirección contraria se trabajaría sin esperar a que el niño llegara a la adolescencia, por ejemplo, para enfrentarse con el problema de la droga, sino que paulatinamente se deben ir formulando reglas y modelos acordes a acciones incompatibles, que el propio niño debe practicar siempre que sea posible. Esto es, crear un repertorio activo preparatorio (de acción y de palabra) sobre la circunstancia que interesa para inmunizarle frente a tendencias diferentes y negativas. Por ejemplo, la regla "no me drogareé aunque mis amigos me digan que..." tiene más probabilidades de controlar la conducta incompatible de drogarse, si (1) la regla se formó, por ejemplo, bajo control del contacto más experimental posible con los efectos negativos de la drogadicción (directamente o en películas), (2) si se añadieron -y se añaden, de vez en cuando- contingencias sociales a dicha verbalización, a la par que (3) se añaden, de vez en cuando, episodios sobre las consecuencias negativas de la droga que recuerden el efecto traumático. Además, (4) potenciar mediante reforzamiento social la descripción de respuestas alternativas que tengan efectos potentes y más para que la persona se comporte de forma que compita con los efectos que se indican como "placenteros" en según qué drogas, y (5) la disponi-

bilidad de condiciones para poder realizar tales conductas alternativas. Si bien, todo lo anterior, la prevención de tales problemas podría asegurarse mucho más si tomamos la precaución de (6) crear una tendencia general en dirección contraria a cierto tipo de conductas que crean dependencia y producen consecuencias negativas, y ello supone contactar desde una edad temprana con modelos, razonamientos, y acciones que tiendan a motivaciones diferentes a las colaterales de los que deseamos evitar. Lo mismo valdría para la creación de cualesquier valores o creencias. Comparemos los seis puntos anteriores (todos aparentemente necesarios al menos en sujetos verbales) con la simple indicación más o menos profunda sobre "lo malo que es drogarse", sin el más mínimo contacto con los hechos, y con la práctica incompatible a lo que se pretende evitar, y sin las mínimas consecuencias por hacer lo contrario a lo que se dice."

(8) *Fomentar el recuerdo o el olvido.* Recordar u olvidar son dos repertorios que se fomentan socialmente, incluídas las circunstancias en las que es el propio sujeto quién fomenta el recuerdo o el olvido cuando ha aprendido a controlar su propia conducta. Una cuestión sería el repertorio de "recuerdo de hechos pasados" vividos, o leídos u observados en otros, y otra conducta diferente sería "recordar hacer algo". En relación al recuerdo de lo vivido directa o indirectamente podrían completarse páginas, algo que no es objetivo de este trabajo. Por ello, sólo mencionaremos un aspecto muy básico y que se refiere a que se recuerda en función de cómo se ha aprendido lo que se desea recordar, pudiendo establecer una dicotomía entre el recuerdo de experiencias vividas directamente del recuerdo de aquello que ha sido contado o se ha leído. Esta diferenciación clásica produciría descripciones sobre el pasado basadas en tectos, en el primer caso, o basadas en ecoicas textuales, o en una mezcla, en el otro. Ambos tipos de vivencias generan repertorios verbales diferentes, más o menos susceptibles a la alteración no sólo de las condiciones en las que se produjera el fenómeno que describen, sino en cuanto al tipo de elementos que controlen en el presente y que tuvieran relación con el fenómeno cuando éste se produjo. Es decir, el pasado se rastrea al presente a través de un elemento que une las interacciones en el pasado con el presente.

Resaltaremos, además que a la luz de los datos empíricos sobre la conducta verbal moldeada e instruida parecería que los recuerdos de vivencias directamente experienciadas podrían ocurrir con más probabilidad y ser más ricos en los detalles que aportan que los recuerdos con una base fundamentalmente ecoica o textual. A la par los recuerdos serían más fácilmente probables según cómo se produjera la interacción incluso directa, es decir, si se describió el hecho ocurrido *in situ*, si el recuerdo se refiere a un hecho observado en otro, o bien es una conducta del propio individuo, si se produjo alguna alteración emocional paralela al hecho, etcétera. A la par, el recuerdo se ve también afectado por las experiencias incompatibles que pudieran acaecer en un momento cercano a la ocurrencia del hecho que se desea recordar o bien por la ocurrencia de fenómenos con elementos

comunes al que se desea recordar, los apoyos o elementos de control que se van introduciendo para facilitar el recuerdo, etcétera. Por último, el fomento del recuerdo se podría hacer de una forma u otra dependiendo del tipo de hecho a recordar u olvidar, si es de carácter académico, cultural, más o menos abstracto, o si se trata de hechos de la vida diaria.

El tópico del análisis funcional de la memoria es suficientemente rico como para impedir unas pinceladas más amplias de las ya indicadas, pero sí hay que dejar constancia de su relevancia y correspondencia con los temas de la conducta verbal, en cuanto que *recordar es producir clases de conductas y lo que se memoriza depende de cómo nos comportásemos en relación al hecho sobre el cual deseamos recordar y cuál fuera nuestra habilidad típica sobre cómo recordar*. Los lectores interesados pueden encontrar información pertinente a la vertiente funcional o de la memoria y el olvido en Bijou (1976), Palmer (1991), Skinner (1957); Shimp (1976), y una reciente crítica constructiva (Tudela, 1992).

Como hemos indicado más arriba, otra cuestión es *cómo recordar lo que tenemos que hacer*, una problemática que resulta considerablemente relevante a nivel aplicado, tanto para la prevención como para el tratamiento. La regulación verbal, o sea, conseguir que la conducta verbal de uno mismos (controlada a su vez por variables ambientales) llegue a controlar otras conductas del propio sujeto de forma que se evita la necesaria ayuda de otros para "recordar" lo que hay que hacer, es uno de los aspectos analizados en el tema de conducta verbal en los experimentos típicos conocidos como Decir-Hacer. Aunque en ellos lo más prominente ha sido el estudio analítico de la correspondencia entre lo que se dice y se hace, ya de han iniciado los experimentos que están permitiendo detectar las condiciones en las que el desvanecimiento del control instruccional de otros (a través de su sustitución por un elemento relevante y funcional para el sujeto en cuestión) mantenga la correspondencia entre lo que se dice se va a hacer y lo que ciertamente se hace (véase Luciano y Herruzo, 1992; Herruzo y Luciano, 1992).

9. *Diagnóstico clínico y análisis motivacional*. Un último aspecto que deseamos resaltar es la repercusión que tienen las características del comportamiento verbal cuando se trata de actividades verbales en el campo clínico. Un ejemplo de ello es la conducta de Diagnosticar. Es decir, cuál es la base sobre la que se formula un diagnóstico clínico o en función de qué tipo de información se especifica un análisis motivacional. Como hemos indicado en otro lugar (Luciano y Gómez, en prensa) ambas actuaciones profesionales suelen basarse en la información verbal más o menos estructurada que el sujeto correspondiente proporcione durante la entrevista o bien en tests o cuestionarios, o bien la información clave se obtiene en el contexto natural en el que las conductas objetivo se producen, además de considerar otras muestras del repertorio del sujeto en cuestión. El punto a realzar, a mi juicio, es que en la situación típica de una entrevista se desconoce bajo control de qué conjunto de variables está respondiendo el sujeto cuando el terapeuta

sondea la problemática o sondea lo que puede ser motivacionalmente relevante para el niño o adulto. Por tato, es discutible basar los juicios terapéuticos fundamentales especialmente en la conducta verbal de quien corresponda sin una muestra de la conducta a analizar que permita identificar las variables de control (por ejemplo, véase, Forehead, Wells y Sturgis, 1978, respecto a que la observación tiene un valor predictivo mayor de la conducta de los niños que las respuestas de los padres a los cuestionarios). El olvido de la observación durante el proceso de evaluación, es, sin embargo, cada vez más frecuente, como diferentes autores han resaltado (por ejemplo, revisión efectuada en el *Journal Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1988; Kendall, 1990; Fernández-Ballesteros, 1991). Los estudios en conducta verbal acentúan, nuevamente, el uso de la observación ya que proporciona el basamento apropiado para el diagnóstico. Se señala, por tanto, la realización de análisis funcionales basados en la experiencia bien directa o bien provocando situaciones similares o equivalentes que faciliten el acceso al referente de las respuestas verbales del niño, padres, o clientes en general. Lo mismo ocurriría en otras circunstancias diferentes como, por ejemplo, cuando se trata de hacer un análisis motivacional basándose en lo que el sujeto cuenta, o cuando uno asume los cambios habidos fuera del contexto terapéutico a partir de los informes del propio paciente o cliente. Un intento por corroborar el ajuste de la conducta verbal a los hechos supondría llevar a cabo observaciones de algún modo no muy disruptivo para el caso clínico que ocupe la atención.

En resumen, el terapeuta tiene que identificar los estímulos discriminativos (las circunstancias funcionales) de las respuestas desadaptativas del sujeto (verbales o no) y una de las formas más apropiadas, según se desprende de la literatura experimental y clínica sería conseguir el máximo de datos basados en la observación directa de las variables relevantes; o bien buscar substitutos que permitan acceder al "mundo privado" del paciente -especialmente si de adultos se trata- cuando el acceso a sus contextos naturales de actuación es reducido, es decir buscar formas de producir análogos que faciliten la identificación de los factores reales de control. Desde ahí, el planteamiento que explícitamente aquí se ha sugerido implica la intervención sencilla y menos costosa, pero a la par con máxima generalización y mantenimiento, en la dirección indicada en Luciano y Herruzo (en prensa b).

De la misma manera que la conducta verbal es uno de los repertorios adaptativos por excelencia para los seres humanos, también si su uso no es adecuado puede crear repertorios que no sean deseables y que conviertan a un individuo en un ser no demasiado, o nada, afortunado socialmente. Como Ayllon (1991), entendemos que las aportaciones de Skinner a las formas de hacer

terapéuticas han sido más ignoradas de lo que parece, especialmente, la distinción entre la conducta regulada por reglas y por las contingencias directas. Las investigaciones actuales nos permiten afinar considerablemente el modo en el que se fomenta la conducta verbal entendida funcionalmente para lograr la producción y la emergencia de otras conductas, a la par que comienzan a clarificarse las condiciones en las que la conducta verbal puede llegar a controlar otras conductas.

Teniendo en cuenta las sugerencias realizadas hace tiempo (por ejemplo, Baer, 1982; Berlyne, 1965; Ayllon y Simon, 1982), y los hallazgos tímidamente enfatizados por los temas de investigación básica y aplicada indicados, el planteamiento supondría intervenir y prevenir (1) en las condiciones naturales, (2) basándose menos en el recuerdo y en la instrucción directa como fuentes o puentes desde una circunstancia pasada a la presente y de la presente a la futura, respectivamente; (3) que la conducta verbal utilizada en cualquier caso sea moldeada, o sea bajo los hechos; (4) y donde los cambios siempre se produzcan desde la interacción del repertorio disponible del sujeto en cuestión y las condiciones ambientales funcionales, lo que lógicamente incluye el comportamiento de los demás.

La asignatura pendiente, a mi juicio, es la integración a nivel social de los conocimientos que desde hace tiempo se disponen, de forma que sean, primero, conocidos, y después, integrados en la práctica profesional de los diversos usuarios que disponen las condiciones relevantes para su posible uso cotidiano; por ejemplo, en centros infantiles, colegios, universidades, contextos comunitarios y clínicos, familias, y, lógicamente en las directrices políticas. Aunque se entiende tal necesidad, la integración social de muchos de estos conocimientos es difícil como diversos autores han insistido (véase, por ejemplo, Blackman, 1990) ya que buena parte de las pautas y creencias culturales son, en muchos casos, incompatibles con las leyes que regulan el comportamiento como un todo. A pesar de tales limitaciones, un reto en la palestra es ayudar en esa dirección con la diseminación de la información más empírica y la derivada de la anterior a fin de afirmar relaciones establecidas experimentales en unos casos, y en otros proporcionar ideas aplicadas a situaciones de la vida diaria. Parte de este reto es el que ha guiado este trabajo.

NOTAS

(1) Una síntesis de las nuevas aproximaciones terapéuticas de Moldeamiento directo, y Psicoterapia Analítica Funcional indicados por Hayes, Kohlenberg, y Melancon (1989, pág. 359-384) puede resumirse como sigue, según texto original.

El *Moldeamiento Directo* es una técnica desarrollada para el tratamiento en habilidades sociales. En estos casos, las técnicas conductuales consideran que: (1)

el sujeto es deficitario en habilidades sociales, (2) el terapeuta, se asume, puede identificar lo que el sujeto necesita, (3) el terapeuta podrá, se asume, instruir verbalizaciones (a veces con role-playing, modeling) para establecer dichas conductas, y (4) el terapeuta puede moldear la ejecución por feedback para que se acomode a la ejecución correcta (el ideal instruido). Aunque esta forma de afrontar los problemas resulta apropiada, hay algunas consideraciones que hacer. La principal es que, según datos disponibles, la instrucción no es necesaria. Las limitaciones se refieren a la generalización, a la operacionalización de la conducta objetivo, y al problema de la insensibilidad a las contingencias si las verbalizaciones son intruídas. La operacionalización de la conducta objetivo es difícil; por ejemplo, las habilidades sociales implican muchos componentes y el principal problema es que no se pueden definir en ausencia del contexto, ya que se pierde la función. Con algunas habilidades se puede llegar a la definición porque se han discriminado muy bien los elementos implicados, y el contexto es consistente (por ejemplo, en interacciones de violencia, en autodestrucción, higiene), pero no ha ocurrido así en otros casos donde el contexto es más variable. En síntesis, cuando el problema a solucionar es del último tipo, es más efectivo no definir la ejecución, y así, no instruir, sino usar situaciones en video que proporcionen las claves que discrimina el sujeto en vez de que el terapeuta instruya sobre esas claves.

La Psicoterapia Analítica Funcional se desarrolla tras años de trabajo exitoso para conducir al terapeuta a una relación cuidadosa, genuina, implicante y emocional con su cliente, mientras que al mismo tiempo se rodea de claridad, lógica y definiciones precisas acordes a los criterios del Conductismo Radical. Se basa en el moldeamiento con reforzamiento inmediato, natural, y se orienta a incrementar la discriminabilidad de las conductas clínicamente relevantes cuando ocurren en la sesión terapéutica.

Se asume que el tratamiento es más efectivo (1) cuando las conductas que el cliente entiende problemáticas ocurren en sesión; (2) cuando el terapeuta tiene las habilidades necesarias para discriminar la conducta relevante clínicamente; y (3) cuando el terapeuta tiene en su repertorio la conducta objetivo que pretende moldear en su cliente, para poder reforzar las aproximaciones del cliente a la misma, a menudo complejas. Las conductas clínicamente relevantes son de tres tipos: (1) las conductas incompatibles para llegar a la conducta problema real que hay que solucionar; por ejemplo, cuando el sujeto inventa actividades, hace y dice cosas que impiden llegar a la condición en la que el problema sea obvio; (2) conductas a desarrollar en sesión; y (3) verbalizaciones del cliente sobre su propia conducta y sus causas, lo que clínicamente supone observar la propia conducta y los estímulos reforzantes, discriminativos, y elicitanes relacionados con ella. También puede incluir la identificación de los eventos que ocurren en terapia como funcionalmente equivalentes a eventos que ocurren fuera de la terapia.

El objetivo es producir cambios que sean moldeados, no instruidos. El terapeu-

ta evita usar "reglas". La única regla que se enfatiza es la descripción de eventos apropiados. Ambos, terapeuta y cliente deben describir las contingencias que rodean las experiencias particulares. Se enfatiza que entren en contacto con lo que ocurre en sesión y lo describan, lo cual es algo difícil ya que el terapeuta debe implicarse con el cliente. El objetivo está diseñado para crear una habilidad general que le permita al sujeto notar su propia experiencia y generar autorreglas que correspondan con ella. Cuando se trata de alterar el control verbal, la estrategia que estos autores proponen es la Recontextualización. Se intenta alterar la forma en la que las reglas funcionan alterando el contexto en el que las reglas ocurren. Para ello se proponen tres secuencias: literalidad, dar razones, y controlar. Se basa en la Comprehensive Distance (basada en Hayes, 1987). Implica sucesivos pasos que se inician con el tacteo de los eventos reales, la diferenciación entre el "yo" y "lo que hago" (es decir diferenciar lo que se dice de lo que ocurre) el enfrentamiento a las situaciones problemáticas, en vez del escape o la evitación; y, por último, un acuerdo de cambio sugerido por el sujeto, no por el terapeuta. Lógicamente estos dos últimos pasos sólo pueden resultar apropiados tras los anteriores.

(2) Hay, al menos, cuatro formas en las que la comunidad verbal sin el acceso al estímulo privado puede generar conducta verbal en respuesta al mismo a través de otros componentes públicos: (1) a través de una condición estimular que regularmente acompañe al estímulo en cuestión; (2) por respuestas colaterales al mismo estímulo; (3) por descripciones de nuestra propia conducta pública, que luego pasan a ser controladas por otros estímulos privados pero sociados al suceso público, y que también pasan a ser descripciones privadas; y (4) por generalización de estímulos (Skinner, 1945).

(3) La imaginación es importante, pero será adaptativa sólo si hemos dispuesto las condiciones directas o indirectas para que el niño discrimine que ello es "imaginación", y "que sólo está basado en la realidad" (especialmente por las acciones que se pueden emprender si la fuente que controla la verbalización no es discriminada y se entiende como real lo que no es).

(4) Aunque volveremos sobre el tema, sirva esto de punto de referencia para meditar como se instruye a los niños, cómo se organiza la educación, si fomentando verbalizaciones que supongan reglas instruídas o moldeadas.

(5) Veáanse análisis funcionales de la conducta de comprender, por ejemplo, en Skinner (1957), Catania (1984), Hayes (1991), Hayes and Hayes (1989), Luciano (1991c), Schoneberger (1990).

(6) En esa dirección se han planteado los mejores resultados en delincuencia,

"hacer suyo" el ambiente de forma que las reglas emanen de los acontecimientos en su ambiente y las acciones que controlen las reglas tengan consecuencias importantes per sé.

(7) Diversos estudios han mostrado que al aplicar una contingencia, por ejemplo, de extinción con el objetivo de reducir la frecuencia de una conducta desadaptativa, a veces el cambio esperado no se produce (Baer y Sherman, 1964). Tal efecto se debía a que la conducta en extinción pertenecía a una clase amplia de imitación generalizada, de manera que las contingencias aplicadas a la clase de respuestas generalizada mantenían la ejecución, supuestamente en extinción. Pero al aplicar contingencias más generalizadas a varios miembros de la clase de conductas, todas se vieron afectadas. El mismo fenómeno se ha observado en las relaciones de equivalencia donde la función de un miembro de la clase de equivalencias se transfiere automática al resto de miembros (De Rose, McIlvane, Dube, Galpin y Stoddard, 1988).

(8) En el caso de niños las historias que han desarrollado las verbalizaciones inapropiadas son casi siempre historias con programas muy frecuentes de reforzamiento social, lo que resulta positivo de cara a su rápida eliminación al iniciar un periodo de extinción. No ocurre lo mismo con los adultos en general, dada la historia interminante que suele mantener esas verbalizaciones, por ejemplo, una persona que delira recibirá atención unas veces de algunos miembros de su familia, mientras que otras veces ignoraran sus delirios, e incluso algunas otras ocurrencias pueden ser castigadas; interacciones todas que van delimitando los contextos en los que resulta más probable y resistente la verbalización inapropiada.

(9) *metales (1): se clasifica en alcalinos (como sodio y potasio) (A), terreos (como aluminio y galio) (B), alcalinoterreos (como calcio y bario) (C), y de transición (como hierro y cobre) (D). Son, casi todos sólidos a temperatura ambiente y buenos conductores (X).

* no metales (0): se clasifican en halógenos (como cloro y yodo) (AA), anfígenos (como oxígeno y azufre) (BB), carbonoides, (como carbono y silicio) (CC), y nitrogenoides (como nitrógeno y fósforo) (DD). Son, casi todos, líquidos o gases a temperatura ambiente y malos conductores (Z).

- Relaciones entrenadas (10): AB, BC, CD, XA, IX, y AABB, BBCC, CCDD, ZAA, OZ.

- Relaciones emergentes: 30 combinaciones y las reglas correspondientes (Luciano y Herruzo, 1991).

(10) Por ejemplo, cuando el niño está comiendo se le incita a verbalizar varias veces ante la pregunta ¿qué comes hoy lunes?. "hoy lunes, como judías en el colegio

y me siento con Pedro" "Yo digo lo que hago". Una vez acabada la comida se le incita a verbalizar (sin muchas ayudas ecoicas) ante la pregunta *¿qué has comido, hoy lunes?*, "hoy lunes, he comido judías en el colegio y me he sentado con Pedro" "Yo digo lo que he hecho". Más tarde en el día, "comí judías el lunes...", al día siguiente "el lunes comí judías...", etcétera.

Posteriormente, cualquier pregunta de las siguientes, probabilizaría la verbalización de cualquiera de los términos implicados en la interacción original, *¿recuerdas qué comiste el lunes?*, *¿recuerdas con quién comiste?*, *¿recuerdas cuándo comiste judías?*, o la propia presencia de Pedro. Todos los elementos implicados pueden llegar a formar parte de la misma equivalencia (dependiendo de las condiciones en las que se creó la relación entre los elementos), de manera que unos sugieren los otros y viceversa.

(11) Tengamos en cuenta que si este repertorio "consciente" se fomenta deliberadamente desde que el niño es muy pequeño, éste perderá espontaneidad, aunque pueda tener respuestas más acertadas, menos accidentes, o los adultos tengan que ocuparse menos de él. Sin embargo, sí aconsejamos deliberadamente esos repertorios ligados a ciertos contextos y edades, como la escuela y el inicio de la enseñanza primaria

NOTA DE LA AUTORA

Este manuscrito fue realizado durante una estancia como Visiting Research en el Departamento de Psicología de la University of Maryland Baltimore County. La preparación de este trabajo ha sido financiada con una ayuda Postdoctoral del Ministerio de Educación y Ciencia (Movilidad del Personal Investigador) durante el periodo Septiembre 1991 a Febrero 1992.

Deseo agradecer especialmente los comentarios del Dr. Vicente Pelechano al primer manuscrito de este artículo, al haber permitido que la versión final tenga unas características más flexible y ajustadas. También desearía agradecer las anotaciones de las diferentes personas que han leído el artículo, especialmente las iniciales de Jesús Gil Roales-Nicto, y las más recientes de Inmaculda Gómez Becerra, y M. Paz Briones Requena, con una anotación especial hacia Inmaculda por su ayuda, además, en la parte más mecánica del trabajo.

BIBLIOGRAFIA

AYLLON, T. (1991): Implicaciones clínicas de algunos conceptos del Conductismo Radical de Skinner. Ponencia presentada en el Ciclo de Conferencias en Home-

- naje a B.F. Skinner. **Vigencia de la Obra de Skinner**. Granada, 5-7 Junio, 1990. Servicio de Publicaciones. Universidad Granada (en prensa).
- AYLLON, T. y AZRIN, N.H. (1964): Reinforcement and instruction with mental patients. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 7, 327-331.
- AYLLON, T., GARBER, S.W. y ALLISON, M.G. (1977): Behavioral treatment of childhood neurosis. **Psychiatry**, 40, 315-322.
- AYLLON, T. y SIMON, S.J. (1982): Behavior therapy with children. En J. Lachemeyer y M. Gibbs (Eds). **Psychopathology in childhood** (pág. 272-297). New York. Gardner Press.
- BALDWIN, J.D., y BALDWIN, J.I. (1986): **Behavior principles in everyday life**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- BAER, D.M. (1982): Applied behavior analysis. En G.T. Wildon y C.M. Franks (Eds.). **Contemporary behavior therapy**. (pág. 277-309). New York: Guilford.
- BAER, D.M. (1985): Applied behavior analysis as a conceptually conservative view of childhood disorders. En R.J. McMahon y R.D. Peters (Eds.). **Childhood disorders. Behavioral development approaches** (pág. 17-35). New York: Brunner/ Mazel Pub.
- BAER, D.M. y DEGUCCI, H. (1985): **Theoretical issues in behavior analysis** (pág. 179-217). New York: Academic Press.
- BAER, D.M. y SHERMAN, J.A. (1964): Reinforcement control of generalized imitation in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 1, 37-49.
- BAER, R.A., WILLIAMS, J.A., OSNES, P.G. y STOKES, T.F. (1985): Generalized verbal control and correspondence training. **Behavior Modification**, 9, 477-489.
- BANDURA, A. (1971): Vicarious and self reinforcement processes. En R. Glaser (Ed). **The Nature of reinforcement** (pág. 228-278). New York: Academic Press.
- BERLYNE, D.E. (1965): **Structure and direction in thinking**. New York. Wiley.
- BIJOU, S.W. (1976): **Child Development: The basic stage of early childhood**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- BLACKMAN, D.E. (1990) B.F. SKINNER and G.H. MEAD: On biological science and social science. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 55, 2, 251-265.
- BROWN, A. y CAMPIONE, J. (1978): Permissible inference from the outcome of training studies in cognitive development research. **Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, 2, 46-53.
- CATANIA, A.C. (1984): **Learning**. NJ: Englewood Cliffs.
- CATANIA, A.C.; MATTHEWS, B.A.; y SHIMOFF, E.H. (1990): Properties of rule-governed behaviour and their implications. En D.E. Blackman y H. Lejeune (Eds.). **Behaviour Analysis in theory and practice**. London: Lawrence Erlbaum Associated (p. 215-236).

- CATANIA, A.C.; SHIMOFF, E.H. y MATTHEWS, B.A. (1989): An experimental analysis of rule-governed behavior. En S.C. Hayes (Ed). **Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control** (pág. 119-152). New York: Plenum.
- CERUTTI, D.T. (1989): Discrimination theory of rule-governed behavior. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 51, 259-276.
- DE ROSE, J.C.; McILVANE, W.J.; DUBE, W.V.; GALPIN, V.C.; y STODDARD, L.T. (1988): Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 50, 1-20.
- FOREHAND, R.; WELLS, K.C.; y STURGIS, E.T. (1978): Predictors of child noncompliant behavior in the home. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 46, 179.
- FERNANDEZ-BASLLESTEROS, R. (1991): ¿Qué es la evaluación conductual hoy?. III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona, 25-28 Septiembre.
- GUIA PORTAGE (1984): Shearer, B.S. y Hilliard, J. Tea.
- HAYES, L. (1991): Substitution and reference. En L.J. Hayes y P.N. Chase (Eds.). **Dialogues on Verbal Behavior** (pág. 3-18). Reno, Nevada: Context Press.
- HAYES, S.C.; BROWNSTEIN, A.J.; HAAS, J.R.; y GREENWAY, D.E. (1986): Instruction, multiple schedules, and extinction: Distinguishing rule-governed from schedule-controlled behavior. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 46, 137-147.
- HAYES, S.C.; BROWNSTEIN, A.J.; y ZETTLE, R.D. ; ROSENFARDB, I.; y KORN, Z. (1986): Rule-governed behavior on sensitivity to changing consequences of responding. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 45, 237-256.
- HAYES, S.C. y HAYES, L.J. (1989): The verbal action of the listener as a basis for rule-governance. En S.C. Hayes (Ed): **Rule-Governed Behavior. Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 153-190). NY: Plenum Press.
- HAYES, S.C.; KOHLENBERG, B.S.; y MELANCON, S.M. (1989): Avoiding and altering rule-control as a strategy of clinical intervention. En S.C. Hayes (Ed): **Rule-Governed Behavior. Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 359-386). NY: Plenum Press.
- HERRUZO, J. (1992): **Efectos de la conducta verbal sobre otras conductas**. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- HERRUZO, J. y LUCIANO, M.C. (1992): **Say-Do correspondence: application to the class at large**. En revisión.
- KENDALL, P.C. (1990): Behavioral assessment and methodology. En C.M. Franks, G.T.T. Wilson, P.C. Kendall, y J.P. Foroyet (Eds). **Review of Behavior Therapy**. Vol. 12 (pág. 44-71). New York: The Guilford Press.
- LUCIANO, M.C. (1989a): **Una aproximación conceptual y metodológica a las**

alteraciones conductuales en la infancia. Servicio de Publicaciones Universidad de Granada. Granada.

LUCIANO, M.C. (1989b): **Estimulación Precoz: Hacia un análisis del entrenamiento en conducta verbal y habilidades más complejas.** Ponencia presentada en el Congreso sobre Estimulación Precoz. Granada, 1989. Servicio Public. Diputación de Granada (en prensa).

LUCIANO, M.C. (1991a): **Implicaciones actuales de algunos fenómenos que nunca fueron tabú para Skinner.** Ponencia presentada en el Ciclo de Conferencias en Homenaje a B.F. Skinner "Vigencia de la Obra de Skinner". Granada, 5-7 Junio, 1990. Servicio Publicaciones Universidad de Granada.

LUCIANO, M.C. (1991b): Skinner y el desarrollo psicológico. **Apuntes de Psicología**, 33, 97-110.

LUCIANO, M.C. (1991c): Some conflicting points in the functional analysis of verbal behavior. Manuscrito no publicado.

LUCIANO, M.C. (1992): La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas, verbales y no verbales. **Psicothema**.

LUCIANO, M.C. (en prensa): Modificación de conducta aplicada a la educación. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muños (Eds.). **Manual práctico de modificación y terapia de conducta.** Madrid: Pirámide.

LUCIANO, M.C. y FERRO, R. (1991): Formación de Reglas y formación de equivalencia en un estudio aplicado. Estudio preliminar. Universidad de Granada. Manuscrito no publicado.

LUCIANO, M.C. y GOMEZ, I. (en prensa): Encopresis: Un análisis conceptual dirigido a la Prevención y el Tratamiento. **Revista de Terapia Psicológica.**

LUCIANO, M.C. y HERRUZO, J. (en prensa a): Some components of adherence behavior. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry.**

LUCIANO, M.C. y HERRUZO, J. (en prensa b): Dos estudios clínicos: (1) alteraciones en lenguaje e interacción social, y (2) huída de la casa y problemas afectivos. **Psicothema.**

LUCIANO, M.C. y HERRUZO, J. (1992): Say-do-say: an analysis of some of the variables involved in the acquisition, maintenance and generalization of the say-do correspondence. En revisión.

MACKAY, H.A.; y SIDMAN, M. (1984): Teaching new behavior via equivalence relations. En P.H. Brooks, R. Sperberg, y CH. McKauley (Eds.). **Learning and Cognition in the Mentally Retarded** (p. 493-513). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

MALOTT, R.W. (1989): The achievement of evasive goals: Control by rules describing contingencies that are not direct acting. En S.C. Hayes (Ed): **Rule-Governed Behavior. Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 269-324). New York: Plenum Press.

MEICHENBAUM, D.H. (1977): **Cognitive-behavior modification.** News York:

- Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D.H., BREAM, L.A. y COHEN, J.S. (1985): A cognitive-behavioral perspective of child psychopathology: implications for assessment and training. En S. Reiss y R. Botzin (Eds). **Theoretical issues in behavior analysis**. (pág. 36-54). New York: Academic Press.
- PALMER, D.C. (1991): A behavioral interpretation of memory. En L.J. Hayes y P.N. Chase: **Dialogues on Verbal Behavior** (pág. 259-286), Reno, NV: Context Press.
- PEREZ ALVAREZ, M. (1990): Tópicos freudianos en Skinner. Si..., entonces... **Revista Interdisciplinar de Psicología**, VI, 7,8, 117-138.
- PEREZ GONZALES, L.A. (1990): Más allá de conducta verbal. Si..., entonces... **Revista Interdisciplinar de Psicología**, VI, 7,8, 103-116.
- PEREZ GONZALEZ, L.A. (1991): Conducta verbal y la emergencia conductual. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- POPPEN, R.L. (1989): Some clinical implications of rule-governed behavior. En S.C. Hayes (Ed): **Rule-Governed Behavior. Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 325-358):NY: Plenum Press.
- REESE, H.W. (1989): Rules and rule-governance: cognitive and behavioristic view. En S.C. Hayes (Ed): **Rule-Governed Behavior. Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 3-84). New York: Plenum Press.
- SCHNEBERGER, T. (1990): Understanding an the listener: conflicting views. **The Analysis of Verbal Behavior**, 8, 141-150.
- SHIMP, C.P. (1979): Organization in memory and behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 26, 113-130.
- SIDMAN, M. (1990): Equivalence relations: where do they come from?. En D. E. Blackman y H. Lejeune (Eds): **Behaviour Analysis in theory and practice**. London: Lawrence Erlbaum Associated (p. 93-114).
- SKINNER, B.F. (1945): El análisis operacional de los términos psicológicos. **Psychological Review**, 52, 270-277. (En Registro Acumulativo, Fontanella: Barcelona).
- SKINNER, B.F. (1957): **Verbal Behavior**. (Conducta Verbal, Ed. Trillas: México).
- SKINNER, B.F. (1969): **Contingencies of reinforcement. A theoretical analysis** (Contingencias de reforzamiento. Ed. Trillas: México).
- SKINNER, B.F. (1974): **About Behaviorism**. N.Y. : Knopf.
- SKINNER, B.F. (1983): **Enjoy Old Age**. New York: Warner Books.
- STOKES, T.F. y BAER, D.M. (1977): An implicit technology of generalization. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 10, 349-367.
- TUDELA, P. (1992): Olvido, memoria y Skinner. En J. Gil Roales-Nieto, M. C. Luciano y M. Pérez Alvarez (Eds.). **Vigencia de la Obra de Skinner** (pág. 125-138). Granada: Serv. Publ. Univ. Granada.
- VALERO, L. (1990): La emergencia de nuevas conductas a través de relaciones de

equivalencia: Análisis experimental de sus componentes básicos y aplicaciones.
Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

VALERO, L. y LUCIANO, M.C. (1992): Relaciones de equivalencia: Una síntesis de la base teórica y los datos empíricos básicos y aplicados. **Psicothema**.

VAUGHAN, M. (1989): **Rule-Governed Behavior, Cognition, contingencies, and instructional control** (pág. 97-118). New York: Plenum Press.

VYGOTSKY, L. (1978): **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.