

31966 1
4



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**SIMETRÍA HACER/DECIR - DECIR/HACER COMO
PROPIEDAD DEFINITORIA DE LA CORRESPONDENCIA
CONDUCTA VERBAL/NO-VERBAL**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
LIC. ULISES DELGADO SÁNCHEZ

COMITÉ DICTAMINADOR:
DRA. GUADALUPE MARES CÁRDENAS
DRA. GUADALUPE ORTEGA SOTO
DRA. ROSALVA CABRERA CASTAÑÓN



IZTACALA

Los Reyes Iztacala, junio de 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

2

A "Bebé"
Eternamente...

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Agradecimientos

A la Dra. Guadalupe Mares Cárdenas, por su eterno optimismo y confianza a toda prueba.

A la Dra. Guadalupe Ortega Soto, por ser siempre una persona encantadora.

A la Dra. Rosalva Cabrera Castañón, por sus comentarios siempre aleccionadores.

A mis amigos: Alfonso, José Antonio "El Diablo", Ma. Alejandra, Ignacio y Elisa, por su invaluable apoyo en los asuntos gratos e ingratos de la vida.

Al personal directivo y docente del Centro de Desarrollo Infantil "Dedalito", por las facilidades otorgadas para la realización de este estudio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En un sentido muy amplio, la conducta verbal es similar al dinero corriente. En cualquier momento, puede no haber suficiente oro para respaldar cada dólar cambiado, pero vendedores y compradores usualmente actúan como si lo hubiera. En las interacciones entre adultos, hay un intercambio continuo de reportes verbales similar, generalmente como si estuviera, o pudiera estar, alguna conducta distinta para corresponder con los reportes verbales, haciéndolos verdaderos, y dándoles valor.

Rogers-Warren y Baer, 1976

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	3
Capítulo 1. Análisis experimental de la correspondencia conducta no-verbal/conducta verbal	10
Antecedentes y desarrollo del procedimiento básico	11
Correspondencia decir/hacer: Investigación aplicada	16
Análisis y delimitación de variables relevantes a la correspondencia	16
Mantenimiento y generalización de la correspondencia	23
Acerca de los mecanismos en la correspondencia conducta verbal/no-verbal	29
Correspondencia decir/hacer: Investigación básica	36
Capítulo 2. La correspondencia decir/hacer como una operante generalizada	41
¿Qué es una operante de orden superior?	43
Correspondencia decir/hacer: descripción morfológica vs. análisis funcional	47
Marcos relacionales: una visión alternativa de la conducta humana	52
Correspondencia decir/hacer como responder relacional arbitrariamente aplicable	58
Método	70
Sujetos	70

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Escenario	70
Materiales	72
Instrumentos	72
Procedimiento	72
Resultados	78
Discusión	92
Referencias	106
Anexos	115

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

La relación resultante entre la conducta no-verbal y verbal a partir del entrenamiento en correspondencia decir/hacer se ha descrito como una clase operante de orden superior (Matthews, Shimoff y Catania, 1987). Una variante de tal interpretación descansa en la Teoría del Marco Relacional (Hayes y Hayes, 1989), que predice que la relación de correspondencia verbal/no verbal puede presentar propiedades de simetría, sin entrenamiento directo. El propósito del presente estudio fue observar si el entrenamiento en correspondencia en cualquiera de sus dos secuencias básicas: decir/hacer o hacer/decir, es condición suficiente para que niños en edad preescolar con repertorios autodescriptivos no correspondientes puedan responder a una relación de correspondencia inversa a la entrenada.

Se eligieron seis niños que no mostraron correspondencia decir/hacer y hacer/decir para formar dos grupos con tres sujetos cada uno. El grupo A fue entrenado en la secuencia hacer/decir y el grupo B, en la secuencia decir/hacer respecto a jugar con tres de seis juguetes disponibles por 20 minutos.

Todos los sujetos durante las fases de línea base y reforzamiento de verbalización presentaron probabilidades inferiores y cercanas a 0.5 en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondencia positiva, negativa y no correspondencia, mientras que en la fase de reforzamiento de correspondencia, las probabilidades de correspondencia positiva y negativa incrementaron a valores cercanos a 1.0. Durante la inversión de la relación, se mantuvieron los niveles de correspondencia de la fase anterior. Estos hallazgos se discuten como un caso de mutua implicación en un marco relacional de coordinación (Hayes y Hayes, 1992), dada la reversibilidad de la equivalencia funcional construida entre las conductas no-verbales y verbales.

Descriptor: correspondencia no-verbal/verbal, responder relacional arbitrario, simetría, preescolares

TESIS CON
FALLA DE CUCEN

INTRODUCCIÓN

Las explicaciones científicas son el resultado de un proceso de acumulación progresiva de conocimiento acerca del comportamiento de un determinado fenómeno y los métodos apropiados para su estudio. Asimismo, diversos aportes conceptuales y metodológicos, van conformando progresivamente la plataforma histórica sobre la que se plantean los problemas de investigación relevantes y el conjunto de soluciones aceptables por una comunidad de científicos, dado el estado de conocimiento alcanzado acerca del fenómeno en cuestión.

En el caso de la ciencia de la Psicología, el progreso en la comprensión de diversos fenómenos, ha seguido trayectorias ampliamente ramificadas en las que coexisten, y en ocasiones se entremezclan, interpretaciones populares y científicas, configurando un escenario de aparente riqueza conceptual, no siempre conducente a la indagación empírica. En tales circunstancias, es necesario proceder con cautela entre la variedad de explicaciones alternativas, manteniendo como eje conductor una perspectiva de ciencia natural (Kantor, 1924, 1926, 1959; Skinner, 1953, 1974).

Los modelos experimentales desarrollados dentro del Análisis Experimental de la Conducta (AEC) han posibilitado la descripción,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

predicción y control del comportamiento psicológico de diferentes especies animales como una función de las regularidades estimulativas en el ambiente físico y social. Una parte importante de la conducta humana puede ser descrita con precisión desde estos modelos experimentales. Sin embargo, cuando se trata de analizar las clases de comportamiento humano agrupadas bajo el rubro genérico de conducta verbal estos modelos demuestran ser insuficientes y en algunos casos impertinentes (véase Baron y Galizio, 1983; Holz y Azrin, 1966).

La definición funcional de la conducta verbal (Skinner, 1957) como una operante cuyo reforzamiento es mediado por otra persona, ha dado cobertura conceptual a una amplia variedad de comportamientos específicamente humanos. Sin embargo, los análisis teóricos de esta definición funcional, han mostrado que esta categoría analítica y sus derivadas (tactos, mandos, etc.) no están exentas de ambigüedades (Hayes y Hayes, 1989, 1992; Michael, 1978) e inconsistencias lógicas (Ribes, 1982, 1999). Este resultado ha dado origen a dos iniciativas relativamente independientes entre los analistas del comportamiento.

Algunos analistas, adoptando un criterio morfológico toman las respuestas vocales como sinónimo de conducta verbal, y otros han iniciado la exploración de alternativas conceptuales, congruentes con el Conductismo, que permitan hacer una cobertura coherente de lo que se ha

TESIS CON
FALLA DE CUBRIMIENTO

reconocido (en ocasiones intuitivamente) como la conducta verbal humana.

En múltiples investigaciones básicas y aplicadas se han aislado respuestas verbales tomando como criterio de identificación su forma o topografía vocal. Esta práctica, aparentemente incorrecta cuando se tiene como meta un análisis funcional de la conducta, ha permitido la recolección de una serie de observaciones controladas sobre las relaciones que se establecen entre la conducta no-verbal (u operante común) y la conducta vocal (aparentemente verbal), bajo situaciones delimitadas experimentalmente. Ejemplos de lo anterior, son los estudios sobre la sensibilidad de la conducta verbal a estimulación contingente (Greenspoon, 1955), el responder gramatical (Ribes, 1979), el control instruccional (Baron y Galizio, 1983; Schlinger y Blakely, 1987), el moldeamiento de la conducta verbal descriptiva (Catania, Matthews y Shimoff, 1982; Catania, Shimoff y Matthews, 1989), la formación de equivalencia de clases (Devaney, Hayes y Nelson, 1986; Sidman y Tailby, 1982; Wulfert, Doughther y Greenway, 1991), la autorregulación verbal (Kanfer, 1970; Taylor y O'Reilly, 1997), el autocontrol (O'Leary y Dubey, 1979), etc.

Manteniendo un apego estricto a los datos obtenidos mediante métodos operantes en el estudio de las relaciones entre las conductas verbales y no-verbales cuando es el mismo individuo quien las presenta,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

se sabe hasta el momento que, cuando se entrega reforzamiento contingente a una clase de verbalización, seleccionada arbitrariamente, se incrementa la frecuencia con la que ocurre esta verbalización, sin que ello afecte la ocurrencia de la acción correspondiente (Greenspoon, 1955; Holz y Azrín, 1966). Cuando el reforzamiento es entregado contingentemente a una verbalización de tipo declarativo ("voy a comer zanahorias"), se incrementa la probabilidad de que dicha verbalización vuelva a ocurrir en condiciones situacionales semejantes, sin embargo, la acción correspondiente no presenta necesariamente cambios en la misma dirección, y si esto ocurre, se caracterizan por una alta variabilidad y nula resistencia a la extinción (Lovaas, 1961, 1964a, b, c). Finalmente, cuando el reforzamiento es programado para ocurrir ante la sucesión de una verbalización de tipo declarativo o reporte y la acción correspondiente o viceversa, se observa un incremento en la probabilidad de ocurrencia de ambas conductas en sus respectivos escenarios. A este último resultado, se le ha identificado como respuesta o relación de correspondencia conducta verbal/no-verbal y fue obtenido por primera ocasión por Risley y Hart (1968), empleando un procedimiento de reforzamiento diferencial que a partir de entonces se conoce como entrenamiento en correspondencia decir/hacer.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La correspondencia decir/hacer se ha definido en términos de una dependencia entre la conducta no-verbal y la conducta verbal, a partir de la cual se afirma que la verbalización posee (Israel, 1978) o adquiere, dentro del entrenamiento (Karian y Rusch, 1982), propiedades controladoras sobre la conducta no-verbal. Recientemente, Matthews, Shliff y Catania (1987) señalaron que más que una relación de control inferida a partir de una secuencia temporal de instancias de respuesta de diferente topografía, la correspondencia decir/hacer debía identificarse como una clase operante de orden superior (Catania, 1998). Es decir, una clase de respuesta que incluye dentro de sí a otras clases operantes como subclases en algún tipo de relación de condicionalidad.

Esta última interpretación, deja a un lado la atribución de propiedades especiales a la verbalización, y se orienta al análisis de las relaciones entre respuestas no-verbales y verbales que llegan a compartir propiedades funcionales en el contexto del entrenamiento en correspondencia decir/hacer. Mas allá de la propuesta inicial de Matthews y cols. (1987), Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2000), Dymond y Barnes (1997) y Luciano (1991, 1992, 1993, 2001) propusieron que la Teoría del Marco Relacional (Hayes, 1991; Hayes y Hayes, 1989) podía ser un contexto de interpretación adecuado para explorar las propiedades funcionales de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Luciano (1992, 1993) en particular ha sugerido que la propiedad de mutua implicación puede demostrarse dados los estímulos y las respuestas verbales y no-verbales que configuran la relación de correspondencia. Esto es, que si el "decir" está relacionado con el "hacer" en un contexto particular, es posible que dada esa historia relacional, una segunda relación tenga lugar, en la que el "hacer" este relacionado con el "decir".

El presente estudio se orientó a la identificación de esta propiedad en la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal. Hasta el momento se cuenta con evidencia en la que el aprendizaje de una secuencia decir/hacer facilita el aprendizaje de la otra secuencia, hacer/decir (Israel, 1973), pero no se ha demostrado que el aprendizaje de una secuencia pueda ser suficiente para promover la emergencia del responder efectivo ante la otra secuencia (Luciano, 1993, 2001; Hayes, 1994). El propósito del presente estudio fue observar si el entrenamiento de correspondencia en cualquiera de sus dos secuencias básicas: decir/hacer o hacer/decir, es condición suficiente para que preescolares con repertorios autodescriptivos no correspondientes puedan responder a una relación de correspondencia inversa a la entrenada.

En el primer capítulo de este escrito, presenta un análisis crítico de la investigación realizada sobre la relación de correspondencia conducta no-verbal/conducta verbal, derivada del empleo de los procedimientos de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

entrenamiento en correspondencia decir/hacer. Como primer punto, se presentarán los antecedentes inmediatos al procedimiento de entrenamiento de correspondencia decir/hacer, posteriormente, se presentarán las principales investigaciones en los ámbitos aplicado y básico haciendo énfasis en las interpretaciones teóricas derivadas de estos estudios.

En el segundo capítulo, se presentan y discuten los argumentos que permiten ubicar la relación de correspondencia conducta no-verbal/conducta verbal como una clase operante de orden superior, como se entiende desde la Teoría del Marco Relacional.

El resto de este escrito, reporta el estudio experimental.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 1

Análisis experimental de la correspondencia conducta no-verbal/conducta verbal

A principios de la década de 1960, Lovaas (1961, 1964c) denunciaba que el estudio de la relación entre la conducta verbal y la conducta no-verbal era un área descuidada dentro del Análisis Experimental de la Conducta (AEC); que debía recibir atención en vista de su estrecho vínculo con las teorías de la personalidad y la psicoterapia. Años más tarde, Risley y Hart (1968) desarrollaron un procedimiento que permitió el estudio sistemático de un aspecto de la relación conducta verbal/conducta no-verbal: la correspondencia entre ellas. El presente capítulo tiene como propósito central ofrecer un análisis crítico de la investigación en torno a la relación de correspondencia conducta verbal/conducta no-verbal, derivada del empleo de los procedimientos de entrenamiento en correspondencia decir/hacer. Como primer punto, se presentarán los antecedentes inmediatos al procedimiento de entrenamiento de correspondencia decir/hacer, posteriormente, se presentarán las principales investigaciones en los ámbitos aplicado y básico haciendo énfasis en las interpretaciones teóricas derivadas de estos estudios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Antecedentes y desarrollo del procedimiento básico

La práctica de la psicoterapia se ha respaldado en diversas suposiciones sobre la participación de la conducta verbal en el cambio conductual resultante de un tratamiento psicológico. Una suposición derivada de la teoría del aprendizaje social (Dollard y Miller, 1950), dictaba que: "La terapia puede ser efectiva (tener 'efectos reales') a causa de operaciones directas sobre la conducta social y emocional del paciente y no a causa de operaciones directas sobre su conducta verbal. Incluso aunque la conducta verbal del paciente se modifique en el tratamiento, estas modificaciones pueden ser determinadas por cambios en la conducta no-verbal del paciente y no viceversa" (Lovaas, 1964c, p. 64). Aun cuando esta suposición pudiera no considerarse representativa del movimiento de modificación de conducta, desencadenó reacciones que trascendieron al plano experimental. En este contexto, Lovaas (1961, 1964a, b) diseñó varios estudios con los que demostró empíricamente que clases relativamente amplias de conducta operante no-verbal podían ser controladas por operaciones efectuadas sobre la conducta verbal de la misma persona. En uno de estos estudios (Lovaas, 1964a) empleó dos procedimientos para incrementar, a partir del reforzamiento de la verbalización, el consumo de alimentos específicos durante el almuerzo en 10 niños de preescolar. De 5 a 30 minutos antes del almuerzo, cada niño

conversaba con un muñeco mecánico que, de acuerdo a un procedimiento, reforzaba con baratijas y retroalimentación verbal cada vez que el niño decía el nombre de un alimento elegido por el experimentador, o como parte del segundo procedimiento, propiciaba la repetición del nombre de un alimento para eliminar periodos de inercia del muñeco y restablecer la conversación con el mismo. Los días en los que los procedimientos se llevaron a cabo, el consumo promedio del alimento nombrado en la conversación se incrementaba en el almuerzo, aunque con mucha variabilidad entre sujetos, los días en los que no hubo conversación con el muñeco, el consumo del alimento fue prácticamente nulo.

En otro estudio con niños entre los 3 y 7 años de edad (Lovaas, 1964b) mostró que el contenido de las verbalizaciones de los sujetos de mayor edad podía controlar propiedades de la misma conducta verbal y la no-verbal relacionada. Por ejemplo, cuando los sujetos eran instruidos para decir "más lento" y presionar una palanca, prolongaban la pronunciación de la respuesta verbal y la latencia de presión de la palanca era larga, mientras que al instruirles para decir "más rápido" se observaban pronunciaciiones breves y latencias cortas en la respuesta de palanqueo.

A pesar de que en la mayor parte de estos estudios pioneros los resultados experimentales mostraron alta variabilidad entre sujetos,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Lovaas (1961; 1964a, b y c) presentó un par de argumentos a fin de contribuir a la comprensión de las relaciones entre las conductas verbal y no-verbal. En el primero, sostuvo que la conducta verbal tiene una influencia directora sobre la conducta no-verbal a partir de que se convierte en un estímulo discriminativo para ella, de modo que la conducta no-verbal que se encuentra precedida por una respuesta verbal tiene mayores probabilidades de ser reforzada que una respuesta no-verbal que no cumple con esta condición. En su segundo argumento propuso que, ambas clases de conducta deben tener reforzadores en común, por lo que una operación experimental sobre alguna de ellas (independientemente de cual fuera ésta) afectaría con una probabilidad alta a la otra.

Partiendo de las conclusiones anteriores, Risley y Hart (1968) realizaron cuatro aportes importantes al análisis empírico de la relación conducta verbal/conducta no-verbal: 1) limitaron la relación entre los amplios dominios de la conducta verbal y la conducta no-verbal a la correspondencia entre acciones específicas (X) y su declaración verbal en la forma "Yo hice X" o "Yo voy a hacer X". 2) diseñaron un procedimiento de entrenamiento en el que programaron la entrega del reforzador contingente al cumplimiento de las conductas no-verbales y verbales en secuencia, creando así una historia de reforzamiento común para ambas conductas, 3) posibilitaron el análisis, bajo un mismo procedimiento, del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

control ejercido por la conducta no-verbal sobre la verbal y viceversa y 4) facilitaron la evaluación de los alcances temporales de la relación construida mediante tal procedimiento de entrenamiento, en términos de su mantenimiento y generalización.

Con el objetivo de diseñar un procedimiento de entrenamiento que permitiera el desarrollo de correspondencia generalizada entre la conducta no-verbal y verbal, Risley y Hart (1968), entrenaron a dos grupos de seis niños entre 4 y 5 años de edad para que reportaran haber usado un material determinado durante el periodo de juego libre en el kinder. El procedimiento que siguieron consistió de las siguiente fases: línea base, en la que preguntaban a cada niño si había hecho "algo bueno en el día", sin reforzar las respuestas a dicha pregunta; reforzamiento de verbalización o contenido, en el que se reforzaba con alimento el que los niños reportaran haber usado el material elegido por el experimentador (bloques para el grupo A y pinturas para el grupo B) sin que ello implicara que realmente lo hubieran usado; y, finalmente, reforzamiento de correspondencia, en el que el reforzamiento dependió del reporte de haber usado el material elegido por el experimentador y haberlo hecho realmente. Los resultados se expresaron como el porcentaje de niños que reportaron haber usado los materiales y el porcentaje de niños que usó los materiales. En términos generales, los valores para ambas conductas durante la línea base se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mantuvieron por debajo del 50%, mientras que en las fases de reforzamiento de verbalización y de correspondencia se ubicaron entre el 80% y 100%. En una replicación de este estudio demostraron además, que una vez establecida la correspondencia verbal/no-verbal, respecto al uso y reporte de dos materiales diferentes, ésta podía generalizarse al uso y reporte de otros tres materiales diferentes con el reforzamiento de verbalización solamente. Sin embargo, al eliminar el reforzamiento, todas las conductas decaían a niveles de línea base.

En síntesis, la investigación experimental en torno a la correspondencia conducta verbal/no-verbal (decir/hacer), surgió en el campo de la terapia del comportamiento a partir de suposiciones generales sobre las propiedades controladoras del "lenguaje" sobre la conducta motora, culminando con el desarrollo de un procedimiento dirigido a fortalecer la relación entre lo que una persona dice y hace o hace y dice. La demostración inicial del entrenamiento de correspondencia decir/hacer, originó dos vertientes de investigación, no del todo excluyentes: a) investigación aplicada y b) investigación básica en escenarios educativos y de salud. Las investigaciones de la primera vertiente han tenido por objetivo probar la aplicabilidad de las técnicas de entrenamiento en correspondencia decir/hacer en respuestas, sujetos y escenarios institucionales diversos, mientras que las investigaciones de la segunda

TESTS CON
FALLA DE ORIGEN

vertiente, han explorado las propiedades de la relación construida mediante el entrenamiento de correspondencia.

Correspondencia decir/hacer: Investigación aplicada

El propósito central de Risley y Hart (1968) fue desarrollar un procedimiento de entrenamiento que produjera un control generalizado de la conducta verbal sobre la conducta no-verbal, a fin de que los sujetos, una vez entrenados, pudieran controlar una cantidad amplia de conductas no-verbales mediante su propia conducta verbal. La replicación sistemática del estudio de Risley y Hart procuró además, 1) el análisis y delimitación de las variantes efectivas del procedimiento y 2) la exploración de las condiciones necesarias para observar el mantenimiento y la generalización de las conductas establecidas a través del entrenamiento de correspondencia decir/hacer.

Análisis y delimitación de variables relevantes a la correspondencia

Israel y O'Leary (1973) hicieron un estudio a fin de investigar el efecto de la secuencia de las conductas no-verbales y verbales en el entrenamiento en correspondencia sobre el aprendizaje de la misma. En dicho estudio, dieciséis niños de 4.4 años formaron dos grupos de 8 niños cada uno. Un grupo de 8 niños fue entrenado en la secuencia decir/hacer y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

los 8 restantes en la secuencia hacer/decir, una vez establecido el responder en cada secuencia, se programó una fase de línea base y luego fueron entrenados en la secuencia inversa. Ellos encontraron que el establecimiento de la correspondencia era más rápido y estable en el grupo que fue entrenado en la secuencia decir/hacer, y que este mismo grupo logró responder en la secuencia inversa con mayor rapidez que el otro grupo. Resultados semejantes fueron reportados por Karoly y Dirks, (1977) en niños de 3 a 5 años de edad en una situación de tolerancia al mantenimiento de una posición fija.

Complementariamente, Israel y Brown (1977) evaluaron los efectos del orden de presentación de las fases experimentales del entrenamiento de correspondencia sobre la adquisición de la correspondencia decir/hacer. Expusieron a un grupo de ocho niños de 4.8 años de edad a las fases de línea base, reforzamiento de verbalización y reforzamiento de correspondencia, y a otro grupo igual a las fases de línea base, reforzamiento de correspondencia y reforzamiento de la verbalización. Demostraron que la correspondencia decir/hacer se adquiría por igual en ambos grupos y que la fase de reforzamiento de verbalización, o de contenido, no era indispensable para el establecimiento de la correspondencia, siendo su función más relevante la evaluación del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mantenimiento de los cambios generados por el entrenamiento de correspondencia.

Por otra parte, Rogers-Warren y Baer (1976) con el objetivo de demostrar que el entrenamiento de correspondencia podía tener efectos sobre conductas como compartir y alabar, en niños de 3.2 a 5.6 años, extendiendo así la investigación previa en dos sentidos: de clases de respuesta topográficamente homogéneas a clases de respuesta topográficamente heterogéneas y de conducta independiente a conducta prosocial. Una técnica que se agregó al entrenamiento de correspondencia en estos estudios, dada la naturaleza de las conductas blanco, fue el modelamiento de las respuestas a realizar respecto a un compañero. En su primer estudio, encontraron que el reforzamiento de los reportes (falsos o verdaderos) solo incrementaba ligeramente las conductas de reporte. En su segundo estudio, la combinación del modelamiento de las respuestas y el reforzamiento de los reportes verídicos resultó en un incremento de la correspondencia hacer/decir, en las conductas de compartir y alabar, en todos los sujetos y en la generalización a un segundo escenario de la respuesta de compartir. Otro estudio que mostró la efectividad del entrenamiento de correspondencia en el fortalecimiento de conductas socialmente deseables es el de Paniagua (1985), que usando un procedimiento de entrenamiento hacer/reportar logró incrementar

conductas de autocuidado y de ayuda en adolescentes desadaptados entre 15 y 17 años de edad.

Finalmente, Whitman, Sciback, Butler, Richter y Johnson (1982) examinaron la efectividad del entrenamiento en correspondencia como técnica terapéutica para mejorar la conducta de niños con retardo en el desarrollo, en aspectos específicos como cambiar su postura corporal, no levantarse de su lugar en clase y se dedicarse a la tarea dentro del aula, obteniendo resultados alentadores acerca de la efectividad del entrenamiento de correspondencia en la disminución de conductas indeseables en niños. Así mismo, Osnes, Guevremont y Stokes (1986, 1987) mostraron que niños con déficits en el habla podían aproximarse a compañeros durante el recreo y dirigirles la palabra, después de declarar que lo harían, programando contingencias positivas ante la correspondencia y contingencias explícitas de tiempo fuera ante la falta de correspondencia.

El análisis de las variaciones introducidas al procedimiento de Risley y Hart (1968), en una buena parte de los estudios anteriores, condujeron a Paniagua (1978) y Paniagua, Stella, Holt, Baer y Etzel (1982) a considerar la conveniencia de operacionalizar las conductas preparatorias o intermedias entre la respuesta verbal y la no-verbal. Ellos conceptualizaron al entrenamiento de correspondencia como una cadena de respuestas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

compuesta por: a) un reporte verbal de actividad futura, b) una serie de conductas que conducen del reporte a su cumplimiento no-verbal, llamadas conductas preparatorias o intermedias, c) la conducta no-verbal que satisface el reporte, y d) un reporte verbal. Contemplando esta clase de conductas (Intermedias) y la posibilidad de presentar y entregar el reforzador en diferentes momentos dentro del entrenamiento, consideraron que podían programarse cinco variaciones en el entrenamiento de correspondencia decir/hacer. A continuación se describe cada una de ellas:

Reforzamiento diferencial de la correspondencia hacer/reportar. En este caso, el reforzador es entregado sólo si la actividad realizada por el sujeto y el reporte de haber realizado esa actividad son congruentes. Por ejemplo, un niño que se observó jugando con bloques durante el recreo, obtendrá el reforzador, si dice haber jugado con bloques cuando le pregunte el experimentador.

Reforzamiento diferencial de la correspondencia reportar/hacer. En este caso, el reforzador es liberado cuando un reporte específico de acción futura se cumple en acto en un momento posterior. Por ejemplo, un sujeto declara que pintará un dibujo en clase y luego se verifica que durante dicha clase pinta, al menos por un lapso de un minuto. El reforzador se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

entrega al término de la observación, indicándole al niño que obtiene un premio por haber hecho lo que dijo.

Reforzamiento inmediato de la conducta preparatoria. En esta variación, el reforzador se libera contingente a la secuencia reportar-conductas preparatorias, por lo que la terminación de la actividad declarada no es seguida por reforzamiento alguno. Por ejemplo, el niño dice que va a jugar con arena y esto es seguido por actividades como tomar una pala y varios recipientes, contingente a ello se entrega el reforzador, independientemente de que la actividad culmine o no en un producto determinado.

Reforzamiento adelantado sobre el reporte. Esta variante, supone una separación entre la presentación del reforzador y su entrega. En este caso, el reforzador se muestra contingentemente al reporte de acción futura del sujeto y se entrega contingentemente a la secuencia reportar/hacer. Un ejemplo puede ser cuando un niño dice que va a jugar con muñecos durante el recreo y en ese momento se le muestra una golosina indicándole que se la ha ganado pero que podrá comerla solo después del recreo. Si se verifica que jugó con los muñecos; al término del recreo se le entrega la golosina indicándole que la obtiene por haber hecho lo que dijo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Reforzamiento adelantado sobre la conducta preparatoria. El reforzador, en esta variante, es presentado contingentemente sobre la correspondencia entre la conducta verbal y las acciones preparatorias posteriores, sin embargo, es entregado hasta que se concluye la actividad meta, siendo contingente a la secuencia conducta verbal/no-verbal. Este procedimiento se apoya ordinariamente en un sistema de economía de fichas.

La efectividad de estas variantes en el entrenamiento de correspondencia fue comparada en un estudio de Paniagua y Baer (1982), en el que encontraron que la correspondencia se establecía con mayor rapidez y estabilidad en las variantes de entrenamiento hacer/decir, en especial, cuando incluían la contingencia de reforzamiento adelantado sobre las conductas preparatorias. Estas fueron seguidas en efectividad, por las variantes de reportar/hacer. Estos resultados, al ser inconsistentes con las observaciones iniciales de Israel y cols. (1973, 1978), abrieron una discusión teórica importante que será desarrollada más adelante en este escrito.

La aplicación de los procedimientos de entrenamiento en correspondencia a las áreas de la salud y la educación quedó demostrada en una serie de estudios que dieron la oportunidad de sostener aun más la confianza en la efectividad de este tipo de entrenamiento. Friedman,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Greene y Stokes (1990), mostraron que el entrenamiento de correspondencia incrementaba la efectividad de los métodos expositivos tradicionales en la promoción de hábitos nutricionales en preescolares. Por otra parte, Paniagua (1992) demostró la importancia del entrenamiento de correspondencia, en todas las variantes por él propuestas, como una alternativa en el manejo de niños con hiperactividad. En el campo educativo, los estudios de Glynn y Merret (1991), Merret y Merret (1992, 1997) y Anderson y Merret (1997) demostraron la efectividad de éstos procedimientos en la reducción de conductas problema y la ocurrencia de conducta académica en alumnos de secundaria entre 12 y 14 años.

Mantenimiento y generalización de la correspondencia

Un segundo bloque de investigaciones exploró directamente las condiciones necesarias para observar el mantenimiento y generalización de la correspondencia decir/hacer, privilegiando el entrenamiento de la secuencia reportar/hacer dentro de diseños de línea base múltiple. Es pertinente señalar, que se observa el mantenimiento de la correspondencia, cuando, después del reforzamiento de correspondencia con una respuesta blanco, el sujeto continúa siguiendo sus reportes de ocuparse en esa respuesta, incluso cuando el reforzamiento ha cesado. Mientras que, se identifica la correspondencia generalizada cuando se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

observa que un sujeto que recibió entrenamiento de correspondencia para una respuesta blanco, es capaz de ejecutar otras conductas declaradas que no han sido reforzadas sistemáticamente en su historia y/o realizarlas en escenarios diferentes.

Las contingencias de mantenimiento que se han explorado en los estudios sobre correspondencia decir/hacer incluyen: a) el restablecimiento de la fase de línea base, b) el restablecimiento de la fase de refuerzo de la verbalización (contingente y demorado), c) el reforzamiento intermitente de la correspondencia y d) la programación mixta de contingencias Indiscriminables.

Los principales resultados obtenidos hasta el momento al implementar estas contingencias, permiten afirmar que una vez concluida la fase de reforzamiento de correspondencia, la relación tiende a decaer con rapidez. Si a la fase de reforzamiento de correspondencia sigue solo el restablecimiento de la línea base, no se observa mantenimiento de la respuesta; a menos que el período de reforzamiento previo fuera muy prolongado -cercano o igual a 30 sesiones- y el período de observación del mantenimiento menor a 6 sesiones (Panlagua, 1985). Si sigue el reforzamiento de la verbalización (contingente o demorado), los resultados son variables, hay evidencia de mantenimiento en el mismo nivel de ocurrencia de los intervalos de ocupación en la actividad declarada, aunque

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por periodos menores a 10 sesiones (Israel, 1973; Israel, y Brown, 1977; Osnes, Guevremont, Stokes, 1986) y evidencia de ocurrencia de la conducta blanco, aunque con un acelerado decremento de la frecuencia de intervalos en los que se observa conforme avanzan las sesiones (Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984, 1985).

Por otra parte, la programación del reforzamiento intermitente (Baer, Blount, Detrich y Stokes, 1987; Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984) y la programación mixta de contingencias indiscriminables, que puede incluir de forma aleatoria al reforzamiento de la verbalización, instigación para las verbalizaciones sin reforzamiento posterior, reforzamiento por la realización de la tarea, sin demandar verbalización, etc. (Guevremont, Osnes y Stokes, 1986b), arrojan resultados que no difieren demasiado. La respuesta de correspondencia se mantiene en niveles cercanos a los observados durante el reforzamiento de correspondencia, por periodos cercanos a las 20 sesiones bajo cada una de estas condiciones y se puede extender hasta por 50 sesiones más, ya sea con reforzamiento de la verbalización o con una línea base adicional. Finalmente, es indispensable señalar que no se han hecho estudios comparativos que permitan afirmar de manera más sólida los resultados aquí esbozados.

El estudio de la generalización de la correspondencia decir/hacer combinó la indagación sobre correspondencia decir/hacer con la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

exploración de las diferentes técnicas promotoras de la generalización clasificadas por Stokes y Baer (1977). Las técnicas de generalización que complementaron al entrenamiento de correspondencia fueron:

a) Modificación secuencial de los escenarios de entrenamiento, a fin de que éstos fueran progresivamente más semejantes físicamente al escenario natural en el que se espera se presente la conducta entrenada.

b) Exposición a ejemplares suficientes, a fin de que la variedad de estímulos respecto a los cuales se presenta la respuesta a generalizar fuera suficientemente amplia.

c) Contingencias indiscriminables, que de manera semejante a las estrategias anteriores procuran una distribución del reforzamiento impredecible para los sujetos, a fin de que su conducta quede controlada por consecuencias naturales.

Paniagua, Morrison y Black (1988) programaron el entrenamiento en correspondencia reportar/hacer con un niño de siete años con hiperactividad y desórdenes conductuales, de acuerdo a un diseño de línea base múltiple a través de escenarios. El objetivo del entrenamiento era que el sujeto prometiera inhibir una gama de conductas asociadas a la hiperactividad y lo cumpliera, por un periodo progresivamente más prolongado (40%, 75% y 100% del periodo de observación de 10 min). El entrenamiento se llevó a cabo en dos escenarios distintos: aula regular y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

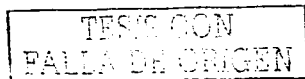
aula simulada, generalizándose a un aula de tratamiento. El sujeto presentó una disminución de las conductas disruptivas respecto a la línea base en los tres escenarios en un total de seis sesiones.

Un estudio (Guevremont, Osnes y Stokes, 1986a) en el que se manejó la exposición a ejemplares suficientes como condición promotora de la generalización, tuvo como sujetos a tres preescolares entre 4 y 4.5 años quienes fueron observados en cuatro escenarios distintos diariamente. Dichos escenarios eran consecutivos en tiempo dentro de la rutina escolar y para cada uno se programaron conductas diferentes. El experimentador preguntaba a cada sujeto, antes de entrar al primer escenario, acerca de la actividad que haría en uno de estos escenarios, procediendo secuencialmente del escenario más próximo en tiempo hasta el más lejano. Adicionalmente, dos veces por semana, al final de la estancia en el kinder preguntaba sobre si el niño realizaría la tarea en casa. El reforzamiento de verbalización se introdujo para cada conducta por escenario de acuerdo a un diseño de línea base múltiple a través de sujetos y escenarios, y en caso de no incrementarse la correspondencia, se introducía el reforzamiento de correspondencia por un periodo breve. Los resultados mostraron que durante el reforzamiento de la verbalización se incrementó la frecuencia de las conductas blanco, aunque con una variabilidad considerable. Esta historia de reforzamiento, permitió que los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sujetos cumplieran su "compromiso" de hacer la tarea en casa, conducta para la que nunca hubo consecuencias programadas.

Baer, Williams, Osnes y Stokes (1984) llevaron a cabo tres experimentos, bajo un diseño de línea base múltiple, con el objetivo de explorar la efectividad del reforzamiento demorado como una contingencia indiscriminable. En el primer experimento, después del reforzamiento de correspondencia reportar/hacer, el reforzamiento demorado de la verbalización permitió observar el mantenimiento de 3 respuestas de juego entrenadas y la generalización a otra respuesta de juego. En el experimento 2, entrenaron explícitamente una respuesta de juego y observaron su generalización a otras 3 respuestas de juego. Finalmente, en el tercer experimento replicaron con otros sujetos el primer experimento. En todos los casos, la correspondencia se identificó como la permanencia en la actividad declarada por un lapso mayor a 60 segundos dentro de un periodo de observación igual a 10 minutos dividido en segmentos de 10 segundos. En otro estudio, Baer, Williams, Osnes y Stokes (1985) reforzaron la correspondencia decir/hacer, en una niña de cuatro años, por un periodo no mayor a 12 sesiones en una conducta de juego y evaluaron el mantenimiento de esa conducta y la generalización a otras 3 conductas de juego independiente y 2 de tipo social, empleando alternadamente fases de reforzamiento contingente a la verbalización y



línea base. De manera notable, en ambos estudios, el restablecimiento de las condiciones de línea base resultó en la ausencia de correspondencia.

Prácticamente toda esta investigación arroja resultados exitosos, sin embargo, no se ha determinado con precisión cuáles procedimientos son los más efectivos para cada dimensión en la que se espera se presente la generalización. Lo único que ha quedado patente a través de todos los estudios es que el entrenamiento de correspondencia, por sí sólo, no es suficiente para producir el mantenimiento y generalización de sus resultados (Herruzo y Luciano, 1994). Antes de analizar la investigación básica dentro del campo de correspondencia decir/hacer, resulta indispensable presentar las diferentes interpretaciones conceptuales que se han formulado para determinar los mecanismos subyacentes a la respuesta de correspondencia.

Acerca de los mecanismos en la correspondencia conducta verbal/no-verbal

El desarrollo de las interpretaciones conceptuales sobre los mecanismos participantes en la correspondencia decir/hacer inició a través de diversos escritos de Israel (1978), Israel y cols. (1973; 1977) y Karlan y Rusch (1982). En función de la evidencia disponible, estos investigadores concluyeron que a las correspondencias decir/hacer y hacer/decir, les

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

subyace el mismo "mecanismo": el control de la conducta verbal sobre la conducta no-verbal. En continuidad con Lovaas (1964a), argumentaron que la conducta verbal funciona como un estímulo discriminativo para la conducta no-verbal y que dicha función difícilmente se cumple en la secuencia inversa. Pero además, como complemento a esta interpretación introdujeron la noción de función reguladora del lenguaje propuesta por L. S. Vigotski (1979) y desarrollada en los estudios de Luria (1961) sobre la emergencia de las funciones del lenguaje en niños pequeños. El uso de ambos argumentos les permitió concluir que, aunque el proceso subyacente a ambas secuencias es el mismo (la mediación verbal o lingüística), cuando se entrena la secuencia decir/hacer el resultado es más eficiente, porque converge el principio explicativo con el resultado esperado del entrenamiento.

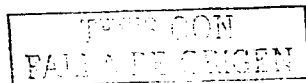
Adicionalmente, Israel (1978) desarrolló una clasificación de los tipos de correspondencia posibles. Distinguió la correspondencia positiva de lo que llamó correspondencia negativa. Este autor definió la correspondencia positiva "como la presencia de ambas, la conducta verbal y la no-verbal (decir X y hacer X). La ausencia de ambas, la conducta verbal y la no-verbal (no decir X y no hacer X) puede ser llamada correspondencia negativa" (p.274). Años más tarde, Karlan y Rusch (1982), continuaron la labor clasificadora de los casos de correspondencia al señalar que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Dos situaciones adicionales son posibles; ambas relativas a instancias en las cuales una de las dos conductas está presente. Cada una de estas instancias puede ser considerada no correspondencia. Para clarificar, la situación en la cual (a) la persona declara que un acto se hará, pero no se sigue o, (b) reportar haber hecho algo que no fue hecho será llamada no correspondencia (+ decir - hacer). La ocurrencia de una acción no prometida o reportada será llamada no correspondencia (- decir + hacer)" (p. 153).

Esta última clasificación ha permitido reconocer que dentro del entrenamiento de correspondencia no se tiene efectos sobre una clase de respuesta solamente, sino que el manejo del reforzamiento dentro de las diferentes fases afecta diferencialmente a las cuatro clases de relación entre conducta verbal y no-verbal amparadas bajo el rubro de correspondencia.

Los planteamientos mediacionales de Israel y cols. (1973, 1977, 1978) fueron criticados severamente por Paniagua y Baer (1982, 1988). De acuerdo con ellos, las investigaciones de Luria (1961), acerca de la regulación lingüística del comportamiento motor en niños, son en apariencia coincidentes con los experimentos realizados desde el AEC sobre la correspondencia conducta verbal/no-verbal. Sin embargo, las incompatibilidades entre ambos tipos de estudio son suficientemente



relevantes como para considerar Inaceptable la interpretación inicial de Israel y cols.

El concepto de regulación lingüística de Luria (1961) es Innecesario como "mecanismo" explicativo de la correspondencia conducta verbal-no-verbal debido al menos a tres razones: 1) la explicación propuesta rebasa el nivel observacional, porque en ella el lenguaje (o conducta verbal) es parte de un complejo de procesos mentales inferidos, mismos que pueden controlar la conducta motora sólo si está plenamente desarrollado un sistema de reflejos de orientación, diversos enlaces neurológicos, etc., 2) la posibilidad de explicación del proceso puede hacerse empleando los conceptos existentes en el AEC y 3) el formato de investigación que sigue en sus estudios no implica el manejo de contingencias de reforzamiento y fases experimentales característico en el AEC

Mas allá de estos argumentos, los experimentos de Paniagua y Baer (1982) explicaron las asimetrías en los resultados de las secuencias de entrenamiento decir/hacer y hacer/decir en función de la distribución de reforzadores durante el procedimiento. El razonamiento es el siguiente: en la secuencia hacer/decir el reforzador se presenta en un solo punto (contingente al reporte verídico), mientras que en la secuencia decir/hacer, en dos puntos (como respuesta verbal del experimentador, contingente a la declaración de acción futura y, como respuesta verbal del

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN

experimentador y "premio" contingentes al cumplimiento de la misma), por tanto, es razonable que el mejor resultado se logre en el entrenamiento que incluye dos o más puntos de reforzamiento.

A pesar de las críticas anteriores, la estructura conceptual proporcionada por Israel (1978) y Karlan y Rusch (1982) para el análisis de correspondencia orientó eficientemente los estudios en el área. Sin embargo, Matthews y cols. (1987) y Catania y cols. (1987) en un esfuerzo por hacer más rigurosa la definición de correspondencia apuntaron a varios problemas importantes.

La propuesta central de estos autores es identificar la correspondencia decir/hacer bajo la lógica del análisis de espacio contingencial (contingency space analysis); una estrategia derivada de la diseñada por Rescorla (1967) para identificar relaciones condicionales entre estímulos, respecto a pares de estímulos simplemente contiguos, en el campo del condicionamiento respondiente. El análisis de espacio contingencial, en este caso, relaciona la probabilidad de que a una respuesta verbal siga una respuesta no-verbal, contra la probabilidad de que una respuesta verbal no sea seguida por una respuesta no-verbal, sobre la base de una población de oportunidades para decir/hacer en las cuales el sujeto algunas veces no diga.

TESIS
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo con ellos, en el campo de la correspondencia "Mucha de la literatura relevante presenta como dato frecuencias de secuencias decir/hacer bajo condiciones experimentales diferentes (...) En tales procedimientos la frecuencia de hacer en ausencia de haber dicho, no puede ser evaluada directamente, ni indirectamente comparando las diferentes condiciones del experimento" (Matthews y cols., 1987, p. 70). Por lo que no se cumple un requisito importante para declarar la existencia de una relación funcional de acuerdo a los criterios del análisis de espacio contingencial.

Mas adelante, al analizar un estudio de Guevremont y cols. (1986a) señalan que la correspondencia generalizada, meta de casi todo estudio en el área, también se ve confundida bajo la lógica de identificación de secuencias:

"Las relaciones conductuales observadas -altas probabilidades de hacer habiendo dicho- alcanzan el criterio tradicional para la correspondencia de secuencias particulares decir/hacer y no proporciona evidencia para la correspondencia como una clase generalizada de respuesta. Tal evidencia incluiría necesariamente la probabilidad de hacer sin haber dicho, así como la probabilidad de hacer habiendo dicho; de otra manera no podríamos distinguir la correspondencia de los casos superficialmente similares, en los cuales el responder verbal y no-verbal ocurren frecuentemente, pero son funcionalmente independientes. (...) Es incierto, sin embargo, si la correspondencia generalizada se estableció; una consideración igualmente defendible es que las instigaciones del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

experimentador que ocasionaron el decir, también ocasionaron el hacer subsiguiente" (p. 70).

Finalmente, aun cuando destacan la utilidad de los procedimientos de entrenamiento de correspondencia, apuntan a un aspecto crítico: la definición de la variable dependiente. "La dificultad definicional está implícita en el nombrar la variable dependiente en términos de la conducta blanco observada, más que en términos de correspondencias" (p. 70).

La propuesta de Matthews y cols. (1987) proporciona criterios rigurosos para la identificación de la correspondencia como una clase de respuesta de orden superior (Catania, 1998), lo cual permite una definición funcional, en lugar de una topográfica, como parece haber sido la tendencia dominante sobre todo en la identificación del componente verbal. Sin embargo, es difícil mantener que esa sea la mejor alternativa conceptual debido a que la propuesta no está libre de ambigüedades. El problema central en la identificación de las clases operantes de orden superior es que las llamadas operantes componentes pueden estar compuestas a su vez de otras operantes componentes. Las operantes componentes pueden ser también definidas como operantes generalizadas de modo que el adjetivo de "generalizada" para la operante de orden superior se hace redundante (Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2000).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Correspondencia decir/hacer: investigación básica

La discusión acerca de los mecanismos subyacentes a la relación de correspondencia decir/hacer, originó preguntas de investigación orientadas a la identificación de las funciones cumplidas por la conducta verbal del sujeto, dentro del entrenamiento de correspondencia.

El primer estudio realizado en esta línea de indagación corrió a cargo de Deacon y Konarski (1987). Ellos plantearon que los incrementos típicos en la conducta blanco observados en el entrenamiento de correspondencia pueden ser el efecto correlacionado del reforzamiento de estas conductas, y no necesariamente el resultado de un mecanismo de autorregulación verbal. En consecuencia, no solo el reforzamiento de la secuencia decir/hacer incrementaría las conductas de correspondencia, sino que también el reforzamiento a la conducta no-verbal o blanco podría tener ese efecto. En su experimento compararon la generalización de la correspondencia en dos grupos de sujetos, uno, con reforzamiento sólo por hacer, y el otro, con reforzamiento de correspondencia. No encontraron diferencias entre ambos grupos, concluyendo que, ni la verbalización del sujeto, ni el reforzamiento de la secuencia conducta decir/hacer parecen ser indispensables para lograr la correspondencia, porque los incrementos en las conductas verbal y no-verbal pueden deberse a los efectos de otras variables, como la verbalización del experimentador.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo con su interpretación, la correspondencia generalizada puede ser mejor entendida en términos del concepto de Conducta Gobernada por Reglas, que en la forma de autorregulación verbal, ya que los procedimientos de entrenamiento de correspondencia favorecen el rápido desarrollo de una regla y proporcionan el reforzamiento para seguirla: el sujeto puede aprender "para obtener el (reforzador) tengo que hacer lo que dije (o dijo el investigador)" lo cual es una regla de correspondencia generalizada no específica a una conducta en particular. Igualmente puede aprender "para obtener el (reforzador), tengo que hacer y decir (la respuesta)" lo cual es una regla de correspondencia discriminada, en tanto que es específica a una conducta manifiesta.

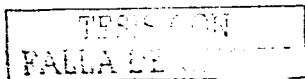
Este trabajo abrió áreas de indagación importantes en el campo de correspondencia. Una de ellas, directamente relacionada con la función de regulación verbal, y otra, orientada al análisis de la conducta verbal en un sentido definicional estricto.

Baer, Detrich y Weninger (1988) y Ward y Ward (1990), continuando los cuestionamientos de Deacon y Konarski (1987), realizaron algunos estudios con el propósito de aislar la función de la verbalización de sujeto y la del experimentador, en el entrenamiento de correspondencia. Ellos concluyeron que la verbalización explícita del sujeto no sea la variable controladora de la ocurrencia de su conducta no-verbal dentro de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondencia, porque cuando ocurre sólo la verbalización del experimentador se obtienen efectos equivalentes a cuando el sujeto verbaliza la acción a realizar. Sin embargo, ellos defendieron el argumento de que la verbalización del sujeto puede ser una variable relevante, si el objetivo del entrenamiento es lograr la correspondencia generalizada.

Por otra parte, otro grupo de investigadores (de Freitas, 1989; Baer y Detrich, 1990) se orientó al análisis de las condiciones contingenciales en las que la verbalización del sujeto ocurre. Dado que la verbalización del sujeto en el entrenamiento de correspondencia, es el reporte de una acción pasada o la "promesa" de una acción futura, teóricamente debe ajustarse a la definición de tacto (Skinner, 1957). Sin embargo, estos estudios arrojaron que tanto en la secuencia hacer/decir (de Freitas, 1989), como en la secuencia decir/hacer (Baer y Detrich, 1990), las verbalizaciones se presentan bajo controles diferentes en cada fase del entrenamiento de correspondencia. En la línea base, el reportar está principalmente bajo el control de la conducta pasada, demostrado en un repertorio de auto-tactos de conducta pasada reciente. Bajo la fase de reforzamiento de verbalización, las respuestas mantienen una función esencial de mandos, y durante el reforzamiento de correspondencia, los reportes tenían la forma de tactos pero la consecuencia tuvo realmente el efecto controlador. En consecuencia, la probabilidad de que la conducta



verbal del niño corresponda con la no-verbal está influida por las condiciones bajo las cuales la verbalización es emitida. En general parece que los niños son dados a mostrar altas tasas de correspondencia bajo dos condiciones: 1) cuando no son impuestas contingencias por parte del experimentador sobre la conducta verbal o no-verbal -verbalización como tacto; y 2) cuando el reforzamiento es contingente sobre la correspondencia -verbalización como mando. Por lo que la relación entre las conductas verbal y no-verbal puede ser mejor comprendida en términos de tautos y mandos. Un análisis de la correspondencia en estos términos sugiere que la verbalización y la conducta no-verbal pueden estar controladas por contingencias separadas.

Weninger y Baer (1990) cerraron este grupo de estudios al demostrar que el entrenamiento en correspondencia decir/hacer y el entrenamiento en obediencia (en el cual la acción del niño se limita a escuchar y seguir una instrucción) no arrojaban resultados diferentes, a pesar de que estos investigadores impusieron una demora de varias horas entre el momento de la verbalización y la oportunidad para que los niños realizaran la acción.

La investigación básica en correspondencia decir/hacer, presenta un panorama aun más disperso que la investigación aplicada. El esfuerzo por interpretar la relación que resulta del entrenamiento en correspondencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en términos de los conceptos de conducta gobernada por reglas y de conducta verbal, como alternativa a la mediación lingüística (Lurla, 1961), introdujeron inicialmente al campo mas confusión que claridad. Sin embargo, un resultado favorable de esta tentativa de análisis fue que diversos investigadores (Dymond y Barnes, 1997; Lattal y Doepke, 2001) comenzaron a discutir los hallazgos de los estudios en correspondencia decir/hacer, favoreciendo su contrastación con un núcleo de investigación en conducta humana más amplio, representado por el análisis de la (In)sensibilidad a las contingencias, la derivación de reglas y la formación de relaciones de equivalencia (Luciano, 1992, 1993). Este punto se desarrollará en el siguiente capítulo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 2

La correspondencia decir/hacer como una operante generalizada

El objetivo del presente capítulo es exponer los conceptos de clase operante generalizada o de orden superior (Catania, 1998) y algunos elementos de la Teoría del Marco Relacional (Hayes, 1991; Hayes y Hayes, 1989, 1992), a fin de valorar la aplicabilidad de dichos conceptos en el análisis de las propiedades funcionales de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal.

En el capítulo anterior se presentó una revisión analítica de las principales investigaciones en correspondencia decir/hacer, haciendo énfasis en los modelos interpretativos de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal y el tipo de investigación relacionada con ellos. En la mayoría de dichos modelos se planteaba la dependencia funcional de la conducta no verbal respecto a la verbal, independientemente de la secuencia temporal en la que estas conductas ocurrieran.

La primera interpretación conceptual del proceso subyacente a la correspondencia verbal/no-verbal (Israel, 1978) amalgamó el principio de mediación lingüística (Luria, 1962; Vigotski, 1977, 1979) con el principio de control discriminativo (Skinner, 1938). Esta visión depositó en la verbalización propiedades de señalización y/o discriminativas respecto a la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ocurrencia de la conducta no verbal subsiguiente. A partir de ella, se postuló un proceso de autorregulación verbal como mecanismo subyacente y resultado del entrenamiento en correspondencia. La segunda interpretación (Paniagua y Baer, 1982) se apoyó en los conceptos de reforzamiento y encadenamiento. Desde esta propuesta se conceptualizaron las conductas dentro del entrenamiento en correspondencia como una cadena de respuestas heterogéneas que era reforzada sólo en el eslabón terminal. La investigación derivada de esta interpretación permitió comparar la efectividad relativa de variantes en el entrenamiento en correspondencia, como una función de la distribución de reforzadores en uno o más eslabones dentro de la cadena de respuestas. Estos estudios cuestionaron la validez del principio de autorregulación verbal, al mostrar que la relación de correspondencia era una función del número de eslabones reforzados, independientemente de la secuencia entrenada.

Las investigaciones tendientes a identificar las condiciones bajo las cuales se mantiene y generaliza la relación de correspondencia conducta verbal/no-verbal (Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984; Guevremont, Osnes y Stokes, 1986a y b) constituyeron el punto de partida para una interpretación conceptual adicional (Matthews, Shlmoﬀ y Catania, 1987), desde la que se planteó que más que una relación de control verbal/no-verbal inferida a partir de una secuencia temporal de instancias de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

respuesta, la correspondencia decir/hacer debía identificarse como una clase operante de orden superior (Catania, 1998).

¿Qué es una clase operante de orden superior?

La noción de clase operante "generalizada", de "orden superior" o "supraordinada", ha sido empleada por diversos investigadores como un recurso conceptual para interpretar y/o explicar algunos fenómenos de la conducta humana (Catania, 1998; Horne y Lowe, 1996).

Para comprender qué es una clase operante de orden superior, es necesario hacer antes explícito el concepto de clase operante. Una respuesta operante es una acción de un organismo, que posee propiedades físicas como intensidad, duración, topografía, geografía, frecuencia, etc., y es capaz de producir un cambio en el ambiente inmediato. La respuesta como tal, es un evento único e irrepetible, sin embargo, cuando diferentes instancias de respuesta con propiedades en común, tienen efectos iguales sobre las propiedades y distribución temporal de los eventos del ambiente, se dice que dichas respuestas forman parte de una clase operante.

Pueden reconocerse dos usos básicos del concepto de clase operante en el AEC. En su uso descriptivo, o con el propósito de registro conductual, una clase operante se define por sus propiedades y por sus relaciones de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

control consecuente y/o antecedente. En este caso, para que una respuesta sea considerada como parte de una clase, debe de observarse que posee ciertas propiedades en común con otras respuestas, y que tiende a ocurrir en presencia de una clase de consecuencia característica y/o de una clase de evento antecedente específico. En su uso funcional, una operante se define como una clase modificable por las consecuencias de las respuestas que la componen. Se identifica por la relación entre las consecuencias y el responder subsiguiente. Es decir, se reconoce como clase hasta que su modificabilidad, dado un conjunto de operaciones de reforzamiento, ha sido demostrada. De este modo es imposible predeterminar la amplitud de una clase operante ya que, en función de las contingencias que la definen, puede incorporar una cantidad indeterminable de topografías de respuesta en sí. En ambos casos, las contingencias de reforzamiento son el factor crítico que selecciona a los miembros de una clase operante, independientemente de su topografía, y los hace funcionalmente equivalentes (Catania, 1998).

En un sentido completamente analógico, una clase operante de orden superior se identifica como una clase que incluye dentro de sí a otras clases operantes como subclases funcionalmente equivalentes. De acuerdo con esto, las contingencias que definen a una o más clases operantes pueden generalizarse a muchas otras clases, a través de su

TEST CON
FALLA DE ORIGEN

participación en un algún tipo de entrenamiento multiejemplar. Una vez generalizadas, las contingencias definitorias de la clase de orden superior, más que aquellas programadas específicamente para las subclases, definen la modificabilidad de la clase total. Igual que en el caso de las operantes ordinarias, es imposible predeterminar la amplitud de una clase operante de orden superior, ya que puede incorporar una cantidad indeterminable de operantes.

Por ejemplo, en el entrenamiento de discriminación condicional, manteniendo la relación de identidad como criterio de reforzamiento, cada una de las igualaciones (verde-verde, rojo-rojo, etc.) se define como una clase operante y la clase operante de orden superior se identifica como la igualación de identidad que incluye a todas las igualaciones específicas bajo entrenamiento como componentes. En la igualación de la muestra, la igualación verde-verde, o rojo-rojo, pueden verse como clases operantes separadas, sin embargo pueden tratarse como instancias de la igualación de identidad sólo si se muestra que estas clases se comportan como componentes de una sola operante generalizada, definida por la relación de identidad entre el estímulo muestra y el estímulo comparativo que tiene las mismas propiedades del estímulo muestra. La igualación con nuevos colores al margen de una historia de reforzamiento directo para éstos

TECIS CON
FALLA DE ORIGEN

(e.g., amarillo-amarillo) demuestra la formación de la clase de orden superior.

Un ejemplo semejante puede encontrarse en el aprendizaje de la imitación generalizada (Baer, Peterson y Sherman, 1967). Si todas las instancias de imitación de las acciones de un modelo son reforzadas, exceptuando aquellas dentro de una subclase (guiñar siempre que el modelo guiñe), esa subclase puede no diferenciarse de la clase operante de orden superior y puede cambiar junto con ésta, más que con las contingencias arregladas específicamente para ella. Es decir, la imitación del guiñar, no llega a extinguirse a pesar de no haber sido reforzada y puede cambiar en sus propiedades a partir de los cambios en las contingencias que mantienen la cohesión de la imitación generalizada, como operante de orden superior.

En suma, una vez que la funcionalidad de las subclases que componen a una clase operante de orden superior se vuelve homogénea en términos de sus propiedades y efectos, es posible observar como la clase de orden superior transforma la funcionalidad de otras operantes que entran en contacto con estas subclases que la componen. Es importante destacar que otro modo de interpretar esta propiedad, es señalando que todas las subclases componentes de la operante de orden superior pueden

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mostrar insensibilidad a contingencias que, bajo condiciones de independencia funcional, les afectaban.

Correspondencia decir/hacer: descripción morfológica vs. análisis funcional

La propuesta de Matthews, Shimoff y Catania (1987) y Catania, Shimoff y Matthews (1987) de conceptualizar la relación de correspondencia como una clase operante de orden superior, es decir, como una clase operante que incluye dentro de sí a otras clases operantes como subclases en una relación de equivalencia, trajo consigo al menos un par de observaciones críticas sobre los criterios de identificación de la correspondencia no-verbal/verbal y una estructura analítica más rigurosa que la seguida típicamente en el campo.

En primer término, se planteó que las tipologías proporcionadas por Israel (1978) y Karlan y Rusch (1982), que distinguen entre correspondencia positiva (decir/hacer), correspondencia negativa (no decir/no hacer) y no correspondencia (decir/no hacer y no decir/hacer), al no rebasar el nivel observacional de la ocurrencia secuencial de determinadas morfológicas de respuesta, resultaban insuficientes para un análisis funcional de la relación conducta no-verbal/verbal, en términos de clases de respuesta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En segundo término, se destacó que dentro de los procedimientos empleados en el entrenamiento en correspondencia decir/hacer, siempre se instiga al sujeto a hacer la declaración verbal de una acción futura y luego se registra si lo hace (o viceversa). En tal procedimiento la frecuencia de hacer en ausencia de decir nunca puede ser evaluada, ni directa ni indirectamente, ya que el sujeto siempre tiene que decir que hará una sola opción de acción definida. Finalmente, el registro de la correspondencia, como variable dependiente, se ha limitado a la observación de la frecuencia de ocurrencia de la conducta blanco y no en la identificación de la relación de correspondencia como tal (conducta no-verbal/verbal). Estas decisiones metodológicas, según estos autores, han limitado seriamente la posibilidad de determinar la formación de una relación funcional entre las clases operantes de interés.

En el continuo conductual, no puede afirmarse la existencia de una relación funcional no-verbal/verbal, por el simple hecho de que tales morfologías de respuesta ocurran en una determinada secuencia temporal en varias ocasiones relativamente cercanas en tiempo. Una secuencia accidental de estas clases de respuesta independientes, no sería distinguible de una instancia de una clase generalizada de correspondencia, dado un criterio de carácter observacional. Por ejemplo, que un niño diga que va a hacer la tarea y la haga, no nos autoriza a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

afirmar que hay correspondencia conducta verbal/no-verbal como una clase de respuesta generalizada, incluso aun si esa secuencia particular pudiera clasificarse como una instancia de correspondencia. El mismo niño puede prometer 5 veces en una semana hacer la tarea y sólo haría 2 veces, una de las cuales, fue la que observamos antes. No hay evidencia de correspondencia verbal/no-verbal, ya que la probabilidad de hacer la tarea luego de haberlo prometido es sólo de 0.4. En consecuencia, el decir y el hacer del niño pueden considerarse funcionalmente independientes.

La conceptualización de la relación de correspondencia como una clase operante de orden superior, trae consigo el abandono de un criterio observacional por uno funcional, en donde, "La correspondencia puede ser identificada como una clase, sólo sobre la base de la observación de una población de oportunidades de secuencias decir/hacer en las cuales el sujeto algunas veces no dice" (Matthews, et al., 1987, p. 70). Esto es, que la identificación de la clase generalizada de correspondencia conducta no-verbal/verbal, requiere de la contrastación de dos probabilidades independientes: la probabilidad de hacer en ausencia del decir y la probabilidad de hacer dado el decir (o viceversa). La identificación de la relación funcional entre la conducta no-verbal y la verbal, depende entonces de la observación del incremento en la probabilidad de hacer dado el decir y el decremento simultáneo del hacer en ausencia del decir,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en el contexto del entrenamiento de correspondencia en el que se empleen ejemplares múltiples.

La propuesta explícita de Matthews y cols. (1987), enfatiza la condicionalidad de las operantes básicas a toda secuencia de correspondencia; a saber, las operantes no-verbales reconocidas como "hacer" y las operantes verbales reconocidas como "decir", a través de la contrastación de la probabilidad de hacer en ausencia del decir y la probabilidad de hacer dado el decir. Sin embargo, obvian que una vez demostrada su condicionalidad, estas subclases específicas decir/hacer (decir A/hacer A, decir B/hacer B, etc.), deben mostrar propiedades funcionales de clase. Esto es, modificabilidad de estas subclases en función de la clase operante de orden superior y una relativa insensibilidad a contingencias diferentes a las que cohesionan a la clase superior.

El resultado de esta interpretación conceptual, en un nivel empírico, fue un estudio de Baer, Detrich y Weninger (1988) en el que se incluyeron análisis de probabilidades condicionales de la ocurrencia de la conducta blanco en relación con diferentes tipos de evento verbal antecedente, sin llegar a una evaluación de las propiedades funcionales de la clase operante de orden superior derivada.

Baer, Detrich y Weninger (1988) tuvieron como objetivo examinar la contribución funcional de la verbalización del niño y la verbalización del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

experimentador en la ocurrencia de la conducta objetivo (hacer) dentro del entrenamiento de correspondencia. En el primero de dos estudios, entrenaron a tres niños de 4 años de edad en correspondencia (decir/hacer) y seguimiento de instrucciones (otro dice/hacer). En el segundo estudio, entrenaron a otros tres niños de la misma edad que en el estudio anterior, en correspondencia (decir/hacer), seguimiento de instrucciones (otro dice/hacer) y reforzamiento directo de la conducta blanco (no decir/hacer). Los resultados del primer estudio indicaron que la p (hacer/decir) y la p (hacer/otro dice) fueron respectivamente de 0.78 y 0.79 en promedio, concluyendo que independientemente de que la verbalización la hiciera el sujeto o el experimentador se lograba el mismo efecto sobre la probabilidad de ocurrencia de la conducta blanco. En el segundo estudio, la p (hacer/decir), la p (hacer/otro dice) y la p (hacer/no decir) fueron respectivamente de 0.64, 0.80 y 0.22 en promedio, por lo que no es claro si la verbalización del sujeto es la variable controladora. En general, los resultados de estos estudios ni apoyaron ni descartaron la ocurrencia de autorregulación durante el entrenamiento de correspondencia.

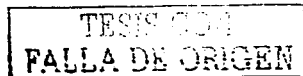
Mas allá de la propuesta inicial de Matthews y cols. (1987), Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2000), Dymond y Barnes (1997) y Luciano (1991, 1992, 1993, 2001), propusieron que la Teoría del Marco Relacional

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(Hayes, 1991; Hayes y Hayes, 1989, 1992) podía ser un contexto de interpretación pertinente para explorar las propiedades de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal. Luciano (1993) en particular, ha sugerido que la propiedad mutua implicación, o simetría, puede demostrarse dados los estímulos y las respuestas verbales y no-verbales que configuran la relación de correspondencia. Esto es, que si el "deciar" está relacionado con el "hacer" en un contexto relacional particular, es posible que dada esa historia, una segunda relación tenga lugar en la que el "hacer" este relacionado con el "deciar". Con el fin de comprender las suposiciones subyacentes a estas ideas, en lo restante del presente capítulo se expondrán algunos aspectos generales de la Teoría del Marco Relacional.

Marcos relacionales: una visión alternativa de la conducta humana

La Teoría del Marco Relacional (TMR) surge como una iniciativa conceptual orientada a la comprensión de diversos fenómenos del comportamiento humano, que a la luz de los modelos teóricos y experimentales tradicionales en el AEC parecen inconexos y en ocasiones inconmensurables. Esta teoría tiene como meta integrar en una misma plataforma conceptual los fenómenos psicológicos reconocidos como equivalencia de estímulos, nombramiento, entendimiento, analogía,



metáfora y seguimiento de reglas, entre otros. Para lograr este propósito, la TMR mantiene los supuestos de que el factor definitorio de todas estas, y muchas otras actividades humanas clasificadas como verbales y/o cognoscitivas, es el responder relacional arbitrariamente aplicable, y que éste, puede ser analizado desde una perspectiva absolutamente conductual.

Uno de los rasgos más distintivos de la TMR, es su abierta contraposición a la estrategia de continuidad, seguida por Skinner y sus simpatizantes, consistente en la extrapolación directa de los principios desarrollados en el análisis experimental de la conducta animal al análisis de la conducta humana, independientemente del grado de refinamiento que esta última presente en algunos casos. Un resultado del seguimiento de la estrategia de continuidad, es la interpretación reduccionista de las conductas de seguimiento de instrucciones y las conductas de escucha, como casos de control discriminativo simple. Con la implicación adicional de que el estímulo discriminativo participante, comúnmente llamado "estímulo verbal", se identifica en términos de su forma y/o su procedencia (la acción de un hablante), desviando con ello, el énfasis analítico a los aspectos formales de la relación conductual, y al mismo tiempo minimizando la participación de la historia relacional desde la cual el individuo puede responder a propiedades arbitrarias del entorno social.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El punto de partida y respaldo empírico fundamental de la TMR son los hallazgos obtenidos en los estudios de equivalencia de estímulos, debido a que sistemáticamente han mostrado que cuando se enseña a sujetos humanos normales, mayores a los dos años de edad, una serie de discriminaciones condicionales (típicamente dentro del formato de igualación de la muestra), pueden responder con precisión a relaciones arbitrarias entre estímulos que no fueron enseñadas directamente dentro del entrenamiento (Devany, Hayes y Nelson, 1986; Dixon y Spradlin, 1976). La interpretación primaria de esta capacidad, difícilmente observable en otras especies, fue dada por Sidman y Tailby (1982), en términos de las propiedades lógicas de reflexividad ($A=A$, $B=B$, $C=C$), simetría (si $A=B$, entonces $B=A$ o si $B=C$, entonces $C=B$) y transitividad (si $A=B$ y $B=C$; entonces $A=C$, $C=A$). Sin embargo, esta conceptualización inevitablemente conduce a una visión formalista de los eventos psicológicos implicados en la equivalencia de estímulos.

La TMR más que postular que la conducta se ajusta a determinadas propiedades lógicas, ha destacado la aparente correspondencia entre la equivalencia de estímulos y los fenómenos llamados lingüísticos. Los puntos de coincidencia más sobresalientes son, su arbitrariedad, condicionalidad y reversibilidad. Así como en el lenguaje las propiedades absolutas de la palabra y las propiedades absolutas del evento/objeto

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

nombrado no se corresponden y su relación depende de convenciones ligadas a las prácticas de una comunidad de hablantes; en la equivalencia, las propiedades absolutas de una clase de estímulos que funciona como muestra pueden ser totalmente arbitrarias respecto a las propiedades absolutas de la clase de estímulos comparativos y su relación depender de su participación en un determinado arreglo. En segundo término, el significado de una palabra o enunciado es condicional a un estado de cosas y un contexto determinado; del mismo modo, en la equivalencia de estímulos la relación arbitraria construida a partir del entrenamiento en igualación de la muestra es condicional al contexto de relaciones presentes en él. Finalmente, en todos los lenguajes naturales y técnicos es posible el tránsito del evento nombrado a la palabra y viceversa sin que se presenten confusiones de significado; en la equivalencia de estímulos sucede lo mismo, una relación unidireccional puede ser condición suficiente para que se derive una relación inversa sin entrenamiento directo. Al ser la equivalencia de estímulos el único tipo de relación conductual en el que ocurre esta posibilidad de intercambio de funciones, Hayes y Hayes (1989) han sugerido que ésta es una ruta confiable para la investigación sistemática de los eventos verbales bajo la noción de responder relacional arbitrariamente aplicable.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De modo coincidente con Matthews, y cols. (1987), la TMR trata el responder relacional como una clase operante generalizada derivada de una historia de entrenamiento multiejemplar. Sin embargo, el punto central de esta propuesta se deposita en un tipo de responder relacional identificado como Marco Relacional. Un marco relacional, como unidad analítica, se define con base en tres propiedades funcionales: mutua implicación, mutua implicación combinatoria y transferencia de las funciones de estímulo (Hayes, 1989; Hayes y Hayes, 1989, 1992). La Mutua Implicación, se refiere a la bidireccionalidad de algunas relaciones entre eventos. Se identifica cuando un evento A es relacionado con otro evento B en un contexto específico y como un resultado la relación entre B y A es implicada en ese contexto. La Mutua Implicación Combinatoria, se refiere a las relaciones derivadas de la combinación de, al menos, dos relaciones entre eventos que han adquirido la propiedad de mutua implicación en un contexto dado. Se identifica cuando A está relacionada con B y B está relacionada con C y entonces en este contexto es implicada una relación entre A y C y otra entre C y A. Finalmente, la Transferencia de las Funciones de Estímulo, se refiere a la modificabilidad de las funciones de un evento, a partir de su relación con un evento relacional. Se identifica cuando las funciones de un evento dentro de una red de relaciones, son alteradas con base en las funciones de otro evento en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

misma red y la relación derivada entre ellos. Los marcos relacionales que cumplen con las propiedades citadas son de coordinación, oposición, distinción, comparación, jerarquización, relaciones temporales y espaciales, relaciones deícticas, etc. Por ejemplo, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (1997) señalan que:

"La Teoría del Marco Relacional emplea el término genérico de "mutua implicación" e "implicación combinatoria" debido a que no todas las relaciones de estímulo son simétricas o transitivas/equivalentes. Por ejemplo, si a un sujeto le fue enseñado que A es más grande que B, la relación derivada no es simétrica (i.e., B es más chica, no más grande, que A). Similarmente, si A es más caliente que B y B es más caliente que C, C no es más caliente que A, como se requeriría si la relación fuera de equivalencia. Más bien C es más frío que A" (p. 256).

El análisis de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal a la luz de la TMR, no puede partir de la suposición de que la morfología verbo-vocal de la operante "verbal" es definitoria de su función. La plataforma inicial sobre la cual se podría analizar la correspondencia conducta no-verbal/verbal, sería estableciendo, en primer instancia, la arbitrariedad de las respuestas y estímulos que participan en ella, la condicionalidad, que mediante el entrenamiento se establece entre estos factores y la reversibilidad, o intercambiabilidad de las funciones que tienen dentro de un determinado contexto, las conductas identificadas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como no verbales y verbales, luego de una historia de entrenamiento unidireccional. Alternativamente, autores como Lattal y Doepke (2001), han planteado como pertinente tomar como punto de partida la consideración de sus semejanzas formales con el entrenamiento en discriminación condicional, o algún otro, capaz de promover la emergencia del responder relacional, y luego, identificando las propiedades funcionales de las relaciones derivadas de éste entrenamiento.

Correspondencia decir/hacer como responder relacional arbitrariamente aplicable

En este apartado se establecerán algunas de las semejanzas formales y funcionales entre la equivalencia de estímulos y el entrenamiento en correspondencia decir/hacer. La programación formal de la discriminación condicional arbitraria y los procedimientos de entrenamiento en correspondencia decir/hacer presentan semejanzas notables (Lattal y Doepke, 2001). En ambos casos, se sigue un formato de ensayos discretos constituidos por la ocurrencia de dos eventos estímulo-respuesta arbitrarios, separados por un lapso temporal mayor a cero segundos entre ellos. El criterio de "Igualación" en un caso y de "correspondencia" en el otro, delinear la ocurrencia del reforzamiento diferencial, fortaleciendo así, ciertas secuencias de eventos (e.g., círculo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

rojo-línea vertical, o en el otro caso, "voy a jugar matatena"/la actividad de jugar a la matatena) sobre otras posibles al interior del entrenamiento.

En términos funcionales, ambos tipos de entrenamiento generan una historia de relaciones estímulo-respuesta arbitraria, es decir, los sujetos expuestos a estos entrenamientos llegan a responder con precisión a pares de eventos definidos en el procedimiento (e.g., dado el muestra círculo rojo, elegir el comparativo línea vertical y no el triángulo rojo; o en el otro caso, habiendo dicho "jugar matatena", jugar matatena y no jugar memoria). En sentido estricto, se trata del entrenamiento de una relación de simetría, si se considera que las clases que entran en relación, antes cumplieron con el criterio de reflexividad o identidad funcional (e.g., rojo-rojo y línea vertical-línea vertical o en el otro caso decir "voy a jugar A"-decir "voy a jugar A" y hacer A-hacer A; Ver figura 1).

En el marco de estos procedimientos, la construcción de la relación de simetría, representa únicamente el cumplimiento de los criterios de adquisición en ambos tipos de entrenamiento relacional arbitrario. Sin embargo, es precisamente en este punto en el que se presentan las diferencias entre ambos entrenamientos y con ello la posibilidad de observar el responder relacional descrito desde la TMR.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la discriminación condicional arbitraria, una vez que la ejecución

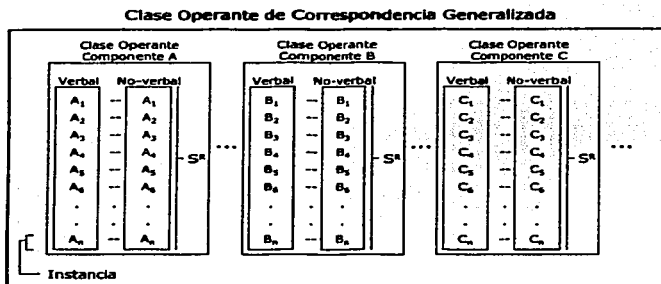


Figura 1. Operantes de diferente orden incluidas en una clase operante generalizada o de orden superior de correspondencia conducta no-verbal verbal. Las mayúsculas representan respuestas operantes de distinta topografía.

de los sujetos alcanza la precisión necesaria dentro de la relación de simetría, se programa la prueba de simetría, que consiste en la inversión del orden de los estímulos de cada ensayo, modificando su función (el estímulo muestra es ahora un comparativo y uno de los comparativos funciona como muestra). En esta prueba se observa si los niveles de precisión de las respuestas se mantienen a pesar de no recibir reforzamiento. La satisfacción de este requisito es evidencia de que la relación entrenada es condición suficiente para la derivación de otra

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

relación (su inversa), mostrando así la propiedad de mutua implicación descrita por la TMR. La demostración de otras propiedades relacionales derivadas, depende fundamentalmente de la introducción de al menos otra clase de estímulos y su inclusión en una relación de simetría con alguna de las clases que participaron en el entrenamiento. La emergencia de relaciones transitivas, al margen del reforzamiento, constituye la evidencia de la propiedad de mutua implicación combinatoria. Como se ha señalado antes, la demostración de que un pequeño grupo de relaciones arbitrarias directamente entrenadas son condición suficiente para la emergencia de otras relaciones con propiedades como las antes apuntadas, cualifica al conjunto total de relaciones como un evento lingüístico.

Por otra parte, en el entrenamiento en correspondencia decir/hacer, la construcción de la relación de simetría sigue un proceso un poco diferente al descrito antes. Mientras que en el procedimiento de discriminación condicional arbitraria se intercalan aleatoriamente los pares de eventos a relacionarse (círculo rojo-línea vertical; círculo verde-línea horizontal, etc.), en múltiples ocasiones dentro de cada sesión de una fase, en el entrenamiento en correspondencia, se programa un solo par de eventos en un bloque o fase (fase 1: decir A-hacer A; fase 2: decir B-hacer B, etc.), teniéndose por lo común, un solo ensayo por sesión. Por ejemplo, en una sesión dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia para

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

la conducta de jugar con bloques de madera, se instiga al sujeto para que declare que jugará con los bloques de madera y en el contexto de hacer, se observa si juega con este material o no, registrando además, la ocurrencia de otras conductas de juego (pueden llegar a ser hasta cinco más) que permanecen sin intervención o en línea base. Si el objetivo del estudio es evaluar condiciones de mantenimiento de la relación de correspondencia entrenada, se refuerza la correspondencia para una conducta blanco y al estabilizarse ésta, generalmente se introducen las condiciones de línea base o reforzamiento de la verbalización para ésta. Si el interés es evaluar la generalización de la relación, se programa una fase de reforzamiento de correspondencia más o menos prolongada para una conducta, una vez estable, se retorna a línea base y se observa el mantenimiento de otras conductas, en las que se espera observar la generalización de la relación, bajo la condición de reforzamiento de la verbalización.

Las pruebas de mantenimiento, a diferencia de las de simetría y transitividad, someten la relación arbitraria de correspondencia decir/hacer, a una evaluación de la permanencia de una relación de control discriminativo a través del tiempo, dada la ausencia de reforzamiento, o dado el reforzamiento de uno de sus componentes: la verbalización. Es decir, estas pruebas, permiten conocer el grado de cohesión de la relación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

construida, sin determinar si el entrenamiento ha posibilitado o no, la derivación del responder relacional arbitrariamente aplicable.

Las pruebas de generalización, a diferencia de las anteriores, evalúan la replicabilidad de la relación en otros eventos y condiciones diferentes a las que participaron en el entrenamiento, proporcionando información sobre los eventos inmediatos y potenciales a los que es aplicable la relación construida. Sin embargo, esta estrategia sólo proporciona información parcial sobre las propiedades funcionales de arbitrariedad y condicionalidad de la relación, sin aportar conocimiento sobre su reversibilidad.

Adicionalmente, estas pruebas han arrojado resultados inconsistentes (Herruzo y Luciano, 1994), impidiendo determinar con precisión las propiedades de la relación construida mediante el entrenamiento en correspondencia decir/hacer. La posibilidad de que dicha relación posea propiedades adicionales a las del control discriminativo generalizado (Stokes y Baer, 1977), no puede indagarse mediante las pruebas de mantenimiento y generalización solamente. Por otra parte, la contrastación de la evidencia en este campo de investigación con el modelo experimental para el análisis de la conducta operante compleja proporcionado por la TMR, permite proyectar pruebas adicionales para determinar las propiedades de la relación de correspondencia. Por ejemplo,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hace falta demostrar la derivación del responder simétrico al margen del reforzamiento, para poder afirmar que la relación de correspondencia, muestra propiedades de mutua implicación.

Luciano (1993), ha discutido la posibilidad de que la correspondencia decir/hacer presente propiedades de responder relacional arbitrariamente aplicable. Siguiendo la idea de que las relaciones legítimamente verbales son simétricas, ha discutido la posibilidad de la derivación de un responder simétrico a partir del entrenamiento en correspondencia:

"...se ha mostrado que dada una edad (mejor diríamos dados ciertos prerequisites verbales) la correspondencia Decir-Hacer favorece Hacer-Decir, pero no viceversa" (p. 359).

"Las prerequisites para que surjan tales simetrías nuevas, tal repertorio simbólico, es algo que aún no ha sido muy explorado experimentalmente (véase Valero, 1990). Para Catania, Lowe y Horne (1990), el surgimiento de la simetría automática es algo que podría ser común a las relaciones de equivalencia y los estudios sobre Decir-Hacer. Sin embargo, tal posibilidad puede ser confusa. Por ejemplo, la simetría Hacer-Decir en organismos verbales parece automática, pero si el niño no supera los 5 años de edad no siempre ocurre que aunque diga que va a hacer algo y lo haga, pueda llegar a decir lo que ha hecho como sugieren los datos mostrados por Israel y O'Leary (1973)" (p.361).

Luciano en esos segmentos expone que la posesión de un repertorio verbal autodescriptivo y, ligado a ello, la edad de los sujetos, señalan un corte importante en la posibilidad de observar la simetría decir/hacer y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hacer/decir. Sin embargo, cita el estudio de Israel y O'Leary (1973) como un ejemplo de la emergencia de responder simétrico "automático" y ello no ha sido demostrado. Estos investigadores no demostraron la propiedad de simetría directamente como lo interpreta Luciano (1973), ya que llevaron a cabo un entrenamiento explícito en cada fase de correspondencia, lo que implica, el reforzamiento de las secuencias reportadas. Israel y O'Leary (1973) con el objetivo de evaluar la efectividad relativa de las secuencias de entrenamiento en correspondencia decir/hacer y hacer/decir, en la producción de correspondencia conducta no-verbal/verbal y su mantenimiento al cambiar a la secuencia de entrenamiento opuesta, formaron dos grupos de 8 niños de 4.4 años de edad cada uno. El primer grupo, fue entrenado en la secuencia decir/hacer y el segundo grupo, en secuencia hacer/decir. Las condiciones experimentales para los grupos fueron: línea base, reforzamiento de la verbalización y reforzamiento de correspondencia en tres ciclos para tres diferentes conductas. En los dos primeros ciclos reforzaron una secuencia y en el último ciclo, invirtieron la secuencia reforzada. Ellos encontraron que el establecimiento de la correspondencia era más rápido y estable en el grupo que fue entrenado en la secuencia decir/hacer, y que este mismo grupo logró responder en la secuencia inversa con mayor rapidez que el otro grupo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo con Luciano (1993), la derivación del responder simétrico en niños menores a seis años de edad es hasta cierto punto incierto. Aunque si se sigue una variante de entrenamiento esbozada por ella misma: "si se utiliza un procedimiento (...) en el que se refuerce una correspondencia explícita que sea una verbalización del niño que relacione lo que dijo iba a hacer y lo que ha hecho" (p. 360), puede ser más probable que emerja. El problema en este punto es, que en el entrenamiento en correspondencia, ordinariamente se establece como requisito de reforzamiento que el sujeto diga "voy a hacer X" y luego haga "X", fortaleciéndose de este modo, la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal. Sin embargo, si se sigue la propuesta de Luciano, y se pide al sujeto que diga "voy a hacer X" y luego haga "X" y posteriormente se pide que diga o describa lo que dijo e hizo antes, como condición para obtener el reforzador, por definición, ya no se está reforzando la relación de correspondencia. Se está reforzando la respuesta verbal de descripción de lo dicho y lo hecho. Aunque dicha respuesta depende, en contenido, de las conductas no-verbales y verbales presentadas por el sujeto, es como tal otra respuesta diferente a la relación de correspondencia. La relevancia de la propuesta de Luciano puede encontrarse a la luz de un objetivo distinto a la obtención del responder simétrico, como puede ser la formulación de una regla.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Manteniendo congruencia con los señalamientos de Matthews y cols. (1987), Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2000), y Hayes y Hayes (1989, 1992), para poder observar la propiedad emergente de simetría se requiere satisfacer al menos, algunos de los siguientes requisitos en el entrenamiento en correspondencia: 1) seleccionar a los sujetos con base en algún tipo de evaluación de sus capacidades verbales, a partir de la cual se pueda hacer homogéneo el perfil de ingreso al experimento, 2) entrenar a los sujetos, al menos en una fase de reforzamiento dirigida a una de las clases de respuesta a relacionarse (e.g., reforzamiento de la verbalización y/o reforzamiento del hacer), a fin de tener un índice cuantitativo de su relativa independencia funcional antes del reforzamiento de correspondencia, 3) incluir en la fase de reforzamiento de correspondencia más de una actividad blanco, de modo que los sujetos sean expuestos a una mayor cantidad de ejemplares de la relación a construir, 4) exponer a los sujetos a múltiples ensayos independientes de correspondencia dentro de cada sesión o concentrar en un ensayo más de una conducta blanco a declarar y realizar en el escenario de hacer, 5) reforzar la secuencia decir/hacer y hacer/decir para evaluar a partir de cual de ellas emerge el responder simétrico con mayor precisión, 6) programar la prueba de simetría hasta haber satisfecho un criterio de estabilidad explícito en la fase de correspondencia, 7) no programar reforzamiento alguno durante la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

prueba de simetría, 8) representar gráficamente la correspondencia como el dato central del estudio, y no la frecuencia de intervalos en los que se registra la ocupación del sujeto en la actividad blanco, 9) hacer un análisis de probabilidades condicionales a fin tener un criterio funcional de la formación de una clase operante compleja.

El presente estudio recupera los lineamientos antes enumerados y tiene por objetivo observar si el entrenamiento en correspondencia bajo cualquiera de sus dos secuencias básicas: decir/hacer o hacer/decir, es condición suficiente para que preescolares con repertorios autodescriptivos no correspondientes puedan responder a una relación de correspondencia inversa a la entrenada.

La obtención de un resultado positivo en este sentido, tendrá implicaciones en diferentes niveles para la TMR. En primer término, constituirá un avance en el análisis de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal como un fenómeno lingüístico descriptible en los términos que establece la TMR. En segundo término, permitirá identificar dentro de cual secuencia de este procedimiento de entrenamiento es más probable promover el responder relacional. Finalmente, posibilitará identificar algunos de los controles necesarios para la adquisición de la relación arbitraria decir/hacer en niños pequeños. En caso contrario, se contará con evidencia de que la correspondencia conducta no-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

verbal/verbal se ajusta más a un caso de control discriminativo simple, como se le ha tratado en el pasado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

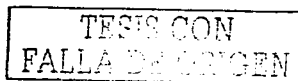
MÉTODO

Sujetos

Seis niños preescolares con edades dentro de un rango de 3.4 a 4.4 años. Todos ellos fueron seleccionados tomando en cuenta el consentimiento de sus madres y profesoras, no haber participado antes en un entrenamiento en correspondencia decir/hacer, y no haber mostrado correspondencia decir/hacer y hacer/decir (ver procedimiento). Se asignaron aleatoriamente a dos grupos. El grupo A (hacer/decir), contenía dos niños y una niña, con una edad promedio de 3.4 años. El grupo B (decir/hacer), dos niñas y un niño, con una edad promedio de 3.8 años. Todos ellos asistían 5 días a la semana al Centro de Desarrollo Psicológico "Carrusel" ubicado en la Unidad Habitacional C. T. M. Atzacolco, Delegación Gustavo A. Madero, D. F.

Escenario

Se usaron dos aulas adyacentes entre sí. Un aula, cuyas dimensiones fueron de 3 m x 2.80 m, se usó como escenario de reporte/reforzamiento (de ahora en adelante: escenario 1). En ésta, había una mesa pequeña y dos sillas, una para el experimentador y otra para el sujeto. En la mesa se encontraba un recipiente con varios tipos de golosinas (reforzadores) y 6 fotografías a color. La segunda aula, escenario de hacer (de ahora en



adelante: escenario 2), tenía las mismas dimensiones que la anterior, y en ésta, había dos mesas alineadas que completaban una longitud de 1.80 m. Sobre éstas se encontraba un aparador de madera dividido en 6 cabinas horizontales de 30 cm x 30 cm x 30 cm, cada una con una puerta de plexiglás transparente (ver figura 2). En cada cabina se colocó un juguete distinto correspondiente a cada una de las 6 fotografías, variándose su ubicación en cada sesión. Frente al aparador había una silla pequeña y aproximadamente a 1.3 m de cada lado de ésta, una silla para cada uno de los dos observadores.

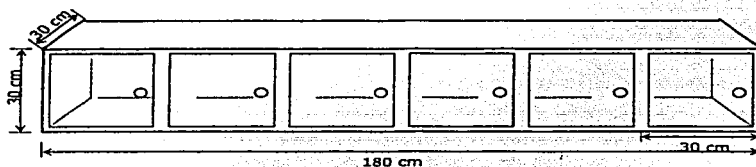


Figura 2. Panel con seis cabinas independientes y puertas de plexiglás transparente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Materiales

Juguetes de seis tipos: 25 Bloques Lego®, paquetes con 10 barras de plastilina, rompecabezas (24 piezas), 28 bloques de madera, set de dibujo (10 crayones y 3 hojas blancas), 4 muñecos de acción. Fotografías a color tamaño 4x de cada uno de los juguetes. Reforzadores: diversas golosinas como chocolates, caramelos suaves, etc.

Instrumentos

El experimentador empleó un formato de registro que incluía las instrucciones para entrevistarse con el sujeto y las opciones de respuesta correspondientes a cada juguete (ver anexo 1). Dos observadores independientes usaron un formato de registro de bloque continuo con una duración de 20 min. divididos en bloques de 10 s. Las conductas registradas con relación a cada uno de los juguetes elegidos fueron: juego funcional, definido como el usar de modos convencionales el juguete disponible y otras definida como cualquier otra actividad diferente a la anterior (ver anexo 2).

Se calculó la confiabilidad entre observadores para cada conducta en cada sesión, mediante la fórmula $C = \frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$ (Bijou, Peterson y Ault, 1968).

Procedimiento

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cada día después del recreo, el experimentador solicitó a las maestras que permitieran la salida de los sujetos, uno por uno y siempre en el mismo orden, conduciéndolos al escenario correspondiente según la secuencia de entrenamiento y fase.

Selección de sujetos. 11 niños que cumplieron con el requisito de edad fueron observados por 6 días cada uno dentro de dos secuencias de entrenamiento en correspondencia hacer/declarar y declarar/hacer, alternadamente.

En la secuencia hacer/declarar, cada niño era llevado al escenario 2 y se le decía: "En estas cabinas hay juguetes con los que puedes jugar. Lo que tienes que hacer es abrir una cabina y sacar de ella el juguete que quieras usar y jugar con él. Cada vez que quieras cambiar de juguete tienes que guardar en su cabina el juguete que usaste para poder escoger otro. Solo deberás jugar con uno a la vez. Podrás jugar hasta que yo venga por tí". Se le permitía jugar por un lapso de 15 min. Enseguida, el experimentador conducía a cada niño al escenario 1 y le mostraba las 6 fotografías de los juguetes presentes en las cabinas y le decía: "Mira estas fotografías y aparta las que tengan los juguetes con los que jugaste hoy". Una vez realizado esto, se le decía: "Ahora dime con cuáles juguetes jugaste". El sujeto debía responder: "Jugué con _____ y con _____ y con _____". En caso de que no lo hiciera así, se instigaba para que su respuesta tuviera la

FALLA DE ORIGEN

forma declarativa especificada, independientemente de los juguetes mencionados en ella. Una vez concluida la entrevista, el niño era conducido a su salón.

En la secuencia decir/hacer, estando cada niño en el escenario 1, se le mostraban 6 fotografías de juguetes y se le decía: "Mira estas fotografías y aparta como máximo 3 que tengan los juguetes con los que quieres jugar hoy". Una vez realizado esto, se le decía: "Mira las fotografías que tienes y dime ¿con cuáles juguetes vas a jugar?". El niño debía responder: "Voy a jugar con _____ y con _____ y con _____". En caso de que no lo hiciera así, se le instigaba para que su respuesta tuviera la forma declarativa especificada, independientemente de los juguetes mencionados en ella. Inmediatamente después, era conducido al escenario 2, en donde el experimentador le mostraba el aparador diciéndole: "En estas cabinas están los juguetes que viste en las fotografías. Ahora puedes jugar con ellos. Lo que tienes que hacer, es abrir la cabina que tenga el juguete que quieres usar, sacarlo y jugar con él. Cada vez que quieras cambiar de juguete tienes que guardar en su cabina el juguete que usaste, para poder escoger otro. Solo deberás jugar con uno a la vez. Podrás jugar hasta que yo venga por tí". El periodo de juego duró 15 min. y dos observadores registraban las conductas de juego del niño. Una vez

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

concluida la observación, el niño era conducido a su salón sin que hubiera interacción adicional. En ninguno de los casos hubo reforzamiento.

Los niños cuyas declaraciones de juego, previas y posteriores, resultaron no correspondientes con el número y tipo de materiales empleados, y que además, mostraran este comportamiento, al menos en 4 de las 6 sesiones, se incluyeron como sujetos de este estudio. Posteriormente, mediante sorteo se asignaron tres sujetos al grupo A, para ser entrenados de acuerdo a la secuencia hacer/decir y tres sujetos al grupo B, que fueron entrenados en la secuencia decir/hacer.

Línea Base. En esta fase, cada grupo de sujetos fue observado dentro de una de las secuencias descritas en la fase de selección. Los sujetos del grupo A, fueron entrenados en la secuencia hacer/decir y los sujetos del grupo B, en la secuencia decir/hacer. Cada sesión fue igual a las descritas en la fase de selección, excepto por que la duración de cada sesión a partir de esta condición fue de 20 minutos. No se programaron consecuencias de ningún tipo durante esta fase y se dio por terminada al cumplirse 5 sesiones.

Reforzamiento de Verbalización. En esta fase se repitieron las condiciones de la línea base para ambos grupos, con la excepción de que se entregó un reforzador contingente a la verbalización. Los sujetos del grupo A, en el momento en que apartaban las tres fotografías de juguetes

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

y reportaban haber jugado con ellos, independientemente de haberlo hecho, recibían el reforzador. Estos sujetos no recibían reforzador cuando apartaban una cantidad de fotografías diferente de tres y las tres fotografías y su nombramiento no se correspondían. De modo semejante, los sujetos del grupo B al apartar las tres fotografías e indicar que jugarían con esos materiales recibían el reforzador, independientemente de que en el escenario 2 los llegaran a usar. Esta fase se dio por terminada al cumplirse 5 sesiones.

Reforzamiento de Correspondencia. En esta fase se repitieron las condiciones de las dos fases anteriores, con excepción de que el reforzador se hizo contingente sobre la correspondencia de la conducta no-verbal y verbal del sujeto según la secuencia entrenada. Para el grupo A (hacer/decir), después de jugar en el escenario 2, el sujeto era llevado al escenario 1 en donde se le preguntaba "¿dime con cuáles juguetes jugaste?", y sus respuestas eran cotejadas con el registro observacional del día. El experimentador entonces decía: "Porque jugaste con _____, con _____ y con _____, y lo dijiste, te has ganado un regalo" (dándole a escoger una golosina). Cuando el juego registrado y la declaración del sujeto no se correspondían el experimentador decía: "Porque jugaste con _____, con _____ y con _____, y no lo dijiste (o y solo dijiste haber jugado con _____), no te puedo dar un regalo (señalando a las golosinas).

TESE CON
FALLA DE ORIGEN

Mejor suerte para mañana". Esta fase terminó cuando por 5 sesiones consecutivas las conductas verbales y no-verbales del sujeto se correspondieron. Para el grupo B (decir/hacer), hecha la declaración y concluido el periodo de juego, el sujeto era conducido al escenario 1. En éste, el experimentador revisaba el formato de uno de los observadores verificando que el sujeto hubiera jugado funcionalmente con los 3 juguetes declarados por un lapso mínimo de 60 segundos cada uno y entonces le decía: "Porque dijiste que ibas a jugar con _____, con _____ y con _____, y lo hiciste, te has ganado un regalo" (dándole a escoger una golosina). Cuando la declaración del sujeto y el juego registrado no se correspondían, el experimentador decía: "Porque dijiste que ibas a jugar con _____, con _____ y con _____, y no lo hiciste (o sólo jugaste con _____, de los que dijiste), no te puedo dar un regalo (señalando a las golosinas). Mejor suerte para mañana".

Inversión de secuencia. En esta fase, el grupo A (hacer/decir) fue expuesto a una secuencia decir/hacer, mientras que el grupo B (decir/hacer) a la secuencia hacer/decir. No se programaron consecuencias de ningún tipo. Esta fase tuvo una duración de 3 sesiones.

TESTEADO
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS

Durante todas las sesiones, la confiabilidad entre observadores se calculó mediante la fórmula: $C = \text{acuerdos} / (\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}) \times 100$. La confiabilidad promedio se obtuvo sumando los porcentajes de confiabilidad de cada sesión y dividiendo este resultado entre el número total de sesiones. La confiabilidad promedio para las conductas de juego funcional fue de 98.4% con un rango de variabilidad de 93% a 100%.

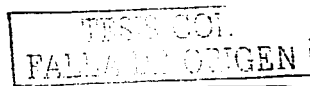
La confiabilidad promedio y el rango de variabilidad para cada actividad de juego en los grupos A y B se presenta en la tabla 1.

Tabla 1
Rango y media de la confiabilidad entre observadores por actividad y grupo

Actividad	Grupo A		Grupo B	
	Rango	X	Rango	X
Lego	92-100	97.7	90-100	94.3
Plastilina	93-100	98.6	95-100	97.2
Rompecabezas	93-100	97.9	96-100	98.4
Dibujo	96-100	98.4	94-100	98.0
Bloques	95-100	98.7	94-100	97.8
Muñecos	98-100	99.1	92-100	96.3

Relación de correspondencia

El registro de las conductas no-verbales y verbales de cada sujeto respecto al juego funcional con tres de los seis materiales disponibles en cada



sesión, constituyó el dato básico del presente estudio. Considerando la ocurrencia/no ocurrencia de las conductas no-verbales y verbales relativas a jugar, se categorizaron cuatro secuencias excluyentes entre sí, estas son: correspondencia positiva (dijo/jugó), correspondencia negativa (no dijo/no jugó), no correspondencia de omisión (no dijo/jugó) y no correspondencia de reporte (dijo/no jugó).

En la figura 3 se presenta la frecuencia de ocurrencia de las cuatro categorías de correspondencia y no correspondencia, a través de las sesiones de cada fase experimental para los tres sujetos del grupo A (hacer/decir). Cada sesión está representada por seis cuadros, cada uno correspondiente a una de las seis opciones de juego dentro de la situación experimental. Los cuadros oscuros en la parte superior de cada gráfica representan la ocurrencia de correspondencia positiva (jugó/dijo) y los cuadros vacíos, representan la ocurrencia de correspondencia negativa (no jugó/no dijo). Los cuadros oscuros en la parte inferior de cada gráfica representan la ocurrencia de no correspondencia de omisión (jugó/no dijo) y los cuadros vacíos, representan la ocurrencia de no correspondencia de reporte (no jugó/dijo). El máximo de ocurrencia de cada una de estas categorías por sesión fue tres, ya que los sujetos debían ocuparse en tres actividades de juego y realizar únicamente tres reportes verbales de actividad. A continuación se describe el comportamiento intrasesión e

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

intrafase de cada una de estas categorías, en términos de su frecuencia de ocurrencia.

Correspondencia positiva. Esta categoría ocurrió

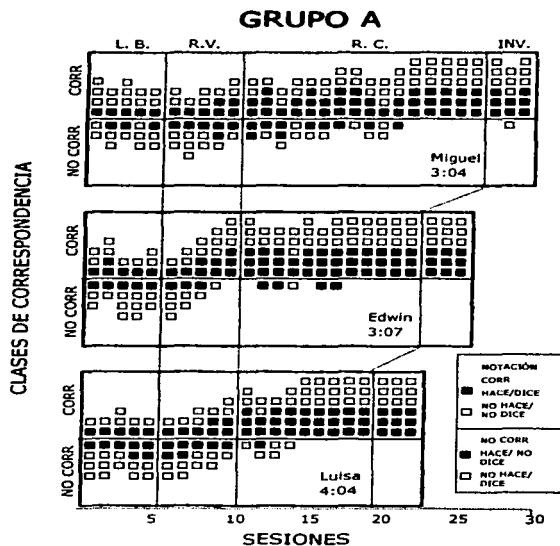


Figura 3. Correspondencia y no correspondencia conducta no-verbal/verbal a través de diferentes condiciones experimentales para el Grupo A.

FALLA DE ORIGEN

ininterrumpidamente a través de todas las fases del estudio, en todos los sujetos. En términos generales, presentó incrementos en el número de instancias por sesión, de una fase a otra, alcanzando su valor máximo de tres instancias por sesión hacia el final de la fase de reforzamiento de correspondencia, manteniéndose así durante la fase de inversión. Considerando como punto de partida la ocurrencia de una instancia por sesión durante la línea base, la fase de reforzamiento de verbalización, no parece haber tenido un efecto sobre su ocurrencia, antes de las últimas 2 sesiones, en las que se observan dos e incluso tres instancias por sesión. El reforzamiento de correspondencia, resultó en la ocurrencia consecutiva de sesiones con tres instancias en los casos de Edwin y Luisa, mientras que Miguel, mostró una notable variabilidad inter e intrasesión, hasta que logro satisfacer el criterio de estabilidad establecido. En la reversión de la secuencia, Edwin y Luisa se mantuvieron en tres instancias en las 3 sesiones que duró esta fase. A diferencia de éstos, Miguel mostró dos instancias en la penúltima sesión.

Correspondencia negativa. En términos generales, el comportamiento de esta categoría en las diferentes fases experimentales es semejante al de la categoría anterior. Durante la línea base, las sesiones con dos instancias fueron las más frecuentes en Miguel y Edwin, mientras que se mantuvo en una instancia casi toda la fase. Durante el

TEST
FALLA DE ORIGEN

reforzamiento de verbalización, no hubo cambios en la frecuencia en los casos de Miguel y Luisa, sin embargo, Edwin, presentó un incremento progresivo desde uno hasta tres en las 2 últimas sesiones. El reforzamiento de correspondencia no produjo una tendencia identificable antes de las últimas 5 sesiones de estabilidad. En la reversión de la secuencia, se observó en las 3 sesiones la máxima frecuencia en los tres sujetos.

No correspondencia de omisión. Esta categoría se presentó asistemáticamente dentro de cada fase experimental, dejando de ocurrir definitivamente dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia. Durante las dos primeras fases de este estudio, su ocurrencia general fue de una instancia cada vez que se presentaba. Sin embargo, en el caso de Luisa, llegaron a presentarse dos instancias en sesiones consecutivas. Dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia, se presentó asistemáticamente hasta un poco más de la mitad de la fase en todos los sujetos, desapareciendo a partir del inicio del periodo de estabilidad de la correspondencia positiva.

No correspondencia de reporte. A semejanza de la categoría anterior, la no correspondencia de reporte, mostró alta variabilidad en su ocurrencia por sesión durante las fases de línea base y reforzamiento de verbalización, desapareciendo dentro de la fase de reforzamiento de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondencia. En la línea base, la frecuencia común fue de dos instancias por sesión para todos los sujetos, sin embargo, en dos ocasiones independientes, esta categoría mostró tres instancias por sesión. Durante el reforzamiento de verbalización, se mantuvo la frecuencia de dos instancias para Luisa, sin embargo, Miguel y Edwin mostraron una tendencia a la desaparición de esta categoría dentro de esta fase. La fase de reforzamiento de correspondencia, denota un cambio importante en la ocurrencia de esta categoría, al presentarse con una instancia en cada una de sus esporádicas ocurrencias en la fase. Finalmente, en la reversión de la secuencia, no se observa.

En la figura 4 se presenta la frecuencia de ocurrencia de las cuatro categorías de correspondencia y no correspondencia, a través de las sesiones de cada fase experimental para los tres sujetos del grupo B (declr/hacer). Igual que en la figura anterior, cada sesión está representada por seis cuadros, cada uno correspondiente a una de las seis opciones de juego. Los cuadros oscuros en la parte superior de cada gráfica representan la ocurrencia de correspondencia positiva (dijo/jugó) y los cuadros vacíos, representan la ocurrencia de correspondencia negativa (no dijo/ no jugó). Los cuadros oscuros en la parte inferior de cada gráfica representan la ocurrencia de no correspondencia de omisión (no dijo/jugó) y los cuadros vacíos, representan la ocurrencia de no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondencia de reporte (dijo/no jugó). A continuación se describe el comportamiento de cada una de estas categorías en términos de su frecuencia.

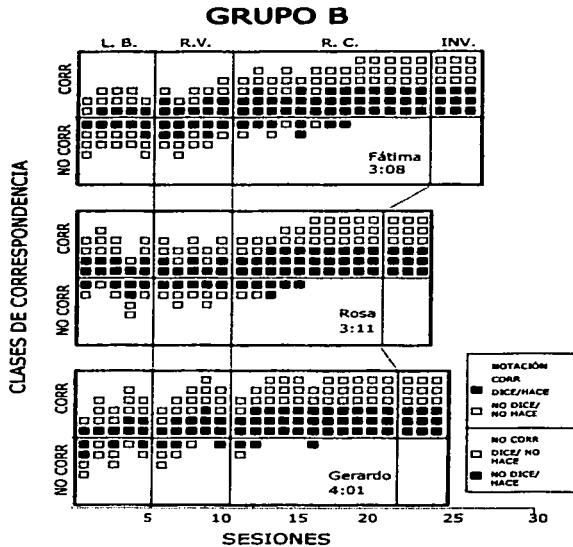


Figura 4. Correspondencia y no correspondencia conducta no-verbal/verbal a través de diferentes condiciones experimentales para el Grupo B.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Correspondencia positiva. Independientemente del sujeto, esta categoría, se presentó en todas las sesiones de las fases experimentales, con una frecuencia variable dentro de las fases de línea base y reforzamiento de verbalización, estabilizándose en tres ocurrencias por sesión dentro de las fases de reforzamiento en correspondencia y reversión de la secuencia. Durante la línea base, se observa en los casos de Gerardo y Fátima, que predominan las sesiones con una instancia, mientras que en el caso de Rosa, se observan sesiones de dos instancias, en casi toda la fase. Durante la fase de reforzamiento de verbalización, los tres sujetos presentaron dos instancias en la mayoría de las sesiones, sin embargo, solo en Gerardo se observa este número de instancias por sesión consistentemente dentro de la fase. El reforzamiento de correspondencia produjo un efecto casi inmediato en Gerardo y Rosa que incrementaron la ocurrencia de correspondencia por sesión a tres hasta el final de la fase. En el caso de Fátima, dos ocurrencias por sesión dominaron la escena antes de la estabilidad. La frecuencia máxima se observa en todas las sesiones de la reversión, en todos los sujetos.

Correspondencia negativa. Esta categoría inicia con un número de instancias por sesión más alto que la categoría anterior, sin embargo, a través de las fases, mantiene un comportamiento semejante al de ésta. Durante la línea base, el número de instancias por sesión más frecuente

TESIS CON
FALLA DE PROFESOR

fue de dos. Aunque Rosa y Gerardo en sesiones inconexas, lograron tres instancias por sesión. El reforzamiento de verbalización no parece haber modificado ordenadamente el número de instancias por sesión, excepto en el caso de Gerardo quien pasó de dos a tres instancias en las 3 últimas sesiones. El reforzamiento de correspondencia mantuvo el número de instancias por sesión entre dos y tres en todos los sujetos. No se observa un período mayor a tres sesiones consecutivas de estabilidad en tres instancias, previo al cumplimiento del requisito de estabilidad de la fase. En la reversión de la secuencia, se observa en todas las sesiones tres ocurrencias, en los tres sujetos.

No correspondencia de omisión. En general, esta categoría se presentó asistemáticamente dentro de cada fase experimental, dejando de ocurrir en la fase de reforzamiento de correspondencia. Durante las tres primeras fases de este estudio, su ocurrencia general fue de una instancia cada vez que se presentaba. Sin embargo, en las fases de línea base y reforzamiento de la verbalización, llegó a ocurrir también con dos instancias en sesiones no consecutivas. Dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia, el número de instancias por sesión se mantuvo en uno y su ocurrencia dentro de la fase se hizo asistemática hasta su extinción, exceptuando en el caso de Rosa. Esta categoría dejó de presentarse al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

iniciar la estabilización de esta fase. Durante la inversión de la secuencia no ocurrió.

No correspondencia de reporte. Esta clase de no correspondencia, mostró variabilidad moderada en su ocurrencia por sesión durante las fases de línea base y reforzamiento de verbalización, desapareciendo dentro de la fase de reforzamiento de la correspondencia. En la fase de línea base, el número de instancias por sesión más frecuente fue de uno, aunque en el caso de Fátima, pueden observarse dos instancias por sesión en 4 sesiones consecutivas. El reforzamiento de verbalización, parece haber promovido la ocurrencia de un número mayor de sesiones con una instancia de esta categoría y la asistematicidad en su ocurrencia, hecho que es notable en Gerardo. Durante la fase de reforzamiento de correspondencia, el total de las ocurrencias fue de una instancia por sesión presentándose esporádicamente hasta antes de la mitad de la fase. Esta clase de respuesta, no se presentó en la fase de inversión de la secuencia.

En resumen, las cuatro categorías de correspondencia y no correspondencia en el grupo A, mostraron variaciones moderadas en el número de instancias observadas por sesión a través de las fases del estudio. En términos generales, el número de instancias de correspondencia positiva dentro de las fases de línea base y reforzamiento de verbalización fue de una por sesión, aumentando a tres instancias por

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sesión, en la fase de reforzamiento de correspondencia. La correspondencia negativa mostró un aumento semejante dentro de las mismas fases; de dos a tres instancias por sesión en la fase de reforzamiento de correspondencia. Estas dos categorías de correspondencia mantuvieron una frecuencia de tres instancias por sesión, en la fase de Inversión de la secuencia. La no correspondencia de reporte, mostró un cambio semejante pero en sentido contrario. Fue de dos instancias por sesión en las fases de línea base y reforzamiento de la verbalización a una instancia por sesión en la fase de reforzamiento de correspondencia. Asimismo, mostró una ocurrencia constante en las primeras dos fases y en la fase de reforzamiento de correspondencia su presencia fue asistemática y se extinguió. El comportamiento de la categoría de no correspondencia de omisión, se mantuvo en general con una instancia por sesión y no mostró variaciones relevantes hasta su extinción, dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia. Estas dos categorías de no correspondencia no ocurrieron en la fase de Inversión de la secuencia

En términos generales, el grupo B mostró resultados semejantes. El número de instancias de correspondencia positiva dentro de la fase de línea base fue de una por sesión, aumentando a dos instancias por sesión, en la fase de reforzamiento de verbalización, y a tres instancias por sesión,

TRIPS CON
FALLA EN EL PROCESO

en la fase de reforzamiento de correspondencia. La correspondencia negativa, se mantuvo en dos instancias por sesión dentro de las fases de línea base y reforzamiento de verbalización, aumentando a tres instancias por sesión, en la fase de reforzamiento de correspondencia. Estas dos categorías de correspondencia mantuvieron una frecuencia de tres instancias por sesión, en la fase de inversión de la secuencia. La no correspondencia de reporte, mostró un cambio semejante pero en sentido contrario. Fue de dos instancias por sesión en la fase de línea base a una instancia por sesión en las fases de reforzamiento de la verbalización y reforzamiento de correspondencia. Asimismo, ocurrió constantemente en las primeras dos fases y en la fase de reforzamiento de correspondencia su presencia fue asistemática, extinguiéndose. El comportamiento de la categoría de no correspondencia de omisión, siempre fue de una instancia por sesión y no mostró variaciones relevantes hasta su extinción, dentro de la fase de reforzamiento de correspondencia. Estas dos categorías de no correspondencia no ocurrieron en la fase de inversión de la secuencia.

Análisis de probabilidades condicionales

A fin de examinar si el reforzamiento diferencial de la correspondencia hacer/declir o declir/hacer, contribuyó a la formación de una clase operante de orden superior en los sujetos de cada grupo, se realizó un análisis de probabilidades condicionales (Matthews, cols., 1987),

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

para cada una de las categorías de correspondencia y no correspondencia, a través de todas las fases del estudio.

Tabla 2
Probabilidades condicionales para diferentes clases de relación conducta verbal/no-verbal a través de fases y grupos experimentales

	Hace/ dice	No hace/ No dice	Hace/ No dice	No hace/ Dice
Grupo A				
Línea Base	0.33	0.63	0.37	0.67
Ref. de Verbalización	0.48	0.62	0.38	0.52
Ref. de correspondencia	0.86	0.86	0.14	0.14
Inversión de relación	0.96	1.0	0.0	0.04
Grupo B				
Línea Base	0.44	0.67	0.33	0.56
Ref. de Verbalización	0.59	0.65	0.35	0.41
Ref. de Correspondencia	0.93	0.84	0.16	0.07
Inversión de relación	1.0	1.0	0.0	0.0

Nota: El número de sesiones para el cálculo las probabilidades condicionales de cada fase fue distinto. La línea base y reforzamiento de verbalización incluyeron 5 sesiones, el reforzamiento de correspondencia tuvo un rango de 9 a 16 sesiones y la inversión de relación tuvo 3 sesiones.

La tabla 2 presenta las probabilidades condicionales de cada una de las clases de relación conducta verbal/no verbal en cada fase experimental para cada grupo. Estos datos sugieren que el reforzamiento de correspondencia, en los dos grupos, modificó claramente las probabilidades de todas las clases operantes analizadas en este estudio, incrementando la probabilidad de ocurrencia de las categorías de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondencia positiva y negativa y disminuyendo la probabilidad de ocurrencia de las categorías de no correspondencia de reporte y de omisión.

Las probabilidades observadas, en ambos grupos, durante la línea base, muestran que las únicas clases operantes que rebasan moderadamente el nivel de azar ($p = 0.50$), son las de correspondencia negativa y no correspondencia de reporte. La fase de reforzamiento de la verbalización redefinió las probabilidades de la siguiente forma: 1) no modificó la probabilidad de ocurrencia de las categorías de correspondencia negativa y no correspondencia de omisión, permaneciendo por encima del nivel de azar sólo la primera, 2) generó un cambio proporcional ($p = 0.15$), aunque en sentido contrario, en las categorías de correspondencia positiva y de no correspondencia de reporte, manteniéndolas cerca del nivel de azar. La fase de reforzamiento de correspondencia, formó y polarizó dos grupos de categorías: la correspondencia positiva y negativa incrementaron a probabilidades superiores a 0.84 y las categorías de no correspondencia de reporte y de omisión decrementaron a valores inferiores a 0.16. Esto mismo se observa en la fase de reversión con probabilidades mayores a 0.96 para correspondencia positiva y negativa e inferiores a 0.04 para la no correspondencia de omisión y reporte, respectivamente.

TESIS CON
FALLA DE CALIFICACIÓN

DISCUSIÓN

El presente estudio se diseñó a fin de observar si el entrenamiento en correspondencia en cualquiera de sus dos secuencias básicas: decir/hacer o hacer/decir, era condición suficiente para que preescolares con repertorios autodescriptivos no correspondientes pudieran responder a una relación de correspondencia inversa a la entrenada.

Los hallazgos de este estudio pueden resumirse señalando que seis niños preescolares en un rango de 3.4 a 4.4 años de edad, con repertorios autodescriptivos no correspondientes, dada la inconsistencia e imprecisión de sus respuestas dentro de ensayos de correspondencia decir/hacer y hacer/decir; al ser incluidos en uno de dos grupos independientes, y cada uno de estos grupos de tres niños, expuesto a entrenamiento en correspondencia decir/hacer o hacer/decir, mostraron consistencia comportándose de acuerdo a lo declarado o reportando con precisión su actividad inmediata anterior, respectivamente. Más aún, pudieron responder con precisión dentro de una secuencia conductual inversa, sin haber recibido entrenamiento directo en ésta, ni reforzamiento durante tal inversión. Es decir, que el reforzamiento de la correspondencia decir/hacer les permitió reportar con precisión su actividad inmediata anterior (hacer/decir) y que el reforzamiento de la correspondencia hacer/decir

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

posibilitó que mostraran consistencia al comportarse de acuerdo a lo declarado (decir/hacer). Esta evidencia sugiere que el entrenamiento en correspondencia, en sus variantes, hacer/decir y decir/hacer, es un promotor importante de la formación de una operante generalizada constituida por conductas no-verbales y verbales correspondientes.

Varias decisiones metodológicas y conceptuales incluidas en el diseño de este experimento pudieron contribuir a estos resultados, a continuación serán discutidas:

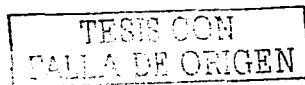
Selección de los sujetos. Con el fin tener un índice directo del grado de correspondencia y no correspondencia entre las conductas no-verbales y verbales de los posibles participantes en esta investigación, cada uno fue observado dentro de ensayos alternados de correspondencia decir/hacer y hacer/decir iguales a los que se emplearon en otras fases experimentales. Esta estrategia, permitió identificar e incluir en el estudio solo a aquellos niños que, sin considerarse anormales en el desarrollo de su conducta verbal, tendían a la no correspondencia. Es decir, que independientemente de la secuencia de las respuestas verbales y no-verbales, mostraban propensión a reportar actividades no realizadas y a omitir el reporte de acciones realizadas, por encima de sus reportes verbales correspondientes con sus conductas. Este criterio, difiere y supera, a los empleados en otros estudios sobre correspondencia decir/hacer, ya que en ellos, la selección

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de sujetos ha dependido de su disponibilidad y de uno o más de los siguientes indicadores indirectos de la relación de correspondencia: el reporte de los profesores, el reporte de los padres, la observación directa sobre la baja o nula frecuencia de referencia u ocupación en tareas que se toman como conductas blanco y la aplicación de pruebas estandarizadas como el Peabody Picture Vocabulary Test-Forma A (Osnes y cols., 1986) y la Guía Portage (Luciano y cols., 2001) que evalúan el lenguaje expresivo y aspectos de articulación del habla.

Registro de relaciones sobre registro de conductas. El registro y análisis de las cuatro relaciones diferenciadas de correspondencia positiva (dijo/jugó), correspondencia negativa (no dijo/no jugó), no correspondencia de omisión (no dijo/jugó) y no correspondencia de reporte (dijo/no jugó), permitió observar los efectos de las distintas operaciones experimentales sobre las respuestas y relaciones entre respuestas no-verbales y verbales relevantes.

Reforzamiento sobre la verbalización. El reforzamiento dirigido al componente verbal de las secuencias entrenadas permitió tener un control adicional, al que la fase de línea base establece, sobre la preexistencia de una relación de dependencia de la conducta no-verbal hacia la verbal o viceversa.



En este estudio, las probabilidades condicionales observadas para cada secuencia conductual dentro de la fase de línea base cambiaron solo moderadamente al introducirse el reforzamiento de la verbalización. Durante la línea base, las únicas secuencias conductuales que rebasaron el nivel de azar, fueron las de correspondencia negativa y no correspondencia de reporte. La fase de reforzamiento de la verbalización modificó muy ligeramente estas probabilidades generando un cambio proporcional, aunque en sentido contrario, en las categorías de correspondencia positiva y de no correspondencia de reporte, sin embargo la primera permaneció aun cerca del nivel de azar. Esta misma programación, no modificó la probabilidad de ocurrencia de las categorías de correspondencia negativa y no correspondencia de omisión. Es decir, las relaciones analizadas, no mostraron condicionalidad antes del reforzamiento de correspondencia.

Con base en esta misma lógica, una estrategia alternativa, y/o complementaria al reforzamiento de la verbalización, podría ser el reforzamiento directo sobre la conducta blanco al margen de la verbalización del sujeto. La introducción de una fase de reforzamiento sobre la conducta blanco, arrojaría información igualmente valiosa que la proporcionada por la fase de reforzamiento de la verbalización, ya que permitiría determinar la preexistencia de relaciones entre las respuestas no-verbales y verbales a través de los efectos del reforzamiento sobre

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

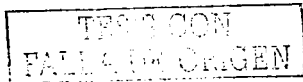
respuestas específicas. Dicho procedimiento no se realizó en este estudio, sin embargo, no se debe descartar su inclusión en el entrenamiento en correspondencia en estudios posteriores.

Empleo de más de una conducta blanco. El presente estudio estableció tres conductas blanco sucesivas, dada la disponibilidad de seis materiales independientes a elegir por los sujetos en cada sesión. Esto, posibilitó un análisis de la formación de la correspondencia decir/hacer y hacer/decir, en un marco motivacional apegado al interés momentáneo de los sujetos y apoyado en una cantidad notable de ensayos de la relación de correspondencia. El estudio típico en el campo de correspondencia decir/hacer, supone la selección arbitraria, por parte del experimentador, de una tarea de baja probabilidad de ocurrencia que se impone al sujeto como conducta blanco del entrenamiento. El resultado característico, dada esta decisión metodológica, son niveles de correspondencia muy bajos dentro de la línea base. Esto, oscurece nuestro conocimiento sobre las capacidades reales del niño como hablante y escucha socialmente competente y, por otra parte, exagera los efectos del entrenamiento en correspondencia. Los estudios realizados por de Freitas (1989) y Baer y Detrich (1990), demostraron que cuando los sujetos eligen de entre varias opciones de materiales y/o actividades a realizar, sus declaraciones, pasadas o futuras, sobre dichas actividades presentan niveles notables de

TRIPES CON
FALLA DE ORIGEN

precisión desde la línea base. En este estudio, los sujetos siempre tuvieron disponibles Bloques Lego®, paquetes de plastilina, rompecabezas, bloques de madera, sets de dibujo y muñecos de acción, pudiendo elegir en cada sesión, tres de estos materiales para realizar su actividad. Todos los materiales fueron usados sin excepción, permitiendo al sujeto responder dentro de una situación estandarizada no monótona. Complementariamente a esto, la declaración verbal siempre se apoyó en fotografías a color de los seis materiales disponibles, a fin de que los sujetos cumplieran con varias respuestas en esta etapa del ensayo: identificación y selección de los materiales fotografiados y su nombramiento dentro del formato "voy a jugar con _____ y ____". Aparentemente, esta estrategia apoyó la precisión de la respuesta verbal dentro del entrenamiento, ya que los niños tuvieron durante toda la entrevista con el experimentador un apoyo visual de los materiales con los que podía trabajar o los que, según su declaración verbal, iban a usar.

Por otra parte, el diseño de sesiones multitarea, permitió a los sujetos de este estudio un mayor número de oportunidades para mostrar correspondencia y no correspondencia, y ser reforzados diferencialmente por ello. Se ha demostrado que el incluir en cada sesión varias oportunidades independientes para presentar el comportamiento pertinente a una relación arbitraria entre estímulos, hace posible el



desarrollo del responder relacional arbitrario (Sidman, Kirk y Willson-Morris, 1985). Diversos autores han argumentado sobre la comparabilidad de los resultados del entrenamiento en correspondencia decir/hacer con los obtenidos mediante procedimientos como los de Igualación de la muestra (Lattal y Doepke, 2001; Luciano, 1992, 1993), sin embargo, el formato básico de los procedimientos de entrenamiento en correspondencia, se caracteriza por exponer a los sujetos a un solo ensayo de la relación arbitraria por sesión, construyendo así, una historia de entrenamiento muy por debajo del estándar, de aproximadamente 36 ensayos por sesión, dentro de la Igualación de la muestra y otros procedimientos de entrenamiento equivalentes. En este contexto, los tres ensayos por sesión programados en este estudio, aun no hacen comparable la historia de exposición a la relación bajo entrenamiento con las antes señaladas, sin embargo, abre una posibilidad para explorar nuevas tareas, más discretas, que posibiliten el estudio de la correspondencia decir/hacer con múltiples ensayos por sesión, fortaleciendo así, la formación de una clase operante generalizada de correspondencia conducta no-verbal/verbal.

Entrenamiento de grupos independientes. La formación de dos grupos experimentales independientes de entrenamiento en correspondencia decir/hacer y hacer/decir, posibilitó hacer una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comparación en términos de cuál de estas variantes de entrenamiento resultaba más efectiva en establecer el responder relacional de correspondencia conducta no-verbal/verbal. En el campo de correspondencia decir/hacer se ha realizado un número muy limitado de estudios que comparen directamente la efectividad relativa de las variantes de procedimiento reconocidas (e.g., Israel y O'Leary, 1973; Karoly y Dirks, 1977; Paniagua y Baer, 1982).

La evidencia aportada por este estudio, coincide parcialmente con el argumento de que el reforzamiento de la secuencia hacer/decir produce el responder relacional más aceleradamente que el reforzamiento en la secuencia inversa. Esta afirmación se apoya en la comparación del estado de la relación dentro de la fase de reforzamiento de la correspondencia hasta la sesión 7, con el estado terminal de la misma relación en otros estudios (Israel y O'Leary, 1973; Karoly y Dirks, 1977), en los que la fase duró en su totalidad este número de sesiones. En tanto que en el presente estudio, se estableció un criterio de estabilidad de 5 sesiones consecutivas de responder de acuerdo a la relación de correspondencia para concluir esta fase, es difícil comparar la ejecución terminal observada con otros resultados experimentales, ya que ningún otro estudio en el campo ha manejado un criterio semejante. Sin embargo, resulta evidente que la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mayor rapidez en la adquisición de la relación de correspondencia se observa en los sujetos de mayor edad de ambos grupos.

La programación explícita de una prueba de simetría relacional. Esta prueba implicó la inversión de la secuencia entrenada para cada grupo. La capacidad mostrada por los sujetos de este estudio para responder con niveles de correspondencia casi idénticos a los observados durante la fase de reforzamiento de correspondencia, constituye la evidencia más importante de la formación de una operante compleja en este tipo de investigación.

Dos puntos deben discutirse obligatoriamente a partir de un estudio como este: 1) en qué medida la relación de correspondencia cumple con los requisitos funcionales para ser considerada como responder relacional arbitrariamente aplicable y 2) si existen elementos suficientes para suponer la derivación de una regla de correspondencia generalizada, por parte de los sujetos.

Respecto al primer punto, puede decirse que el entrenamiento seguido por cada grupo experimental, basado en una sola secuencia de respuestas no-verbales y verbales, formó una historia de condicionalidad arbitraria unidireccional entre dichas conductas en este contexto. El grupo A, aprendió a reportar lo hecho antes y el grupo B, a hacer lo declarado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

con anterioridad, con respecto a tres conductas blanco que eran elegidas por cada sujeto entre seis opciones de actividad en cada sesión. El que los sujetos de ambos grupos respondieran con precisión a la relación inversa a la entrenada, constituyó una prueba de que la relación construida cumplió con la propiedad de simetría. Esto es, que las funciones de la conducta no-verbal se hicieron condicionales a las funciones de la conducta verbal y viceversa, dentro del contexto de entrenamiento.

La bidireccionalidad de las funciones de ambas respuestas, y los estímulos correspondientes, dentro de las seis opciones de actividad entrenadas, constituye una prueba hasta cierto punto limitada de la propiedad de simetría. Una prueba más rigurosa podría implicar que el responder simétrico se mantuviera ante opciones de actividad o instancias de respuesta topográficamente distintas a las que participaron dentro del entrenamiento.

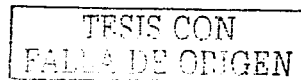
De manera clara, aunque limitada, la relación de correspondencia construida en los sujetos de este estudio, presenta propiedades de responder relacional arbitrariamente aplicable, en específico de mutua implicación dentro de un marco relacional de coordinación. El responder relacional de coordinación es el más elemental en la TMR, ya que se estructura sobre relaciones de identidad, igualdad o similitud entre eventos (en este caso de respuestas). Difícilmente la correspondencia decir/hacer

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

podría estructurarse como un marco relacional diferente del de coordinación.

Con relación al segundo punto, se ha planteado (Deacon y Konarski, 1987) que los procedimientos de entrenamiento en correspondencia favorecen el rápido desarrollo de una regla y proporcionan el reforzamiento para seguirla. Se ha inferido que el sujeto puede aprender algo como: "para obtener el (reforzador) tengo que hacer lo que dije" (regla de correspondencia generalizada no específica a una conducta en particular), o puede aprender: "para obtener el (reforzador), tengo que hacer y decir (la respuesta)" (regla de correspondencia discriminada, específica a una conducta manifiesta).

Afirmar que se formó una regla de correspondencia discriminada o generalizada, es algo que a la luz de la presente investigación no puede hacerse. La ambigüedad inicial con la que el término regla ingresó al AEC (Skinner, 1969) y carácter pseudo-técnico mantenido hasta la actualidad (Ribes, 2000), no permite ofrecer un dictamen preciso. Sin embargo, el hecho de que el comportamiento no-verbal y verbal de los sujetos se ajustara a las demandas impuestas por el procedimiento experimental, y como consecuencia de ello, maximizaran el reforzamiento disponible, permite afirmar que se logró establecer una regularidad en la conducta de los sujetos.



Martínez y Tonneau (2002) han distinguido entre reglas de tipo 1 (Instrucciones, comentarios, autoinstrucciones, etc) y reglas de tipo 2 (cualquier regularidad en la conducta), indicando además que, "La mera observación de una regla de tipo 2 no implica la existencia subyacente e una regla de tipo 1, aunque es obvio que una instrucción dada al sujeto (tipo 1) puede ser responsable de regularidades observadas posteriormente (tipo 2)" (p. 172).

La regularidad en la conducta de los sujetos de este estudio, incluye respuestas verbales del tipo "voy a jugar con..." y "jugué con...", sin embargo, ello no asegura que estas mismas respuestas, además, de hacerse funcionalmente equivalentes con las actividades correspondientes dentro de cada secuencia (regularidad tipo 2), adquieran una función controladora sobre la relación total. La observación de que las respuestas verbales declarativas antecedan o sigan con cierta precisión a clases específicas de acción de los sujetos, no implica una determinación de las primeras sobre las segundas, sino una coordinación entre ellas en un contexto relacional construido históricamente. La verbalización no es la expresión de una regla, sino es una parte de la relación que puede ser, en sí misma, descrita como regla.

Algunos autores (Baer y Detrich, 1990; de Freitas, 1989) han reportado, de manera anecdótica, que cuando los sujetos son entrenados

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

en correspondencia de manera grupal, unos a otros se aconsejan ("di con qué jugaste") a fin de que sus compañeros puedan obtener el reforzador también. Esta observación permite ubicar a la modalidad de entrenamiento grupal como la condición en la que podría ser relevante para los sujetos formular una especificación de contingencias de manera verbal y transmitirla a otros como una regla tipo 1.

Como es evidente, no se puede afirmar que los sujetos lograran desarrollar una regla de correspondencia, sin embargo su capacidad para responder a relaciones arbitrarias y reversibles agrega información sobre las capacidades descritas por Bentall, y Lowe (1987) y Bentall, Lowe y Beasty(1985), sobre la amplitud de relaciones a las que son capaces de responder niños edades tempranas.

Como toda empresa humana, el presente estudio tiene diversas limitaciones que deberán superarse en investigaciones posteriores a fin de lograr un conocimiento más amplio de las propiedades derivadas de la relación de correspondencia conducta no-verbal/verbal. La primera de ellas la selección de los sujetos basada en una cantidad muy pequeña de oportunidades para mostrar sus niveles de correspondencia y no correspondencia, los mecanismos de selección deben sujetarse al criterio de ejecución, pero en estudios futuros podría buscarse su estandarización. En segundo lugar, el empleo de una cantidad muy pequeña de sujetos por

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

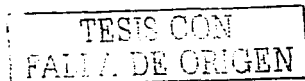
grupo, posteriores estudios deberán realizarse al menos con cinco sujetos por grupo para minimizar los efectos relativos a las diferencias individuales en la valoración de los efectos de las diferentes fases. La programación de una sola fase de reforzamiento de verbalización, fue satisfactoria en este estudio, sin embargo, podría llegar a tenerse mayor precisión en la afirmación de la inexistencia de una relación de dependencia verbal/no-verbal previa al reforzamiento de la correspondencia al incluirse también una fase de reforzamiento del hacer.

La demostración de que la relación de correspondencia cumple con la propiedad de mutua implicación establecida desde la TMR, puede ser solo el inicio de la exploración sistemática de las propiedades relacionales en esta clase operante de orden superior, ampliando así el alcance de la TMR y confiando un sentido más preciso al significado de la correspondencia decir/hacer como un proceso de desarrollo conductual.

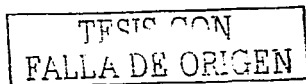
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS

- Anderson, V. y Merrett, F. (1997). The use of correspondence training in improving the In-class behaviour of very troublesome secondary school children. Educational Psychology, 17(3), 313-328.
- Baer, D. M., Peterson, R. F. y Sherman, J. A. (1967). The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 10(3), 405-416.
- Baer, R. A., Blount, R. L., Detrich, R. y Stokes, T. (1987). Using Intermittent reinforcement to program maintenance of verbal/nonverbal correspondence. Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 179-184.
- Baer, R. A. y Detrich, R. (1990). Tacting and manding in correspondence training: effects of children selection of verbalization. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 54(1), 23-30.
- Baer, R. A., Detrich, R. y Weninger, J. (1988). On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 345-356.
- Baer, R. A., Williams, J. A., Osnes, P. G., y Stokes, T. F. (1984). Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/nonverbal correspondence training. Journal of Applied Behavior Analysis, 17, 420-440.
- 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.
- Baron, A. y Gallizio, M. (1983). Instructional control of human operant behavior. The Psychological Record, 33, 495-520.
- Barnes-Holmes D. y Barnes-Holmes, Y. (2000). Explaining complex behavior: two perspectives on the concept of generalized operant classes The Psychological Record, 50, 251-265.

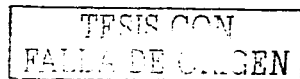


- Bentall, R. P. y Lowe, C. F. (1987). The role of verbal behavior in human learning: III. Instructional effects in children. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 47, 177-190.
- Bentall, R. P., Lowe, C. F. y Beasty, A. (1985). The role of verbal behavior in human learning: II. Developmental differences. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 43, 165-181.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F. y Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 175-191.
- Catania, A. Ch. (1998). Learning. N.J.: Prentice Hall.
- Catania, A. Ch., Matthews, B.A. y Shmoff, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: Interactions with nonverbal responding. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38, 233-248.
- Catania, A. Ch., Shimoff, E. y Matthews, B.A. (1987). Correspondence between definitions and procedures: A reply to Stokes, Osnes, and Guevremont. Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 401-404.
- Catania, A. Ch., Shimoff, E. 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 (pp. 119-150). N.Y.: Plenum Press.
- Deacon, J. R., y Konarski, E. A. (1987). Correspondence training: An example of rule governed behavior? Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 391-400.
- de Freitas, A. (1989). Correspondence in children's self-report: Tacting and manding aspects. Journal of Applied Behavior Analysis, 51, 361-367.
- Devaney, J. M., Hayes, S. C. y Nelson, R. O. (1986). Equivalence class formation in language-able and language-disabled children. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 46, 243-257.



- Dixon, M. H. y Spradlin, J. E. (1976). Establishing stimulus equivalences among retarded adolescents. Journal of Experimental Child Psychology, 21, 144-164.
- Dollar, J. y Miller, N. E. (1950). Personality and Psychotherapy. NY: McGraw-Hill
- Dymond, S. y Barnes, D. (1997). Behavior-analytic approaches to self-awareness. The Psychological Record, 47, 181-200.
- Friedman, A. G.; Greene, P. G. y Stokes, T. F. (1990): Improving dietary habits of children: Effects of nutrition education and correspondence training. Journal of Behavior Therapy y Experimental Psychiatry, 21(4). 263-268.
- Glynn, T., Merrett, F. y Houghton, S. (1991). Reducing troublesome behavior in three secondary pupils through correspondence training. Educational Studies, 17(3), 273-283.
- Greenspoon, J. (1955). The reinforcing effect of two spoken sounds on the frequency of two responses. American Journal of Psychology, 68, 409-416
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G. y Stokes, T. F. (1986a). Preparation for effective self-regulation: the development of generalized verbal control. Journal of Applied Behavior Analysis, 19(1), 99-104.
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G. y Stokes, T. F. (1986b). Programming maintenance after correspondence training: Interventions with children. Journal of Applied Behavior Analysis, 19(2), 215-219.
- Hayes, S. C. (1991). A relational control theory of stimulus equivalence. En: L. J. Hayes y P. N. Chase (Eds.), Dialogues on Verbal Behavior (pp. 19-40). Reno, NV: Context press
- Hayes, S. C. (1994). Relational frame theory: A functional approach to verbal events. En: S. C. Hayes, L. J. Hayes, M. Sato y K. Ono (Eds.) Behavior Analysis of Language and Cognition (pp. 9-30). Reno, NV: Context Press.

- 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 (pp. 153-190). N.Y.: Plenum Press.
- Hayes S. C. y Hayes, L. J. (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. American Psychologist, 47, 1383-1395.
- Herruzo, J. y Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la correspondencia decir-hacer. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. Acta Comportamentalia, 2(2), 192-218.
- Holz, W. C. y Azrin, N. H. (1966). Conditioning human verbal behavior. En: W. K. Honig (Ed.), Operant Behavior: Areas of research and application (pp. 790-826). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Horne P. J. y Lowe, C. F. (1996). On the origins of naming and other symbolic behavior. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 65, 185-241.
- Israel, A. C. (1973). Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: Switching sequences. Psychological Report, 32, 1111-1117.
- Israel, A. C. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. Journal of Applied Behavior Analysis, 11, 271-276.
- Israel, A. C. y Brown, M. S. (1977). Correspondence training, prior verbal training, and control of nonverbal behavior via verbal behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(2), 333-338.
- Israel, A. y O'Leary, K. D. (1973). Developing correspondence between children's words and deeds. Child Development, 44, 575-581.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. En: C. Neuringer y J. L. Michael (Eds.), Behavior Modification In Clinical Psychology (pp.) New York: Appleton.
- Kantor, J. R. (1924). Principles of Psychology. Granville, O: The Principia Press



- Kantor, J. R. (1926). Principles of Psychology. Granville, O: The Principia Press
- Kantor, J. R. (1959). Interbehavioral Psychology. Chicago, Ill: The Principia Press
- Karlan, G. R. y Rusch, F. R. (1982). Correspondence between saying and doing: Some thoughts on defining correspondence and future directions for application. Journal of Applied Behavior Analysis, 15(1), 151-162.
- Karoly, P. y Dirks, M. J. (1977). Developing self-control in preschool children through correspondence training. Behavior Therapy, 8, 398-405.
- Keogh, D., Burgio, L., Whitman, T. y Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: a correspondence training program. Child and Family Behavior Therapy, 5(1), 51-71.
- Lattal, K. A. y Doepke, K. J. (2001). Correspondence as conditional stimulus control: insight from experiments with pigeons. Journal of Applied Behavior Analysis, 39(2), 127-144.
- Lovaas, O. I. (1961). Interaction between verbal and nonverbal behavior. Child Development, 32, 329-336.
- Lovaas, O. I. (1964a). Control of food intake in children by reinforcement of relevant verbal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 68, 672-678.
- Lovaas, O. I. (1964b). Cue properties of words: The control of operant responding by rate and content of verbal operants. Child Development, 35, 245-246.
- Lovaas, O. I. (1964c/1986). Implicaciones clínicas de la relación entre la conducta operante verbal no verbal. En : H. J. Eysenck (Ed.), Experimentos en Terapia de la Conducta. III. Experimentación con niños (pp. 63-70). Barcelona: Orbis.
- Luciano, M. C. (1991) Some points of conflict in the functional analysis of verbal behavior. Versión mecanográfica.

TESIS CON
FALLA DE CINGEN

- Luciano, M. C. (1992). Algunos significados aplicados de los tópicos de investigación básica conocidos como relaciones de equivalencia, decir y hacer y sensibilidad e insensibilidad a las contingencias. Análisis y Modificación de Conducta, 18, 805-859.
- Luciano, M. C. (1993). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. Psicothema, 5, 351-374.
- Luciano, M. C. (2001). Applications of research on rule-governed behavior. En: J. C. Leslie y D. Blackman (Eds.) Issues in Experimental and Applied Analysis of Human Behavior. Reno, NV: Context Press.
- Lurla, A. R. (1961). The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior. New York: Liveright.
- Matthews, B., Shimoff, E. y Catania, A. Ch. (1987). Saying and Doing: A contingency-space analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 20(1), 69-74.
- Martínez, H. Tonneau, F. (2002). Análisis de la conducta compleja. En: E. Ribes (Ed.). Psicología del Aprendizaje. México: Manual Moderno.
- Merrett, J. y Merrett, F. (1992). Classroom management for project work: an application of correspondence training. Educational Studies, 18(1), 3-11.
- Merrett, J. y Merrett, F. (1997). Correspondence training as a means of improving study skills. Educational Psychology, 17(4), 469-482.
- Michael, J. (1984). Verbal behavior. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 42(3), 363-376.
- O'Leary, S. G. y Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: a review. Journal Applied Behavior Analysis, 12(3), 449-465.
- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. F. (1986). If I say I'll talk more, then I will. Correspondence training to increase peer-directed talk by socially withdrawn children. Behavior Modification, 10(3), 287-299.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. F. (1987). Increasing a child prosocial behaviors: positive and negative consequences in correspondence training. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18, 71-76.
- Paniagua, F. A. (1978). Efectos de las conductas intermedias sobre la correspondencia entre conducta verbal y no verbal. En: P. Speller (Ed.), Análisis de la Conducta (pp. 303-321). México: Trillas.
- Paniagua, F. A. (1985). Development of self-care skills and helping behaviors of adolescents in a group home through correspondence training. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 16, 237-244.
- Paniagua, F. A. (1990). A procedural analysis of correspondence training as techniques. The Behavior Analyst, 13, 107-119.
- Paniagua, F. A. (1992). Verbal-nonverbal correspondence training with ADHD children. Behavior Modification, 16(2), 226-252.
- Paniagua, F. y Baer, D. M. (1982). The analysis of correspondence training as a chain reinforceable at any point. Child Development, 53, 786-798.
- Paniagua, F. y Baer, D. M. (1988). Luria's regulation concept and its misplacement in verbal on verbal correspondence training. Psychological Reports, 62(2), 371-378.
- Paniagua, F., Morrison, P. y Black, S (1990). Management of a hyperactive-conduct disorder child through correspondence training: a preliminary study. Journal of Behavior y Experimental Psychiatry, 21, 63-68.
- Paniagua, F., Pumariega, A. y Black, S. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. Behavior Residential Treatment, 3, 19-40.
- Paniagua, F., Stella, M., Holt, W., Baer, D. y Etzel, B. (1982). Training corresponsibility by reinforcing intermediate and verbal behavior. Child and Family Behavior Therapy, 4, 127-139.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Rescorla, (1967). Pavlovian conditioning and its proper control procedures. Psychological Review, 74, 71-80.
- Ribes, E. (1979). El desarrollo del lenguaje gramatical en niños: Un análisis teórico y experimental. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 5(1), 83-112.
- Ribes, E. (1982). El Conductismo: Reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1999). Teoría del Condicionamiento y Lenguaje: Un análisis histórico y conceptual. México: Taurus-Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2000). Instructions, rules and abstraction: A misconstrued relation. Behavior and Philosophy, 28, 41-55.
- Risley, T. R. y Hart, B. (1968). Developing correspondence between the nonverbal and the verbal behavior of preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 267-281.
- Rogers-Warren, A. y Baer, D. M. (1976). Training correspondence between saying and doing: Teaching children to share and praise. Journal of Applied Behavior Analysis, 9, 335-354.
- Schlinger, H. y Blakely, E. (1987). Function-altering effects of contingency-specifying stimuli. The Behavior Analyst, 10, 41-45.
- Sidman, M. y Tailby, W. (1982). Conditional discrimination versus matching to sample: An expansion of the testing paradigm. Journal of the Experimental Analysis Behavior, 37, 5-22.
- Sidman, M., Kirk, B. y Willson-Morris, M. (1985) Six member stimulus classes generated by conditional-discrimination procedures. Journal of the Experimental Analysis Behavior, 43, 21-42.
- Skinner, B. F. (1938/1979). La Conducta de los Organismos: Un análisis experimental. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. N.Y.: Free Press.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Skinner, B. F. (1969). Contingencies of Reinforcement. A theoretical Analysis. N.Y.: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior. N.Y.: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). About Behaviorism. N.Y.: Knopf.
- Stokes, T. F. y Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 349-367.
- Taylor, I. y O'Reilly, M. F. (1997). Toward a functional analysis of private verbal self-regulation. Journal of Applied Behavior Analysis, 30(1), 43-58.
- Vigotski, L. S. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La pléyade.
- Vigotski, L. S. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica.
- Ward, W. D. y Ward, S. W. (1990). The role of subject verbalization in generalized correspondence. Journal of Applied Behavior Analysis, 23(1), 129-136.
- Weninger, J. M. y Baer, R. A. (1990). Correspondence training with time delay: a comparison with reinforcement of compliance. Education and Treatment of Children, 13(1), 34-42.
- Whitman, T., Sciback, J., Butler, K., Richter, R. y Johnson, M. (1982). Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. Journal of Applied Behavior Analysis, 15, 545-564.
- Wulfert, E., Dougher, M. J. y Greenway, D. E. (1991). Protocol analysis of the correspondence of verbal behavior and equivalence class formation. Journal of the Experimental Analysis Behavior, 56, 489-504.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1

Formato de registro (entrevistador)

Entrevistador: _____ Sujeto: _____
 Fase: _____ grupo: DECIR - HACER Fecha: _____

Instrucciones:

"Mira estas fotografías y aparta como máximo 3 que tengan los juguetes con los que quieres jugar hoy" (si es necesario instigue).

FOTOGRAFÍAS SELECCIONADAS					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

"Mira las fotografías y dime, con cuáles juguetes quieres jugar."

El niño deberá decir: "Voy a jugar con _____, _____ y _____"

"En estas cabinas están los juguetes que viste en las fotografías. Ahora puedes jugar con ellos. Lo que tienes que hacer, es abrir la cabina que tenga el juguete que quieres usar, sacarlo y jugar con él. Cada vez que quieras cambiar de juguete tienes que guardar en su cajón el juguete que usaste, para poder escoger otro. Solo deberás jugar con uno a la vez. Podrás jugar hasta que yo venga por tí".

JUGUETES USADOS					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

* EN CORRESPONDENCIA

Entrevistador: "Porque dijiste que ibas a jugar con _____, con _____ y con _____ y lo hiciste, te has ganado un regalo"

* EN NO CORRESPONDENCIA

Entrevistador: "Porque dijiste que ibas a jugar con _____, con _____ y con _____ y solo jugaste con _____ de los que dijiste, no te puedo dar un regalo. Mejor suerte para mañana."

Observaciones: _____

TEFIS CON
FALLA DE ORIGEN

Formato de registro (entrevistador)

Entrevistador: _____ Sujeto: _____
 Fase: _____ grupo: HACER -DECIR Fecha: _____

Instrucciones:

"En estas cabinas hay juguetes con los que puedes jugar. Lo que tienes que hacer es abrir una cabina y sacar de ella el juguete que quieras usar y jugar con él. Cada vez que quieras cambiar de juguete tienes que guardar en su cabina el juguete que usaste para poder escoger otro. Solo deberás jugar con uno a la vez. Podrás jugar hasta que yo venga por tí".

JUGUETES USADOS					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

"Mira estas fotografías y aparta las que tengan los juguetes con los que jugaste hoy" (si es necesario se instigará).

FOTOGRAFÍAS SELECCIONADAS					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

"Ahora dime, con cuáles juguetes jugaste".

El niño deberá decir: "Jugué con _____ y _____"

* EN CORRESPONDENCIA

Entrevistador: "Porque jugaste con _____, con _____ y con _____ y lo dijiste, te has ganado un regalo"

* EN NO CORRESPONDENCIA

Entrevistador: "Porque jugaste con _____, con _____ y con _____ y solo dijiste haber jugado con _____, no te puedo dar un regalo. Mejor suerte para mañana."

Observaciones: _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2

Formato de Registro observacional

Observador: _____ Pareja: _____ Fecha: _____
 Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Tiempo registrado: _____
 Fase: _____ grupo: _____ Sujeto: _____

JUGUETES DISPONIBLES					
1.	2.	3.	4.	5.	6.

Min	10s	20s	30s	40s	50s	60s	Ac	Desac
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Confiabilidad: _____

Categorías:

Juego funcional (J 1-6): usa de modo convencional el juguete o material.

Otras: cualquier otra actividad diferente a las anteriores.

Observaciones: _____

TRIS CON
FALLA DE EN