

# **CONDUCTA GOBERNADA POR REGLAS**

---

**Apuntes para un Seminario**

---



**Ps Jaime E Vargas M**

# CONTENIDO

1. LAS REGLAS Y SU GOBERNANZA: UNA VISIÓN COGNITIVA  
CONDUCTUAL  
Hayne W. Reese
2. LA CONDUCTA DEL ESCUCHA  
B.F. Skinner
3. LA ACCIÓN VERBAL DEL OYENTE COMO BASE EN LA GOBERNANZA  
DE LAS REGLAS  
Steven C. Hayes y Linda J. Hayes
4. SEGUIMIENTO DE REGLAS  
S. C. Hayes, R. D. Zettle y I. Rosenfarb
5. EL COMPORTAMIENTO GOBERNADO POR REGLAS (CGR) COMO  
RELACIONES CONDUCTA-CONDUCTA  
Kelly G. Wilson y M. Carmen Luciano Soriano
6. LAS REGLAS VERBALES QUE RIGEN NUESTRA CONDUCTA  
José Antonio García Higuera
7. EVITAR Y ALTERAR EL CONTROL DE LAS REGLAS COMO UNA  
ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CLÍNICA  
Steven C. Hayes, Barbara S. Kohlenberg y Susan M. Melacon
8. LA DEFINICION DE LOS PROBLEMAS PSICOLOGICOS y LA CONDUCTA  
GOBERNADA POR REGLAS  
Arturo Clavijo
9. ANALISIS DE LAS REGLAS EN EL CONTEXTO CLINICO  
MARÍA XESÚS FROJÁN PARGA, REBECA PARDO CEBRIÁN, IVETTE VARGAS DE LA CRUZ Y FRANCISCO  
LINARES CARMONA
10. ESTABLECIMIENTO DE REGLAS PROSOCIALES DEL TIPO AUMENTO  
FORMATIVO (AUGMENTING FORMATIVE) MEDIANTE ENTRENAMIENTO  
EN DISCRIMINACIONES CONDICIONALES  
Tiberio Pérez-Manrique, Andrea Martínez Uribe y Juan Silva Ocampo

# LAS REGLAS Y SU GOBERNANZA: UNA VISIÓN COGNITIVA Y CONDUCTUAL

Hayne W. Reese

En: Rule-Governed Behavior. Editado por: Steven C. Hayes. Plenum Press, 1989

(fragmento pp. 27 – 38)

## 4. SIGNIFICADO DE “REGLA”

En esta sección se trata con el significado y las formas de las reglas y lo que significa “saber reglas”.

### 4.1. Formas de las Regla

Regla es una palabra lexicalmente compleja. El significado “léxico” de una palabra es su significado básico.

Se han propuesto diversas taxonomías para las reglas. Por ejemplo, Argyle (1984) distingue entre normas, reglas y convenciones: una norma es “un comportamiento modal”, es decir, lo que la mayoría de la gente hace”. Una regla es “una conducta que los miembros de un grupo creen que debería o no ejecutarse en algunas situaciones”. Una convención es una costumbre arbitraria: “es una regla en el cricket que el jugador use un bastón (en lugar de, digamos, una raqueta de tenis), pero es una convención que emplee ropa blanca”.

Distinguir entre normas y reglas pareciera útil, pero distinguir entre reglas y convenciones parece mucho menos útil. Tanto las reglas como las convenciones son en alguna medida arbitrarias, ambas involucran consecuencias que son al menos implícitas, y ambas pueden, algunas veces, controlar la conducta.

#### 4.1.1. Reglas Normales y Normativas

Como un nombre, una regla tiene dos significados generales que resultan relevantes: uno como una generalidad y otro como una prescripción. Una generalidad es una regla *normal*, que se refiere a lo que es. Una prescripción es una regla *normativa*, que se refiere a lo que debería ser (Resse & Fremouw, 1984).

Una regla normativa puede ser una prescripción, especificando la manera en que uno debería proceder o puede ser una advertencia práctica, especificando la manera de hacer algo. En los términos de Skinner (1957), en el primer caso se trata de un “mando” y en el segundo caso tiene la forma de un “tacto”, pero se trata de un “mando”. En los términos de Zettle y Hayes (1982), el primero es un “ply” y el segundo es un “track” (un ply especifica un comportamiento apropiado y un track “la manera en que el mundo está dispuesto”).

Una regla normativa es *funcional* si ésta algunas veces afecta la conducta y no-funcional si no afecta la conducta (Reese & Fremouw, 1984). De acuerdo con este enfoque, las reglas normativas (prescripciones), son conductas (o actividades cognitivas) del hablante. Cuando afectan la conducta del escucha (que puede ser la misma persona que habla), son funcionales. De otra manera resultan no-funcionales.

Si una regla funcional normativa siempre se exhibe en la conducta, se le puede designar como una *regla normal*. Una regla normativa no-funcional puede ser *normal* solo como conducta verbal.

#### 4.1.2. Términos alternativos

Como una generalidad o norma, las reglas se refieren a regularidades. Llamar a una regularidad como una “regla” puede ser confuso, sin embargo, debido a lo que Bergmann (1957) dijo, “la expresión ‘regla’ contiene algunas de las connotaciones que también lleva el decir ‘arbitrario’”. Cuando se descubre una regularidad, esta puede describirse y su descripción es también llamada una regla. Esto es, de hecho, la definición generalizada de libro de texto para una regla.

La confusión puede evitarse si la descripción de la regularidad se denomina una ley (Bergmann, 1957). Horton & Turnage (1976) usan el término *concepto* para referirse a la regularidad y *regla* para referirse a la descripción de la regularidad, pero resaltan que los dos significados son frecuentemente difíciles de separar. El asunto es que una “regla normal” se refiere tanto a las regularidades en la naturaleza como a la descripción de estas regularidades.

#### 4.1.3. Reglas y Guías

En el sentido de una regularidad en la naturaleza, una regla normal no es problemática. Ocurre, se exhibe. No se trata de una guía, pues actuar consistentemente con ella es un hecho, no una elección. Las personas y los objetos no tienen alternativa con respecto a las reglas definidas como regularidades de la naturaleza; estas reglas son seguidas inexorablemente.

Una regla normal puede ser verbalizada o no verbalizada. En su forma verbal, una regla normal es una descripción de una propuesta regularidad en la naturaleza. En su forma no verbal, se trata de *la* regularidad en la naturaleza (en sí misma). Como la regularidad en sí misma, una regla normal verbalizada no es una guía, es solo la descripción de la regularidad. La regularidad por sí misma ocurrirá, ya sea o no descrita con precisión o en su totalidad. No obstante, la conducta puede ser controlada por una descripción, ya sea o no que la descripción sea precisa. Cuando una descripción tiene esta función, se ha convertido en una regla normativa. Las reglas normativas (morales, prácticas o jurídicas) son guías que son opcionales en el sentido de que pueden ser seguidas o ignoradas (Skinner, 1969).

#### 4.1.4. Reglas como disposiciones

Una disposición, es la competencia para ejecutar de una manera especificada. La ejecución es la actualización o aplicación de la competencia.

En el “conductismo lógico”, de acuerdo con Fodor, la causación cognitiva esta mediada por disposiciones del tipo sí-entonces. Por ejemplo, “Smith está sediento” significa que “si hubiera líquido disponible, Smith bebería algo” (Fodor, 1981). Tales disposiciones se refieren a regularidades potenciales, esto es, reglas *normales* y pueden ser rotuladas como disposiciones “normales”. Otras disposiciones se refieren a reglas *normativas* y pueden ser rotuladas como disposiciones “normativas”.

##### 4.1.4a. Disposiciones “normales”

Como una regularidad en la naturaleza, una regla es la concatenación de dos (o más) conjuntos de eventos y sus interrelaciones, por ejemplo, un conjunto de eventos regularmente antecede a otro conjunto de eventos. Concretamente, como una regularidad en la naturaleza la ley de la caída de los cuerpos se refiere al evento antecedente de remover cualquier cosa que esté sosteniendo a un cuerpo en su lugar y el evento subsecuente donde el cuerpo cae. La ley  $s = 1/2gt^2$  es una descripción de esta regularidad. No es la regularidad. Puede gobernar la conducta de las personas, pero no la conducta de los cuerpos que caen (Moore, 1981; Skinner, 1969).

Una regla de este tipo se ‘obedece’ inexorablemente. Cuando el conjunto antecedente está suficientemente completo, regularmente es seguido por el conjunto subsecuente y se dice que la regla ha sido actualizada. Cuando el conjunto antecedente no está suficientemente completo, el conjunto subsecuente no ocurre y se puede decir que la regla es una disposición, en lugar de una actualización. La conexión entre la regla como una disposición y la regla como una actualización depende enteramente de que estén completos físicamente el conjunto de eventos antecedentes. Por ejemplo, las reglas que relacionan los patrones de picoteo en los programas de reforzamiento son regularidades. El festón en la tasa de respuestas controlada por un programa de intervalo fijo y la alta tasa de respuestas controlada por un programa de razón variable no son causadas por las respectivas reglas, son parte de esas reglas. El picoteo actual (la actualización) no está controlada o gobernada por la regla, es un ejemplar de la regla.

##### 4.1.4b. Disposiciones “normativas”

Las disposiciones normativas se refieren a reglas normativas (morales, prácticas o jurídicas), así como a reglas como competencias. Una regla normativa es siempre una disposición ya que la regla por sí misma no puede ser actualizada, solo puede conducir al comportamiento actual. En la psicología cognitiva, una regla normativa es una actividad cognitiva que puede utilizarse por una persona para controlar su propia conducta. En el análisis conductual, una regla normativa funciona como un estímulo que elicit la conducta respondiente o que sienta la ocasión para la conducta operante, dado un

conjunto particular de condiciones. Puede tener esta última función como estímulo discriminativo o como una “operación de establecimiento”, como un “estímulo establecedor” (Chase & Hyten, 1985; Michael, 1982), un “augmental” (Zettle & Hayes, 1982) o como un “estímulo precurrente” (Parsons, Taylor, & Joyce, 1981).

#### 4.1.5. Reglas normativas

En el análisis conductual, una regla normativa en su forma completa especifica una contingencia de tres términos: En presencia de un estímulo discriminativo especificado, la ocurrencia de una conducta especificada, tendrá una consecuencia específica (Skinner, 1969). Sin embargo, frecuentemente las reglas normativas están incompletas porque la consecuencia no se especifica explícitamente o porque no lo están ni el estímulo discriminativo ni la consecuencia explícitamente especificadas. En estos casos, los estímulos discriminativos y consecuentes se presumen implicados o implícitos.

Al menos de manera implícita, una regla normativa estipula un antecedente y una consecuencia, por lo que resulta al menos implícitamente una proposición del tipo si-entonces. El antecedente es una condición de una acción que deberá efectuarse (el estímulo discriminativo y la conducta). La consecuencia es el resultado que podría esperarse (el estímulo consecuente). “Si se ejecuta esta acción en esta situación, entonces deberá ocurrir este resultado”. No obstante, cualquiera de estos componentes puede ser implícito y también la forma si-entonces, puede ser implícita.

## 4.2 Saberse las reglas

Los conceptos de *conocer* y *recordar* han planteado problemas para psicólogos y filósofos. Nuestra discusión aquí se limitará a un aspecto del problema, que involucra la diferencia entre “saber qué” y “saber cómo”.

### 4.2.1. Saber qué vs saber cómo

Se trata de la diferencia entre saber de una manera cognitiva y saber de una forma comportamental. A la primera se le denomina como saber qué y a la segunda como saber cómo. Alternativamente: saber sobre las cosas, en contraste con saber cómo hacer las cosas (Parrott, 1983) o describir las contingencias versus ejecutar de acuerdo con ellas (Matthews, Catania & Shimoff, 1985).

“Saber qué” se refiere a hechos o información expresada verbalmente. “Saber Cómo” se refiere a la conducta. Hineline (1983) equipara el saber qué con los tactos, en el sentido que les da Skinner (1957) y saber cómo con el comportamiento. En la psicología cognitiva, “saber qué” se refiere al “conocimiento declarativo” y “saber cómo” se refiere al “conocimiento procedural” o “habilidad cognitiva” (Anderson, 1980; Cohen, 1984).

#### 4.2.2. Saber la regla

En un sentido, saber la regla es “saber qué” y uno puede “saber cómo” sin “saber qué” (Miller, 1981). Esto es, uno puede exhibir una regularidad en su ejecución (saber cómo) sin ser capaz de describir la regularidad (saber qué; saberse la regla).

En otro sentido, saberse la regla es “saber qué”. Una regla normal es una regularidad en la naturaleza, como ya se dijo. Saberse la regla puede significar comportarse consistentemente con la regla (Cagné, 1970). No obstante, en este caso, el comportarse consistentemente con la regla no es el *resultado* de saber la regla, ya que “saberse la regla” en este sentido no es, en sí mismo, ningún tipo de conducta (es solo una frase descriptiva).

“Especificar una regla” también es una frase descriptiva, que se define independientemente del comportarse consistentemente con la regla. Especificar una regla es una conducta verbal y puede afectar a otras conductas. La regla establecida no es la regularidad de la naturaleza, sin embargo, es la descripción de esa regularidad.

En breve, saberse una regla significa ya sea, ser capaz de establecer la regla (saber qué) o ser capaz de comportarse consistentemente con la regla (saber cómo). (“Ser capaz” se usa aquí para referirnos a disposiciones, así como a las actualizaciones. No quedan implicadas habilidades o capacidades cognitivas).

Saber la regla en el primer sentido (ser capaz de verbalizarla), no puede por sí misma ser causa del comportamiento, puede ser, a lo mucho, solo una disposición normativa para actuar. De la misma manera, saber una regla en el segundo sentido (comportarse consistentemente con ella) no puede causar la conducta, ya que saber una regla, en este sentido, es solo una afirmación respecto a que una disposición normal ha sido actualizada. No obstante, las reglas pueden legítimamente conceptualizarse como causas: Una regla normativa (saber qué) puede causar conducta al ser aplicada y una regla normal (saber cómo) puede causar conducta al ser una instancia de ella.

#### 4.2.3. Adquisición de reglas

Algunos conductistas señalan que una regla no es una “posesión” que puede “adquirirse”, aunque estos están equivocados en las palabras. “adquirir una regla”, nunca ha sido, hasta donde yo sé, usado por los psicólogos para significar algo diferente a “aprender una regla”. “Formar una regla” y “desarrollar una regla” son también sinónimos de “aprender una regla”. El resultado de adquirir/aprender/formar/desarrollar una regla puede ser tanto “saber qué” como “saber cómo”. No significa nada más.

## 5. LAS REGLAS COMO CAUSAS

Los aspectos considerados en la presente sección se refieren a si hay reglas que resulten opcionales, qué es lo que controlan y cómo es que sus efectos difieren de los efectos de las contingencias.

### 5.1. ¿Por qué obedecer reglas?

La mayoría de los psicólogos cognitivos han ignorado la cuestión de por qué las reglas son obedecidas y muchos conductistas que han considerado la cuestión, han ofrecido la respuesta de que las reglas son seguidas ya que al seguirlas uno es reforzado (sin especificar el reforzador) o porque seguir reglas tiene una historia de reforzamiento (sin demostrar empíricamente la realidad de la historia propuesta). El asunto es importante y merece atención empírica así como teórica. El trabajo de Malott (1982, 1986) ilustra lo que necesita hacerse. El trabajo de Hayes y colaboradores (Zettle & Hayes, 1982) sobre "pliance" (complacer) también puede ser relevante. Sin embargo, el aspecto definitorio de pliance es que esta "bajo el control de consecuencias aparentemente mediadas por el hablante, por seguir la regla" (Zettle & Hayes, 1982). Evidentemente, la consecuencia puede estar implícita en la regla y no ser explícita).

#### 5.1.1. El papel de las consecuencias

Skinner (1982) sugirió que "la mayoría de los estudiantes estudian para evitar las consecuencias de no estudiar" (p.4). No obstante, Malott (1982) ha argumentado que se necesitan consecuencias más inmediatas. Malott analizó reglas que parecen ser "débiles", pues la consecuencia especificada está lejanamente en el futuro. Además del estudio, los ejemplos incluyen hacer tareas asignadas y lavarse los dientes. Las reglas que especifican el estímulo discriminativo, la conducta y la consecuencia pueden ser más efectivas que nuestras reglas usuales, que especifican estos componentes solo vagamente, aunque el reforzamiento actual para el seguimiento de la regla pueda no ser la consecuencia que esta especificada por la regla. Malott sugirió que el seguimiento de reglas es un procedimiento de escape. Una implicación de esto es que la consecuencia funcional no es la especificada en la regla, como las buenas calificaciones que resultarían por estudiar y hacer la tarea o los dientes brillantes que resultarían de cepillarlos o las malas calificaciones que provocaría el no estudiar y no hacer la tarea o las caries y la pérdida de piezas dentales por no cepillarse. Más bien, las consecuencias funcionales podrían ser un reforzador negativo. El seguimiento de reglas podría terminar con la auto-degradación, la culpa, la ansiedad o algún otro evento privado y así ser reforzado.

Riegler, Kohler y Baer (1985) sugirieron que las reglas son obedecidas debido al "desarrollo de una clase de conducta que se podría describir como complacer las instrucciones" (p.3), lo que reflejaría la generalización (1) desde reglas apareadas con el reforzamiento de la complacencia a reglas no previamente apareadas con el reforzamiento de la complacencia; (2) desde quienes especifican la regla y dan las

instrucciones quienes refuerzan la complacencia hacia especificadores de reglas e instructores que previamente no han reforzado la complacencia, y (3) desde reglas auto-producidas no previamente apareadas con el reforzamiento de la complacencia. Como Riegler y colaboradores apuntaron, esta conceptualización sugiere que el análisis de la conducta gobernada por reglas puede adelantarse mediante el uso de paradigmas del área del entrenamiento en complacencia, del entrenamiento en la correspondencia (entre lo que se dice y se hace) y del entrenamiento en auto-instrucciones.

La cuestión de interés para el analista conductual radica en si la complacencia, la correspondencia y el entrenamiento en auto-instrucciones producen una complacencia generalizada. Si lo hacen, la cuestión de interés para un psicólogo cognitivo es por qué sucede así: ¿Qué actividades cognitivas pueden plausiblemente ser afectadas por este entrenamiento y logran plausiblemente conducirnos a una complacencia generalizada?

#### 5.1.2. ¿Hay algunas reglas opcionales?

Una regla es opcional solo en el sentido en donde el presente conocimiento no permite hacer predicciones exactas y control efectivo.

#### 5.2. ¿Qué se controla?

Como dijo Skinner (1977b), “La fórmula  $s = 1/2gt^2$  no gobierna la conducta de los objetos que caen, gobierna a aquellos que correctamente predicen la posición de los objetos que caen en momentos dados”. En nuestros términos, la fórmula es una regla normal del tipo descriptivo cuando se usa para describir la regla-como-una-regularidad de los objetos que caen, pero cuando gobierna a aquellos que hacen predicciones, es una regla normativa.

##### 5.2.1. Locus de la regla

En una tarea de discriminación condicional, se presentan estímulos de dos dimensiones y la elección correcta se determina por el conjunto de dos reglas condicionales: (Si A, entonces B) y (si a, entonces b).

Aquí A y a se refieren a la *presencia* de valores alternativos en una dimensión y B y b se refieren a la *elección* de valores alternativos en otra dimensión. Los niños pequeños, de 5 años de edad pueden resolver esta tarea de discriminación condicionada (Doan & Cooper, 1971), aunque los niños no comprenden completamente la regla verbal si-entonces hasta no rebasar los 10 años de edad (O'Brien & Overton, 1982). Evidentemente, los niños pequeños pueden reconocer una regularidad condicional antes de entender la descripción verbal de las regularidades condicionales. Así, la regla verbal si-entonces (“saber qué”) parece no estar en los niños, sino en el experimentador.

##### 5.2.2. ¿Descripción o control?

De acuerdo con Searle (1976), “las reglas del lenguaje no son como las leyes de la física, pues las reglas deben hacer más que describir lo que sucede, deben jugar un papel

guiando la conducta” (p.1120). Chomsky (1980) está de acuerdo: “Las reglas de la gramática están mentalmente representadas y usadas en el pensamiento y la conducta” (p.129). (No obstante, Chomsky está en desacuerdo con Searle en algunos otros aspectos).

De hecho, las reglas del lenguaje deben ser como las leyes de la física, descripciones de regularidades en la naturaleza (en este caso regularidades en el lenguaje). Los hablantes exhiben regularidades en el uso del lenguaje y los lingüistas describen esas regularidades. Las reglas relevantes son normales: Las reglas como regularidades son exhibidas en el uso del lenguaje y las reglas como descripciones son inducidas por los lingüistas.

Por supuesto, una vez que una regla normativa ha sido formulada, puede controlar la conducta. Como dijo Skinner (1969), “Uno puede ocasionalmente hablar gramaticalmente aplicando reglas” (p.162). Más aún, los niños pequeños quedan sorprendidos con juegos de palabras donde las reglas del lenguaje son violadas (Shultz & Robillard, 1980). Si una regla es deliberadamente violada, debe ser normativa (una regla normal no puede violarse deliberadamente, de otra manera, no sería una regla *normal*). Consecuentemente, su lenguaje ordinario refleja reglas normales y no normativas.

# LA CONDUCTA DEL ESCUCHA

B.F. Skinner

En: Rule-Governed Behavior. Editado por: Steven C. Hayes. Plenum Press, 1989

## 1. INTRODUCCIÓN

En la visión tradicional de un episodio de lenguaje, sostenida por los filósofos por miles de años, el hablante percibe alguna parte del mundo en el sentido literal de capturar o apropiarse de él (o mejor, ya que no hay espacio para el mundo en sí mismo, tomar una copia o representación de éste)) y entonces poner esta copia en palabras, cuyo significado corresponde de alguna manera con lo que el hablante percibió. El oyente toma los significados de las palabras y compone otra copia o representación. El oyente entonces *recibe* o *concibe* lo que el hablante ha *percibido*. Algo se ha comunicado en el sentido de hacerse común tanto para el hablante como para el oyente. Se ha mandado un mensaje, el contenido del cual algunas veces se denomina como información. Sin embargo, la teoría de la información fue inventada para tratar solo con los rasgos estructurales del mensaje (¿cuántos bits pueden mandarse por teléfono o mediante una computadora?). El contenido del mensaje más apropiadamente se denomina conocimiento, desde una raíz que produce la palabra Griega *gnomein*, la expresión del Latín *gnoscere*, del Latín tardío *co-gnitio* y finalmente nuestra expresión *cognition* (en inglés).

En un enfoque conductual, la dirección de la acción es exactamente la opuesta. El hablante no introyecta al mundo y lo pone en palabras, responde ante él en formas que han sido moldeadas y mantenidas por contingencias de reforzamiento especiales. Los oyentes no extraen información o conocimiento de las palabras y componen copias de segunda mano del mundo, responden a los estímulos verbales de formas que han sido moldeadas y mantenidas por otras contingencias de reforzamiento. Ambas contingencias son mantenidas por un ambiente verbal evolucionado o cultura.

Esta es una diferencia muy grande, tan grande, quizá, como la diferencia entre la creación y la selección en la teoría evolutiva. El origen de la conducta genera una gran cantidad de problemas, como sucede con el origen de las especies.

El problema resulta especialmente difícil de resolver cuando la conducta es verbal. Los hablantes no son iniciadores. Nunca en la evolución de un ambiente verbal, ni en el condicionamiento de hablantes y oyentes pasa que hablar sea lo primero. Tiene que haber un oyente, antes de que pueda haber un hablante. Esto parece ser cierto en la conducta de señalamiento de las especies no verbales. Algo que un animal haga (un ruido, moverse de cierta manera, dejar una huella) se convierte en una señal solo cuando otro animal responde a ello.

Mucho de mi libro, *Verbal Behavior* (1957), se refería al hablante. Pero, si los oyentes son responsables de la conducta de los hablantes, necesitamos ver más cercanamente lo que hacen.

## 2. LA OPERANTE VERBAL

Cuando decimos que la conducta es controlada por el ambiente, queremos decir que dos cosas muy diferentes. El ambiente moldea y mantiene repertorios de conducta, pero también sirve como la ocasión en la que la conducta ocurre. El concepto de operante hace esta distinción. Decimos que reforzamos una respuesta cuando hacemos contingente un reforzador sobre ella, pero no cambiamos esa respuesta en particular. Lo que reforzamos, en el sentido de la fortaleza, es la operante, la probabilidad de que respuestas similares ocurran en el futuro. Esto es más que la distinción entre clase y miembro de una clase. Mi publicación "La naturaleza genérica del estímulo y la respuesta" (1935) era sobre las clases. Las respuestas nunca son exactamente iguales, pero aparecen cambios ordenados si contamos solo aquellas instancias que tienen una misma propiedad definitoria. Una operante es una clase de respuestas, no una instancia, aunque también es una probabilidad. Cuando se ignora esta diferencia, las referencias hacia la conducta frecuentemente resultan ambiguas.

Distinciones similares resultan cruciales al hablar de la conducta verbal. (1) Un *lenguaje* es un *tipo* de conducta (inglés, árabe, etc.). Existe aún cuando nadie lo hable. (2) Una *operante* verbal es una probabilidad. Se distinguen cinco tipos de operantes (mando, tacto, intraverbal, ecóica y textual) por sus respectivas contingencias de reforzamiento. Son mantenidas por ambientes verbales o culturas (esto es, por los oyentes). (3) La conducta verbal que observamos y estudiamos se compone de instancias, con respecto a las que los oyentes juegan su segundo rol como parte de la ocasión en la que ocurre la conducta. Llamamos a una respuesta verbal como un *mando* o un *tacto*, pero solo para indicar el tipo de historia de reforzamiento responsable de su ocurrencia. Veamos ahora algunos de los principales efectos sobre el escucha, que moldean y mantienen la conducta del hablante.

## 3. EFECTOS SOBRE EL OYENTE

### 3.1. Se le dice al oyente

En un tipo de episodio de lenguaje, el hablante y el oyente componen lo que de otra manera sería una sola persona. Si no hay un portero en el hotel, vamos a la puerta y llamamos a un taxi. Sin embargo, a un portero le decimos *Taxi, por favor*. *Taxi* es un mando, y el portero llama un taxi. (Decir *por favor* es una autoclítica. Esta identifica a taxi, no solo como mando, sino el tipo particular de mando llamado solicitud). Si, por el otro lado, hemos ordenado un taxi y esperamos por él en el looby y llega el portero y dice *taxi* cuando este llega, esto es un tacto y nosotros respondemos como si hubiéramos visto al

taxi nosotros mismos. El mando nos libera para emitir una respuesta. El tacto reemplaza al estímulo discriminativo que controla la respuesta.

La conducta verbal, no obstante, ocurre en muestras más largas llamadas oraciones. Las oraciones pueden ser operantes. Tradicionalmente se dice que una oración “expresa” algo.

Ya que la evidencia introspectiva de sentimientos y estados mentales aún se resiste a un análisis sistemático, los psicólogos cognitivos han buscado otra evidencia de lo que sucede cuando una persona se comporta verbalmente. Su formulación básica es cercana a la vieja fórmula de estímulo-respuesta. La gente no responde a la palabra, la “procesa” como información. Sin embargo, lo que eso significa debe ser inferido de lo que hacen. Los datos consisten en entradas y salidas (input y output). Lo que se ve se procesa y se guarda como una representación, que puede consultarse y describirse en una ocasión dada. Cuando lo que se ha hecho ha sido reforzado, las contingencias son “procesadas” y almacenadas como reglas, para ser consultadas y puestas en uso. La conducta misma puede ser analizada de una manera más simple viendo directamente a las contingencias de reforzamiento, pero esto es algo que los psicólogos cognitivos casi nunca hacen.

En el caso más simple, entonces, el hablante le dice al oyente que hacer o que ha sucedido ya que los oyentes han reforzado conductas semejantes en situaciones parecidas y los oyentes lo han hecho ya que en situaciones similares ciertas consecuencias reforzantes han seguido para ellos.

### 3.2. Al oyente se le enseña

Enseñar es más que solo mencionar. Cuando el por tero dice taxi, “aprendemos” que un taxi está esperando, pero no somos enseñados. Cuando por primera vez decimos *ese es un taxi*, “hemos aprendido cómo se ve un taxi”, pero nuevamente no hemos sido enseñados. La enseñanza ocurre cuando una respuesta es primed (promovida), en el sentido de ser evocada por primera vez y luego reforzada. Por ejemplo, el maestro modela una respuesta verbal y refuerza nuestras repeticiones de ella. Si no la podemos repetir completamente, necesitaremos ser prompteados, aunque eventualmente la conducta ocurre sin ayuda.

Los mismos dos pasos pueden observarse cuando nos enseñamos a nosotros mismos. Leemos un pasaje de un libro (promoviendo la conducta), lo retiramos y procuramos repetir de él lo más que podamos y regresamos al libro por más ayudas (prompts), si es necesario. El éxito en repetir el pasaje sin ayuda es la consecuencia reforzante.

Las contingencias instruccionales en las escuelas son diseñadas para preparar a los estudiantes para contingencias de reforzamiento que encontrarán en algún momento posterior. Cuando corregimos a alguien en el curso de una conversación, también estamos enseñando.

### 3.3. El oyente es advertido

Diferentes efectos sobre el oyente distinguen el decir y enseñar de avisar o advertir. ¡*Cuidado!* Es una advertencia, el oyente se fija y evita el peligro, quizá escapa de ser atropellado por un auto. ¡*Fíjate!* Es un aviso, el oyente observa y mira algo, quizá una persona de interés que pasa en un auto.

Por supuesto, no todos los avisos tienen la forma de un mando. A un amigo que ha mostrado interés en la comida marina, le podemos decir *El Restorán Harborside sirve buena comida marina*. Para alguien que está aprendiendo sobre la ciudad como un lugar donde vivir, esto es solo decirle. Para alguien que se prepara para ser guía de la ciudad, se trata de un paso para aprender. Solo para un oyente que esté buscando por un restorán en particular, resulta un aviso. Las instrucciones que vienen con un equipo complejo nos *dicen* lo que el equipo es capaz de hacer. Estas nos *avierten* de cómo usarlo por primera vez. Nos enseñan a usarlo, si este funciona de una manera reforzante.

Una autoclítica familiar que se emplea en las advertencias es decir *debería*. Decir debería alude, aunque sea indirectamente, a las contingencias que refuerzan el aceptar el aviso. Como definimos el *aviso* por sus efectos en el oyente, no puede tratarse de un aviso si este se da por primera vez. Uno queda avisado por primera vez cuando la conducta que se especifica ha sido reforzada de alguna otra manera. ¡*Cuidado!* Es quizá primero un simple mando, efectivo debido a consecuencias aversivas anteriores. Cuando le siguen otras consecuencias, se torna un aviso.

### 3.4. Al oyente lo dirige la regla

Hay muchas razones por las que los grupos de personas observan “normas” o porqué sus miembros se comportan de manera “normal”. A veces se puede rastrear esta conducta la selección natural de las especies y otras veces a los ambientes reforzantes comunes para los miembros de un grupo. Los miembros se imitan mutuamente y funcionan como modelos. Refuerzan la conformidad y castigan las desviaciones. Sin embargo, en algún momento en la historia del grupo, una nueva razón para comportarse como los demás lo han hecho aparece con la forma de una regla. Como los proverbios y las máximas, las reglas tienen una vida por sí mismas, aparte de oradores y oyentes particulares. Ayudan a los miembros de un grupo a comportarse de maneras más probables de ser comentadas y menos probables de ser censuradas y ayudan al grupo a comentar y censurar consistentemente. Las reglas pueden ser mandos (*Prohibido fumar*) o tactos (*Aquí no se permite fumar*). Un cartel de *No fumar* identifica un tipo de conducta y una consecuencia castigante. El pedir el uso de una *Corbata negra* en una invitación, especifica la ropa que debemos usar, como una advertencia para evitar las críticas.

“Descubrimos el significado” de una regla cuando nos involucramos en la conducta que especifica y somos afectados por las consecuencias. Esto es difícil de hacer con los proverbios y las máximas.

Los psicólogos cognitivos confunden las cosas al argumentar que las reglas están *dentro* de las contingencias y deben ser extraídas de ellas. Posiblemente lo hagan pues necesitan que algo sea acumulado, de acuerdo con sus teorías. Una rata hambrienta presiona la palanca, recibe alimento y empieza a presionar más rápidamente. Nosotros mismos hacemos algo parecido cuando, explorando una cafetera desconocida, presionamos una palanca, llenamos nuestra taza y subsecuentemente presionamos la palanca cada vez que una taza llena resulta reforzante. Ninguno de nosotros ha descubierto una regla, es solo que una instancia de conducta, simplemente ha sido reforzada. No obstante, diferimos de la rata pues nosotros podemos reportar lo que ha pasado (“presionar la palanca produce café.”) También podemos avisarles a otros cómo usar la máquina por primera vez. Podemos proponer una regla (presione la palanca para obtener café). Sin embargo, solo cuando nos comportamos verbalmente en algunas de estas formas, es que una regla queda involucrada.

### 3.5. El oyente es gobernado por leyes

Las reglas funcionan para la ventaja mutua de aquellos que mantienen las contingencias y aquellos que son afectados por ellas. Las reglas son, en pocas palabras, una forma de auto-administración grupal. Esto puede decirse de las leyes de gobiernos cuando los gobiernos son elegidos por los gobernados, aunque esto no siempre es el caso. Las denominadas leyes parlamentarias son reglas de orden. Estas gobiernan parlamentos. Las leyes aprobadas por los parlamentos gobiernan naciones. Partes especiales de un gobierno, la policía y los soldados, mantienen las contingencias y a lo largo de la historia, las contingencias generalmente han funcionado como una ventaja para aquellos que las mantienen. Las leyes religiosas parecen haber empezado como enunciados sobre normas, pero se volvieron más que reglas cuando se invocan sanciones supernaturales para su apoyo. Lo que fueron presumiblemente ciertas normas de la gente judía, por ejemplo, se volvieron leyes cuando fueron formuladas como los Diez Mandamientos.

### 3.6. El oyente es gobernado por las leyes de la ciencia.

Las leyes de las naciones y las religiosas han estado en existencia por muchos siglos y lo que ha significado un buen gobierno ha sido debatido por mucho tiempo antes de que Francis Bacon sugiriera que el mundo natural debería también estar gobernado. Sus leyes son, deberíamos decir ahora, las contingencias de reforzamiento mantenidas por el ambiente. Las leyes de la ciencia describen aquellas contingencias, como las leyes de los gobiernos y las religiones describen algunas de las normas o reglas de las sociedades. Nosotros descubrimos las leyes de la naturaleza por la experiencia (no como lo harían los fenomenólogos, desde la *apariencia* de las cosas en la consciencia, sino en el sentido original de la palabra *experiencia*, desde lo que ha sucedido.) Los científicos mejoran su experiencia mediante la experimentación (haciendo cosas para observar lo que sucede.) Los *expertos* se forman tanto por la *experiencia* como por la *experimentación*, son aquellos

que se comportan ya sea en formas que han sido moldeadas y mantenidas por las contingencias o que son capaces de describirlas.

Nuevas ciencias provienen solo desde las contingencias y eso fue lo que señaló Bacon en su ataque contra los escolásticos. Los escolásticos eran los cognitivistas de la Edad Media. Para ellos el conocimiento estaba gobernado por reglas. Uno aprendía leyendo libros (Aristóteles, Galeno, etcétera) Bacon, un analista conductual temprano, insistía en que los libros siguen a la ciencia. Las hipótesis y las teorías siguen a los datos. Las contingencias siempre vienen primero.

### 3.7. El oyente como lector

Las contingencias que hemos estado revisando frecuentemente se aclaran cuando el hablante es un escritor y el oyente un lector. Si la arquitectura es música congelada, entonces los libros son conducta verbal congelada. Escribir deja marcas durables y como lectores respondemos a estímulos durables. Los libros de viajes obviamente nos *dicen* lo que sus autores han visto, escuchado o leído y los libros de aventuras, lo que han hecho. Los libros de texto nos *enseñan*, pero solo si, como los libros programados, nos proporcionan contingencias de reforzamiento. Un libro de cocina podría decirse que nos dice algo acerca de lo que la gente come, si estamos interesados en las prácticas de una cultura. Nos *avisan* de cómo hacer un pastel de cereza, si estamos interesados en hacer algo así. Nos *enseñan* a hacer uno, si este pastel nos proporciona reforzamiento. La lógica y la matemática serían apenas posibles excepto en forma escrita y los libros de leyes resultan no menos esenciales para abogados y legisladores, de lo que serían las biblias para los líderes religiosos.

### 3.8. El oyente está de acuerdo

Hemos estado considerando un tipo de super organismo, cuya primera mitad gana cuando la segunda parte actúa sobre el mundo y la segunda mitad gana cuando la primera mitad hace contacto con ese mundo. Estas fueron probablemente las ventajas que jugaron un papel decisivo en la evolución de la conducta verbal. Pero cuando encontramos a alguien y empezamos a hablar, no siempre decimos, enseñamos, avisamos o invocamos reglas o leyes a ser seguidas. Conversamos. Hablamos sobre cosas con las que ambos estamos familiarizados. Hay poco para decir, enseñar, advertir, poner en orden o regular. Hablar es reforzante cuando tiende a decir más o menos lo que el hablante dice y escuchar es reforzante cuando el orador dice más o menos lo que el oyente tiende a decir. La conversación no está reforzada por las consecuencias que hemos estado considerando sino por el ponerse de acuerdo. Para decirlo de otra manera, como hablantes, buscamos oyentes y como oyentes, por hablantes que piensen como nosotros, donde lo que pensamos es simplemente lo que hacemos, frecuentemente de manera encubierta y verbal.

La importancia de estar de acuerdo se muestra por la frecuencia con la que usamos autoclíticas para preguntar sobre ello. Decimos “Que bonito día” y luego agregamos “¿no te parece?” También demandamos el acuerdo, como cuando decimos “En verdad, es un bello día”.

### 3.9. El oyente y el hablante piensan

Todo lo que hemos dicho hasta ahora toma una mayor significancia cuando el hablante y el oyente residen dentro de la misma piel. Si esto significa que son la misma persona, no habría ninguna necesidad para la conducta verbal. El oyente al que se le habla sabría lo mismo que el hablante, en el sentido de poseer la misma historia. Pero hay muchas personas o identidades dentro de una piel. Esto queda implicado cuando hablamos de auto observación, donde una identidad observa a otra o en el auto manejo, en donde una identidad maneja o administra a otra. Cuando decimos que hablamos con nosotros mismos, queremos decir que una identidad habla con otra. Diferentes repertorios han sido moldeados y mantenidos por ambientes verbales diferentes.

Las identidades pueden ser idénticas excepto por la temporalidad. Le decimos a la misma identidad que haga algo después, dejándole una nota. Le enseñamos a una identidad, repasando y checando nuestra ejecución. Le avisamos al mismo self o identidad cuando, por ejemplo, luego de una tarde poco placentera, decimos “¡No volveré a venir aquí!” Memorizamos máximas, reglas y leyes para usarlas posteriormente. Jugamos solitario o tomamos lugares alternativos en un juego solitario de ajedrez. Revisamos nuestras soluciones en lógica y matemáticas. En todo esto, nuestro papel como oyentes es el asunto importante. Somos mejores oyentes que hablantes. Fuimos oyentes antes de ser hablantes y continuamos oyendo y leyendo mucho más de lo que decimos o escribimos.

Los diálogos internos de este tipo se les denominan como *pensamientos*, aunque toda conducta es *pensamiento*, como argumenté en el capítulo final de *Conducta Verbal* (1957). Existen muchas razones por las que hablamos encubiertamente con nosotros mismos. Cuando no tenemos ocasiones para comportarnos abiertamente, cuando consecuencias aversivas pueden seguir si nos volvemos insistentes, etcétera. También decimos *Yo pienso* como una autoclítica para indicar que nuestra conducta es apenas lo suficientemente fuerte para alcanzar el nivel abierto. Aunque la accesibilidad de otros no es la diferencia importante. Cuando los repertorios del hablante y el oyente van juntos en la misma piel, pasan cosas que son mucho menos probables que sucedan si están en pieles separadas. Conversamos con nosotros mismos, quizá discutiendo, aunque buscando el acuerdo. Las identidades que conversan tienen historias diferentes (o la conducta verbal silenciosa sería inútil), pero no son tan diferentes como las historias en un grupo de discusión.

Por supuesto, no todo pensamiento es vocal. Los artistas “hablan” poniendo pintura en el lienzo y, como “oyentes”, la dejan ahí o la retiran. Pueden hacer las dos cosas encubiertamente. Los compositores son tanto hablantes como oyentes, aún cuando no haya instrumentos o sonidos. Los inventores juntan cosas y observan cómo trabajan, ya

sea en un taller o encubiertamente desde una silla confortable. Muy poco de esto es probable que suceda cuando los dos repertorios están en pieles separadas.

Por supuesto, esto no es nada que se parezca a un análisis adecuado del pensamiento, pero nos lleva en una dirección prometedora. La evolución de las culturas y de las prácticas culturales ha ampliado enormemente el abanico de la conducta individual. Las prácticas de la cultura que llamamos el ambiente verbal o el lenguaje, son el mayor logro de las especies humanas y los ambientes verbales se componen de oyentes.

# LA ACCIÓN VERBAL DEL OYENTE COMO BASE EN LA GOBERNANZA DE LAS REGLAS

Steven C. Hayes y Linda J. Hayes

En: Rule-Governed Behavior. Editado por: Steven C. Hayes. Plenum Press, 1989

## 1. INTRODUCCIÓN

En el enfoque tradicional del análisis de la conducta, la mayor parte de la conducta psicológicamente significativa (esa del organismo como un todo, dentro y junto con su contexto), se piensa que ultimadamente moldeada por contingencias. Un importante sub grupo de esta conducta está gobernada por reglas (Skinner, 1966).

El término *regla* se ha usado por diversos teóricos de la psicología y tiene significados diferentes para cada uno (ver el artículo de Reesse, al principio de este compendio). Parte de la confusión sobre las “reglas” se da debido a la multiplicidad de significados de la palabra en su uso normal.

El más reciente sentido etimológico de la palabra regla es “para gobernar”. Consecuentemente, un “regulador” es la persona que gobierna, como un rey. Regular, en este sentido, es trazar la línea o proscribir lo que es regular.

El análisis conductual ha enfatizado las reglas en el sentido de la gobernabilidad de los eventos. En cierto grado, esto significa que “la conducta gobernada por reglas” es una tautología, aunque no completamente, ya que el evento que *gobierna en la conducta gobernada por reglas* es un evento que relaciona el sentido etimológico inicial del término *regla*. La definición conductual más popular es la de Skinner (1966, 1969): “estímulo que especifica una contingencia”. El especificar una contingencia presumiblemente involucra la construcción de una regularidad.

¿Qué clase de regularidad es una regla? ¿Se trata de la construcción *verbal* de la regularidad? De ser así, ¿qué es una construcción verbal?

La cuestión más general que subyace esto es la relación entre la conducta gobernada por reglas y la conducta verbal. El estudio analítico de la conducta gobernada por reglas, al principio no se pensó que fuera el estudio de la conducta verbal. Desde la perspectiva de Skinner en su libro *Verbal Behavior* (1957), solo la conducta del hablante era considerada como verbal, en cualquier sentido importante. Para construir una regla había que involucrarse en la conducta verbal. Pero, para seguir la regla, no. Esto causó notables problemas para el enfoque conductual del lenguaje, problemas que solo ahora se han resuelto. Se resuelven al abandonar la idea de que solo la conducta del hablante es verbal.

## 2. PROBLEMAS EXPERIMENTALES CAUSADOS POR LA FALTA DE ÉNFASIS EN EL OYENTE

Skinner eligió formular su análisis de la conducta verbal desde el punto de vista del hablante, en lugar del oyente en un intercambio hablante-oyente. Él defendió su acción en tres bases. Primero, señaló que el hablante habla debido a que el oyente escucha y viceversa. Entonces, un enfoque completo sobre la conducta del hablante necesariamente implica un enfoque sobre el oyente. No se requiere enfocarse separadamente en la conducta del oyente. Segundo, el análisis del oyente es improbable que resulte productivo. Tercero, sugirió que “la conducta de un hombre como oyente no se puede distinguir de otras formas de su comportamiento” (Skinner, 1957, p. 34). Esto es, la conducta del oyente es no verbal y no requiere de un enfoque especial. Es solo conducta ordinaria bajo control discriminativo del lenguaje.

Esta perspectiva ha causado tanto dificultades teóricas como empíricas. Al enfatizar al hablante, se puede construir una teoría de la conducta verbal que ignore tales temas como el significado, la comprensión y la referencia. Sea o no que estos temas resulten apropiados, apuntan a temas importantes que largamente se han ignorado por los analistas conductuales (Parrott, 1984). Sin embargo, no pueden ser ignorados cuando la conducta del oyente se estudia seriamente y es este hecho lo que está cambiando el enfoque analítico conductual de la conducta verbal. Los conductistas se vieron lentos para darse cuenta de esto, debido a los argumentos de Skinner, que los desanimaron. En pocas palabras, para entender completamente al hablante o al oyente, tenemos que entender el contexto del acto.

### 2.1. ¿Es más difícil el análisis del oyente?

Hay diversos problemas estratégicos y metodológicos para un análisis empírico basado en la conducta del hablante y en cada caso, los problemas son menos severos cuando se enfoca uno en la conducta del oyente.

#### 2.1.1. Unidades funcionales del análisis

Un análisis funcional de la conducta verbal implica unidades funcionales de análisis. Las operantes verbales de Skinner (tactos, mandos, etc.), son unidades funcionales por esa razón. Un enfoque funcional del lenguaje presenta notables dificultades. Aunque resulta fácil clasificar los eventos verbales estructuralmente (por ejemplo, en palabras, frases, verbos, etc.), es extraordinariamente difícil hacerlo funcionalmente. La categorización de los eventos verbales en clases funcionales requiere la comprensión de la historia pasada de las personas y de la fuente de control actual sobre su conducta, ambos aspectos son típicamente desconocidos o inaccesibles.

En esta área, voltear a ver la conducta del oyente ofrece ciertas ventajas. Por ejemplo, podemos ver si una regla es o no seguida. Podemos analizar los efectos de las reglas sobre la conducta abierta que está ocurriendo. El identificar al menos algunas categorías funcionales es fácil en el caso del oyente, comparado con el comportamiento del hablante.

### 2.1.2. Medidas del fortalecimiento

No tenemos medidas carentes de ambigüedad sobre la fortaleza de las unidades de análisis en la actividad del hablante. El problema es de dos tipos. Primero, algunas categorías funcionales son demasiado gruesas para propósitos de medición. No hay categorización de unidades funcionales sobre la conducta del hablante, adecuadas para tal tarea. Tiene muy poco sentido intentar medir la fuerza de un “mando” o de un “tacto, por ejemplo. Lo que deberíamos medir son subclases particulares. El asunto está en identificar esas subcategorías.

El segundo problema es que aún cuando fuera posible identificar con suficiente grano fino las unidades funcionales de la conducta del hablante, no hay un acuerdo sobre la métrica para dimensionar su fortaleza. La frecuencia de respuesta es claramente inadecuada ya que respuestas infrecuentes pueden tener mucha fortaleza. Esto, por supuesto, es exactamente el problema en el que Skinner trabajaba en su *Verbal Behavior*. Él señaló varias otras dimensiones que podrían usarse (como, el volumen), pero para cada dimensión que me puedan decir, hay un contra argumento para ello. La solución de Skinner (medir la “probabilidad” de instancias individuales de acción verbal) jamás condujo a un método empírico de medición.

En contraste, medir la fuerza de la respuesta de la conducta del oyente presenta menos problemas severos. Podemos presentar una regla y supervisar si la regla es seguida. Podemos construir reglas mediante lenguajes experimentales, en los que la historia de los sujetos sea relativamente controlada y supervisar la comprensión de la regla.

### 2.1.3. Controlando el contexto

Resulta difícil limitar el contexto relevante cuando se analiza la conducta de un hablante. La subjetividad y multiplicidad de variables que controlan la conducta del hablante hace que el análisis experimental resulte extremadamente difícil.

Las variables que controlan la conducta del oyente no son menos complejas, pero el contexto relevante es más manipulable. En particular, el contexto primario (aunque no el único) de la conducta del oyente consiste en algo que escuchar y el experimentador puede presentar tales eventos a voluntad. La respuesta de escuchar no es solamente una función de tales eventos y tiene aún bases históricas. Aún así, el experimentador tiene ciertas ventajas en esta situación comparada con el caso del hablante. El grado en que la historia

relevante y el contexto situacional pueden ser manipulados, restringidos y especificados, es mayor.

#### 2.1.4. Lo seductor de la estructura

Hay un problema final en la investigación empírica sobre el hablante. Una de las características más sobresalientes del lenguaje está en el estructuralismo inherente que promueve. El hablante produce palabras, signos y otros productos que pueden transcribirse, recordarse o escucharse. Estas palabras o signos no son conducta (son productos de la conducta). Una persona leyendo estas oraciones, se puede decir que “comprende lo que hemos dicho”, pero él o ella no entenderá el acto contextualizado de nuestra expresión.

Lo seductor del estructuralismo es un problema menor cuando es la conducta del oyente lo que nos importa. Hay una tendencia menor de acomodar el comportamiento del oyente dentro de una estructura. Por el contrario, la falta de estructura aparente ha tendido a ocultar la naturaleza verbal del oyente.

Podemos estudiar la conducta del oyente con la seguridad de que los analistas conductuales y sus alumnos, con solo una preparación moderada contra ello, no quedarán seducidos por el estructuralismo en el intento por conducir un análisis comportamental.

### 3. EL OYENTE DESDE LA PUERTA TRASERA

Hasta ahora no nos hemos involucrado en el tópico de la conducta del oyente *per se*. Simplemente hemos argumentado que la única razón real para no tratar con el oyente está en la convicción de que su conducta, de cualquier forma, no es verbal. ¿Cómo hicieron los analistas conductuales (con su convicción de que el problema del oyente no era de importancia fundamental) para que en estos últimos años se enfocaran en la conducta verbal del oyente?

Esto fue posible debido a que el problema del oyente se coló por la puerta trasera. No llegó bajo el rótulo de *conducta verbal*. La rúbrica fue, en su lugar, la de *conducta gobernada por reglas* o más generalmente, *control instruccional*. El análisis de la conducta gobernada por reglas, al principio fue dirigido por intereses prácticos y políticos: Se trató de un intento de mostrar que el análisis de la conducta podía, de hecho, manejar comportamiento humano complejo.

La conducta controlada por “estímulos especificadores de contingencias” fue vista como un tipo particular de conducta bajo control del estímulo. No obstante, no resulta accidental que Skinner nunca aclarara lo que quería decir con “especificar” una

contingencia. Para hacerlo requeriría distinguir funcionalmente entre estimulación verbal y otros tipos de estímulos.

Muchos analistas conductuales actúan como si *especificar* significara *especificar verbalmente*, pero Skinner mismo, al principio, no dijo esto. De hecho, Skinner no distinguió entre reglas verbales y las regularidades observadas en otros antecedentes complejos, como son los estímulos modeladores (ver Skinner, 1969, p. 163). En un documento previo (Zettle & Hayes, 1982), definimos la conducta gobernada por reglas como comportamiento controlado por un antecedente verbal. Recientemente, Skinner tomó la misma línea de pensamiento cuando sugirió que la conducta gobernada por reglas también podría llamarse *conducta controlada por estímulos verbales* (Skinner, manuscrito no publicado). Esto resuelve un problema, pero presenta otro. ¿Qué es un estímulo verbal?

En términos no técnicos, un estímulo verbal en la forma de una regla es algo que nos dice qué hacer, cuando hacerlo y lo que pasará cuando lo hagamos. Hacer lo que indica una regla verbal, es seguir la regla. Y estas dos cosas juntas nos dan lo que significa la gobernanza de las reglas.

#### 4. ¿QUÉ ES UN ESTÍMULO VERBAL?

Esta interrogante plantea severas dificultades para una perspectiva Skinneriana del lenguaje. Si la acción del oyente no es en sí misma verbal, en cualquier sentido importante, entonces lo “verbal” del estímulo no se podrá encontrar en las acciones de organismos que hagan contacto con él. Tal tipo de análisis no deja lugar para una concepción funcional del “estímulo verbal”.

##### 4.1. Estímulos verbales como productos de la conducta verbal

Una solución superficial consiste en suponer que un estímulo verbal es el estímulo producido por la conducta verbal (Skinner, 1957, p. 34). Este análisis confunde los objetos estímulo con las funciones de estímulo. En un enfoque analítico conductual, las categorías de los estímulos generalmente se basan en las relaciones funcionales que estos sostienen con los comportamientos y no con la naturaleza de sus fuentes. La manera en que un objeto estímulo se ha producido queda fuera (es la naturaleza de su función psicológica lo que importa).

El concepto de un “estímulo verbal” (o, ciertamente, cualquier tipo de *estímulo*, como los psicólogos usan el término) solo tiene sentido si estamos hablando de un tipo particular de *función* de estímulo. Así, el concepto de un estímulo verbal solo tiene sentido si existen funciones verbales estimulantes y el oyente como escucha se encuentra comportándose verbalmente. Pero nuevamente ¿qué es un estímulo verbal?

Las perspectivas conductuales deben estar bien posicionadas filosóficamente para confirmar la naturaleza de la estimulación verbal de una manera naturalista, pero una perspectiva Skinneriana ha limitado la naturaleza y amplitud de su investigación. Skinner vio las funciones de los eventos verbales, con respecto a los oyentes, como sinónimos de procesos normales de control de estímulos, particularmente en el control discriminativo. Esta postura se basa en un intento para derivar explicaciones de la acción humana compleja desde principios desarrollados con sujetos infrahumanos, no bajo la consideración de la conducta compleja de oyentes *per se*. Conductualmente hace sentido el restringir las definiciones de estímulo a una clase particular de control de estímulo, pero existen buenas razones para pensar que el estímulo verbal no es solo un estímulo discriminativo, en el sentido usual.

#### 4.2. Funciones de los estímulos verbales

Nuestra estrategia para considerar la naturaleza del estímulo verbal será como sigue. Empezaremos con lo que parece obvio, con el entendimiento de sentido común del lenguaje. Luego intentaremos aplicar principios conductuales conocidos para la comprensión de las cualidades identificadas. Si el intento es exitoso, consideraremos cuando estos principios facilitan el progreso hacia el entendimiento científico de la conducta verbal.

La conducta verbal resulta convencional en su forma. Es solo por un acuerdo que una palabra dada se refiere a una cosa dada, no hay relación entre palabra y referente basada en la similitud de forma o en otra propiedad natural.

La conducta verbal es inefectiva. No opera directamente sobre el mundo. La relación entre una palabra y su referente es bidireccional. La palabra "funciona" para su referente solo si el referente "es nombrado" por la palabra.

De entre estas cualidades, empezaremos con el tema de la bidireccionalidad y veremos a donde nos lleva esto. La mayor parte de los procesos psicológicos son unidireccionales. Un estímulo condicionado (CS) confiablemente procede de un estímulo incondicionado (UCS) y el CS viene a tener algunas de las funciones del UCS. Esto no significa que el UCS venga consecuentemente a tener algunas de las funciones del CS. La relación es unidireccional. Similarmente, en presencia de un estímulo condicional A, un estímulo B tiene una función discriminativa. Esto no significa que en la presencia del estímulo condicional B, el estímulo A tenga una función discriminativa. La relación entre estímulos condicionales y discriminativos es unidireccional.

Hay un proceso conductual, la equivalencia de estímulos, que parece reflejar el tipo de bidireccionalidad observada en las relaciones palabra-referente (Sidman & Tailby, 1982).

Nuestra estrategia será la de tomar este proceso como punto de inicio para el análisis de la estimulación verbal. Esto es, empezaremos con la posibilidad de que las funciones de los estímulos verbales, funcionando en relaciones palabra-referente, representen un proceso psicológico diferente y que también quizás, sin ser sinónimo de ello, la equivalencia de estímulos sea parte de este proceso.

Cuando a los humanos se les enseñan series de discriminaciones condicionales relacionadas, el estímulo involucrado en estas discriminaciones puede quedar conectado con cada una en formas no explícitamente enseñadas. El fenómeno involucrado es investigado típicamente en un formato de igualación a la muestra. Por ejemplo, suponga que una persona se le enseña, dada la presencia de una forma visual particularmente no familiar (la muestra), para elegir otra forma visual particularmente no familiar de un conjunto de tres o cuatro de estas formas (las comparaciones). Podemos decir que la persona aprende que “dado A1, elegir B1” cuando “A1” y “B1” representan diferentes formas visuales. La persona es entonces enseñada a elegir otra forma visual no familiar de otro arreglo de formas, dada la misma muestra o “dado A1, elegir C1”. Para controlar desde la historia de reforzamiento para seleccionar un estímulo particular, la comparación incorrecta de formas será correcta en la presencia de otras muestras. Con este tipo de entrenamiento, es posible que, dada la oportunidad, la persona, sin entrenamiento adicional, seleccionará A1 desde un arreglo de comparaciones, dado B1 o dado C1 como muestras. También será probable que la persona seleccione B1 dado C1 como muestra y C1 dado B1 como muestra. (Sidman, 1971; Sidman, Cresson & Willson-Morris, 1974). Este conjunto de fenómenos es denominado *equivalencia de estímulos*.

Se dice que existe una clase de equivalencia si el estímulo de la clase muestra las tres relaciones definitorias de reflexividad, simetría y transitividad (Sidman & Tailby, 1982). Esta definición tiene algunas dificultades notables, pero la adoptaremos como punto de inicio. En los procedimientos de igualación a la muestra, la reflexividad es igualación de identidad. Por ejemplo, dado A1, la persona escoge A1 en un arreglo. La simetría se refiere a la reversibilidad funcional de la discriminación condicional: La discriminación entrenada “dado A1, escoge B1” lleva a la discriminación derivada “dado B1, escoge A1”. Esta reversibilidad debe ser demostrada en ausencia de reforzamiento directo para ser considerada como simetría (Sidman, Rauzin, Lazar, Cunningham, Tailby & Carrigan, 1982). Para demostrar la transitividad, se requieren al menos tres estímulos. Si, luego de las discriminaciones “dado A1, escoge B1” y “dado B1, escoge C1” ha sido enseñado, “dado A1, escoge C1” emergerá sin entrenamiento adicional y la transitividad se habrá demostrado.

Una razón por la que la equivalencia de estímulos ha capturado la imaginación de los investigadores conductuales es la aparente similitud entre el fenómeno de equivalencia de estímulos y el fenómeno del lenguaje. Si a un niño con suficientes habilidades verbales se le enseña a señalar un objeto particular dada una palabra escrita particular, el niño puede

señalar a una palabra dado el objeto, sin entrenamiento específico para hacerlo. En las tareas de nombramiento, la simetría y la transitividad entre palabras escritas, palabras habladas, imágenes y objetos es algo común. Diversos estudios sobre equivalencia de estímulos han empleado preparaciones parecidas al nombramiento involucrando estímulos auditivos y visuales (ejemplos: Dixon & Spradlin, 1976; Sidman, 1971; Sidman & Tailby, 1982; Sidman, Kirk & Willson-Morris, 1985; Spradlin & Dixon, 1976). Los conductistas están excitados con la posibilidad de que el fenómeno de equivalencia pueda proporcionar una nueva avenida para la investigación empírica del lenguaje.

Si la equivalencia de estímulos es un modelo preliminar de la estimulación verbal, uno puede esperar ver que este emerge disponible en humanos, aunque no tan disponible o quizá de plano negado en sujetos no humanos. Esta expectativa asume solo que los humanos tienen una facilidad relativa con el lenguaje y ellos, si la equivalencia es de alguna manera un modelo de estimulación verbal, deben también tener facilidad con la equivalencia. Y este parece ser el caso. La equivalencia de estímulos se ha mostrado con una diversidad de sujetos humanos empleando una amplia variedad de materiales estimulantes. Incluso niños de 2 años de edad mostrarán tales ejecuciones sin tener un entrenamiento experimental explícito (Devany, Hayes & Nelson, 1986).

No obstante, la intercambiabilidad de funciones característica de la equivalencia de estímulos no se ha visto con organismos no humanos. Así también, los niños carentes de uso productivo espontáneo de signos o lenguaje, tampoco muestran equivalencia (Devany et al, 1986). ¿Puede la equivalencia de estímulos proporcionar un modelo adecuado para la estimulación verbal? La respuesta depende de la visión de uno respecto a la equivalencia de estímulos misma.

#### 4.3. Explicaciones de la equivalencia de estímulos

Lo que resulta interesante sobre estos hallazgos (y lo que cuenta para buena parte de la excitación sobre el fenómeno de equivalencia en el campo conductual presente) es el hecho de que los hallazgos no quedan completamente explicados apelando a la historia construida únicamente por la situación experimental.

##### 4.3.1. Condicionamiento operante

La equivalencia de estímulos no es algo que se pueda predecir a partir de la formulación de la contingencia de tres términos, al menos no de una manera directa y obvia. Si un organismo aprende a escoger B1, dado A1, podemos pensar de esto como una discriminación condicionada. La probabilidad de reforzamiento por seleccionar B1 es mayor en la presencia de A1 que en la presencia, digamos, de A2. Diremos que A1 funciona como un estímulo discriminativo condicionado en presencia del cual B1 funciona como estímulo discriminativo para una respuesta de selección.

Sin embargo, esto no significa, que la probabilidad de reforzamiento por elegir A1 es mayor en la presencia de B1 que en su ausencia. Consideremos un ejemplo en la naturaleza. Un primate puede aprender a esconderse en un arbusto, dada la presencia de un león. Podemos pensar de esto como una discriminación condicionada: Dado un león, seleccionar un arbusto sobre la planicie abierta. El león es un estímulo discriminativo condicionado, en presencia del cual el arbusto es un estímulo para seleccionar. Tal arreglo de contingencia no proporciona las bases para suponer que revertir las funciones de los estímulos involucrados será reforzante. El valor de seleccionar un arbusto dado un león no implica el valor de seleccionar un león dado un arbusto. No tiene sentido.

No estamos argumentando que las contingencias simétricas no existan en el ambiente natural, ni siquiera que los animales no puedan mostrar algún grado de asociaciones retroactivas. Nuestro punto es que, en el ambiente natural, las funciones de un estímulo condicional y un estímulo discriminativo, establecidas en un contexto dado, no se puedan considerar reversibles. Más comúnmente, si las funciones se *revirtieran*, las consecuencias serían neutrales. Frecuentemente resultarían castigantes. Solo raramente resultarían reforzantes. Así que las relaciones bidireccionales derivadas entre los eventos, como lo que se ve en la equivalencia de estímulos, deben estar bajo control condicional y ser traídas a la situación por algo diferente a los eventos relacionados por sí mismos.

#### 4.3.2. Condicionamiento respondiente.

Las relaciones bidireccionales entre estímulos pueden ser aprendidas mediante el condicionamiento respondiente en el ambiente natural. En tales casos, los miembros de una clase de estímulos algunas veces preceden y otras veces siguen a aquellos de otra clase de estímulos, donde los miembros de cada clase de estímulos se puede esperar que adquieran algunas de las funciones de la otra clase. Por ejemplo, si algunas veces un gato escucha a un pájaro antes de verlo y algunas veces sucede al revés, podemos asumir que mediante procesos simples de condicionamiento respondiente, el gato podrá ser capaz de ver al pájaro luego de oírlo y de escuchar al pájaro luego de verlo. En otras palabras, la transferencia de las funciones de estímulo puede ser completada en ambas direcciones en diversas circunstancias naturales.

No obstante, hay problemas al conceptualizar la equivalencia de estímulos en términos de este proceso. Primero, debemos suponer que la equivalencia de estímulos emerge cuando los sujetos repetidamente asocian muestras y comparaciones unidireccionalmente. Los sujetos pueden ver primero a la muestra y luego a la comparación y viceversa, produciendo dos relaciones unidireccionales entrenadas estímulo-estímulo (muestra-comparación y comparación-muestra). Pero, la equivalencia emerge aún en procedimientos demorados de igualación a la muestra en los que la muestra desaparece antes de que las comparaciones se presenten. En estos casos, las relaciones comparación-

muestra (opuestas a las relaciones muestra-comparación), deben adquirirse indirectamente.

Segundo, aún en un ambiente natural, la extensión con la que la bidireccionalidad entre eventos estímulo puede ocurrir queda exhausta en las experiencias directas que dan lugar a tales ocurrencias para un animal dado. En otras palabras, todas las relaciones "bidireccionales" deben ser entrenadas unidireccionalmente. Esto no parece ser lo que pasa en las situaciones lingüísticas humanas. Por ejemplo, un niño que mira un objeto y luego escucha el nombre de ese objeto, puede orientarse hacia ese objeto luego de escuchar su nombre, sin una exposición explícita previa a la reversión del orden de presentación. La bidireccionalidad observada entre palabras y objetos parece ocurrir sin entrenamiento explícito (la bidireccionalidad parece surgir para nuevos conjuntos de estímulos, sin entrenamiento específico para estos conjuntos).

Tercero, aunque es concebible que las relaciones de simetría puedan ocurrir como producto de la historia experimental inmediata, esto no explica la transitividad. Vamos a asumir que A es la muestra, B es la comparación correcta, y el procedimiento de entrenamiento es tal que la muestra siempre precede a la comparación. Debido a este entrenamiento podemos asumir que A adquiere funciones de estímulo de B, pero no al revés. En la situación de prueba, B se convierte en la muestra y A en la comparación correcta. Si A ha adquirido previamente funciones de estímulo de B, de tal manera que algunas respuestas que previamente ocurrían respecto a B pudieran no ocurrir respecto a A, seleccionar A durante la prueba puede contribuir a un tipo de igualación por identidad basada en funciones de estímulo indirectas.

Cuarto, con una mayor consideración de los hallazgos de equivalencia, la plausibilidad de una explicación basada en el condicionamiento clásico, aún para los hallazgos de simetría, resulta insostenible. Específicamente, los humanos muestran transitividad y simetría, mientras que los animales no muestran ninguna de ellas. Si fuera razonable interpretar la simetría como reflexibilidad indirecta, como se intentó antes, entonces no habrá razón para suponer que los animales no mostrarían los mismos resultados. Los animales muestran transferencia de funciones de estímulo mediante procesos de condicionamiento respondiente en el ambiente natural y se ha observado que muestran reflexibilidad en el laboratorio. Consecuentemente, la falla para observar simetría en la ejecución de los animales bajo estas circunstancias sugiere que los hallazgos de equivalencia son debidos a procesos diferentes a la transferencia de funciones de estímulo mediante condicionamiento operante.

#### 4.4. Un enfoque relacional de la estimulación verbal

Tanto humanos como infrahumanos pueden responder a relaciones entre estímulos. Esto fue considerado ser un hallazgo crucial durante la mitad del siglo pasado, en parte

porque la teoría del aprendizaje tradicional S-R parecía tener dificultades para explicar tales hallazgos. Responder en términos de relaciones claramente se muestra, por ejemplo, en la literatura sobre transposición (Reese, 1968). Aunque los métodos involucrados difieren en detalles, un problema de transposición típico es como sigue: A los sujetos se les da una historia de selección entre estímulos que difieren a lo largo de alguna dimensión física (ejemplo, una línea larga y una corta, un cuadro grande y uno chico, una cámara iluminada y una oscura, etc.). Luego de una historia de este tipo, a los sujetos se les presenta para elegir entre un estímulo que antes ha sido correcto (ejemplo, una línea larga) y un nuevo estímulo que ahora es el correcto (ejemplo, una línea aún más larga), desde el punto de vista de estar respondiendo en términos de la relación histórica. En una amplia variedad de organismos, incluyendo humanos (Reese, 1961), pájaros (Towe, 1954), mamíferos no humanos (Hebb, 1937) y peces (Perkins, 1931), los sujetos elegirán el estímulo que es correcto en términos de la relación entrenada (ejemplo, la línea aún más larga) sobre el estímulo específico que tiene una historia de reforzamiento para su selección.

Este hallazgo muestra que los organismos pueden aprender a responder ante relaciones entre eventos, tales como “más oscuro”, “más largo” y así. En pocas palabras, una relación entre estímulos específicos puede funcionar como un estímulo en sí misma. Sin embargo, hay que notar que relaciones de este tipo se basan en características formales del estímulo involucrado. Esto es, las relaciones son no arbitrarias. Luego, es justo decir que una amplia variedad de organismos pueden aprender a responder ante relaciones basados en sus propiedades no arbitrarias.

La historia con los humanos incluye entrenamiento de tal tipo que puede permitir que emerjan otros tipos de respuesta relacional. Tomemos el caso de un niño pequeño aprendiendo a nombrar un objeto. Una experiencia de aprendizaje de este tipo usualmente incluye elementos como los siguientes. El niño es orientado hacia el objeto y cuestionado, “¿qué es esto?” Las respuestas correctas son reforzadas y las respuestas incorrectas resultan en prompts adicionales del nombre en presencia del objeto. Si el niño muestra alguna señal de reconocimiento (ejemplo, sonreír cuando se dice el nombre), el niño es inquietado. Al niño también se le pregunta, “¿dónde está (nombre)?” y colocado de manera que una variedad de objetos le queden a la vista. Orientarse hacia el objeto nombrado es reforzado con tarjetas, juego o consecuencias verbales (“Muy bien, ese es el nombre”). Aún antes de que el niño pueda hablar, los padres pueden, en cierto grado, supervisar si sus acciones respecto a los objetos están disponibles al hacer contacto con sus nombres y viceversa, al observar la orientación del niño conforme son mencionados los nombres de objetos en presencia de esos objetos. El niño, en otras palabras, es enseñado a responder diferencialmente ante ciertos sonidos (y luego a producirlos) en la presencia de objetos específicos y viceversa.

Podemos considerar esta historia de entrenamiento de la siguiente manera:

#### Entrenamiento en el contexto Z

Objeto A  $\rightarrow$  Nombre A; Nombre A  $\rightarrow$  Objeto A

Objeto B  $\rightarrow$  Nombre B; Nombre B  $\rightarrow$  Objeto B

Objeto C  $\rightarrow$  Nombre C; Nombre C  $\rightarrow$  Objeto C

Objeto D  $\rightarrow$  Nombre D; Nombre D  $\rightarrow$  Objeto D

#### Derivado en el contexto Z (conjunto de resultados derivados)

Objeto X  $\rightarrow$  Nombre X; Nombre X  $\rightarrow$  Objeto X

El entrenamiento de este tipo de respuesta simétrica ocurre solo en cierto contexto ("Z"). Aquí ejemplificamos el contexto de la conducta de nombramiento. Hay una variedad de señales para indicar que este es un contexto de nombramiento, incluyendo el uso de frases tales como "¿qué es esto?" y la yuxtaposición de objetos y palabras. En pocas palabras, con suficientes instancias de respuesta simétrica directamente entrenada, puede emerger el responder simétricamente con respecto a estímulos nuevos en ese contexto. Esto es, la historia extensiva de entrenamiento puede hacer surgir, en un contexto dado, las bases para una respuesta simétrica generalizada.

Responder de esta manera es relacional, pero la relación no es definida por las propiedades formales de los eventos relacionados. No hay nada relacionado con la forma de una palabra que haga que este en relación con un referente particular. Por el contrario, los estímulos puestos en relación, así como la naturaleza de esa relación, son determinados por la comunidad social sin respecto a las propiedades formales de los estímulos involucrados. La relación, en otras palabras, es *arbitraria* y como tal, puede aplicarse a cualquier estímulo encontrado en un contexto de nombramiento. La respuesta relacional arbitrariamente aplicada de este tipo, puede tener tres características:

##### 4.4.1. Vinculación mutua

De manera abstracta, una relación entre dos eventos involucra el responder a un evento en términos del otro y viceversa. Si A se relaciona con B, entonces B se relaciona con A. Las relaciones específicas no necesitan ser literalmente idénticas. Si A es mejor que B, entonces B es peor que A. La segunda relación está vinculada a la primera (no es posible tener una relación de mejor sin una relación de peor. Esta cualidad es una característica definitoria de una relación arbitrariamente aplicable.

En la respuesta relacional arbitrariamente aplicable, una respuesta relacional debe, por definición, ser traída a la situación por un estímulo diferente a los que están relacionados. Entonces, debe estar contextualmente controlada. Podemos nombrar esta cualidad de relación como *vinculación mutua* y representarla de la siguiente forma:

$$C_{rel} \{A r_x B \text{ III } B r_y A\}$$

Donde  $C_{rel}$  simboliza un contexto en donde una historia de un tipo particular de respuesta relacional es traída a la situación actual,  $r$  simboliza la relación traída a cuenta, los sub índices  $x$  y  $y$  simbolizan los tipos específicos de relaciones involucradas,  $A$  y  $B$  los eventos en la relación y  $\text{III}$  es un símbolo para la vinculación.

Vinculación mutua significa que si una persona responde relacionalmente ante  $A$  y  $B$  en un contexto dado, entonces la persona también responde relacionalmente ante  $B$  y  $A$ . Si la respuesta ante un estímulo es un aspecto de tal respuesta relacional, una respuesta ante el otro estímulo debe ser un aspecto diferente. En términos del diagrama anterior, si una respuesta ante  $B$  es parte de una respuesta  $r_x$ , entonces una respuesta ante  $A$  debe estar disponible como parte de una respuesta  $r_y$ .

Por ejemplo, a una persona se le dice “esta es una computadora” en presencia de una computadora. Una relación es especificada entre la computadora y la palabra *computadora*. La forma de la oración, el tono de la voz, las palabras involucradas (ejemplo, “es”), la especificación de un objeto en particular, y así, son el contexto ( $C_{rel}$ ) en el que una historia de un tipo particular de respuesta relacional es traída a escena. En este caso la relación específica ( $r_x$ ) es una relación sinonímica (lo que luego llamaremos un “marco de coordinación”). Dada esa relación, si una computadora es “una computadora”, entonces “una computadora” es una computadora.

#### 4.4.2. Vinculación mutua combinatoria

La respuesta relacional es sensitiva no solo a instancias individuales, sino a combinaciones de relaciones. Si  $A$  esta relacionada de una forma particular con  $B$  y  $B$  también está relacionada con  $C$ , entonces alguna clase de relación debe vincular  $A$  y  $C$ . Denominaremos a esta propiedad “vinculación mutua combinatoria” (o simplemente “vinculación combinatoria”) y la representaremos de la siguiente manera:

$$C_{rel} \{A r_x B \text{ y } B r_x C \text{ III } A r_p C \text{ y } C r_q A\}$$

Este tipo de vinculación es mutua. En el área de equivalencia de estímulos, se han causado dificultades conceptuales al ver la transitividad de una manera lineal ( $A$ - $B$ ,  $B$ - $C$  lleva a  $A$ - $C$ ), en lugar de enfatizar la mutualidad aquí enfatizada. Además, el principio no se limita a ninguna combinación particular de relaciones. La naturaleza de la red relacional es irrelevante respecto al principio. Luego, por ejemplo,  $A r_x B$  y  $A r_x C$  vincula relaciones entre  $B$  y  $C$ .

La vinculación combinatoria difiere de la vinculación mutua simple en más que en la mera complejidad. En la vinculación mutua, la relación especificada  $A$  y  $B$  vincula una relación entre  $B$  y  $A$  al mismo nivel de precisión. Esto es, entre más precisa se sepa que es la relación entre  $B$  y  $A$ , la relación derivada entre  $B$  y  $A$  debe ser igualmente de precisa. En la fórmula dada antes, no obstante, las relaciones  $A$ - $C$  y  $C$ - $A$  ( $r_p$  y  $r_q$ ) pueden no estar especificadas o al menos no en el mismo grado, como aquellas entre  $A$  y  $B$ , y  $B$  y  $C$  ( $r_x$ ). Por ejemplo, si  $A$  es diferente a  $B$  y  $B$  es diferente a  $C$ , no podemos decir qué relación hay

entre A y C, y entre C y A. esta falta de precisión, sin embargo, queda *especificada* por la naturaleza de la relación de “diferencia” que se aplica a A y B y a B y C.

La forma más común de imprecisión especificada de relación, ocurre cuando las dos o más relaciones involucradas existen a lo largo de dimensiones diferentes. En tal caso, no hay una relación derivable. Este no parece ser el caso usual en el lenguaje natural, como quizá se pueda ver en lo siguiente. A manera de broma le preguntamos a un niño: “Si Rafael es más grande de edad que José y José es mayor que Esteban, ¿quién es más guapo, Rafael o Esteban?”. El humor en esta expresión se deriva de la tensión entre el entrenamiento del niño en la vinculación combinatoria y la ausencia especificada de relación en esta instancia particular. Si la vinculación combinatoria no lleva usualmente a una relación derivada específica, no habrá ningún chiste en la expresión.

#### 4.4.3. Transferencia de funciones

Si un evento “A” tiene una función psicológica y ese evento es puesto en una relación con otro evento “B”, bajo ciertas condiciones, B puede adquirir nuevas funciones psicológicas. La naturaleza de las funciones de B dependerá de su relación con A (ejemplo, semejanza, diferencia). Llamaremos a esta adquisición de funciones en B como una *transferencia de funciones* (aunque observando que en muchas instancias la función transferida puede no ser la *misma* función, como la función de A). Lo mismo es cierto para el evento A, como queda implicado en el concepto de vinculación mutua.

Un estímulo dado siempre tiene diversas funciones. Si *todas* las funciones de un estímulo se transfieren a otro y viceversa, ya no habrá, por definición, dos estímulos psicológicos separados. Entonces, la determinación de qué funciones se transfieren debe caer bajo control contextual. Podemos representar la transferencia de funciones de la siguiente manera:

$$C_{func} \{ C_{rel} ( Af_1 \text{ III } Bf_{2r} \text{ y } Cf_{3r} ) \}$$

donde  $C_{func}$  simboliza el estímulo contextual que selecciona funciones de estímulo no relacionales particularmente relevantes psicológicamente que se transfieren en una situación dada,  $f$  se refiere a una función de estímulo, los sub índices numéricos se refieren a las funciones específicas involucradas y  $r$  se refiere al tipo de respuesta relacional ocurriendo. Podemos decirlo de esta manera: Dada la vinculación mutua y la vinculación combinatoria mutua entre A, B y C, una función dada en A vincula funciones en B y C en términos de las relaciones subyacentes. Por ejemplo, supongamos que A se especifica como menor que B y B como menor que C. Supongamos ahora que A se le da una función de valor y que esta función es relevante a la relación de tamaño entre A, B y C. Podríamos esperar que B y C manifiesten ordinalmente más valor que A, al grado que la respuesta ante B o C es un aspecto de una respuesta relacional ante A, B y C.

Como un ejemplo práctico, consideremos a un niño que ha aprendido el valor de un penique, medido en la cantidad de dulces que se pueden comprar con él. Antes de que el niño aprenda la relación arbitraria entre los peniques y otras monedas, ella o él preferirán un penique sobre una moneda más pequeña. Conforme el niño aprende a relacionar eventos en términos de la relación abstracta de cantidad, el niño preferirá un nickel u otra

moneda de más valor en lugar del penique, sin tener necesariamente una experiencia directa sobre el valor del nickel o de las monedas.

La transferencia de funciones no relacionales observada siempre es en términos de la relación subyacente. Entonces, si A y B son opuestos y A tiene atributos positivos, puede que B ahora tenga atributos negativos. Si A y B están en una clase equivalente, ahora B podrá funcionar de la misma manera que A.

El tipo de funciones que pueden estar involucradas en la transferencia de funciones mediante clases relacionales es ilimitado. Cualquier función disponible puede involucrarse y ser traída por señales contextuales. Consideremos, por ejemplo, las funciones perceptuales de sabor, textura e imagen. Una persona dice “dibuja un limón”. Para una persona verbalmente capaz, ahora el limón puede *verse* en ausencia de un limón real. Podemos interpretar este fenómeno como sigue: Los limones verdaderos tienen funciones perceptivas visuales. La palabra *limón* y los limones están en una clase relacional (en este caso, una clase de equivalencia). Las palabras *dibuja un* son el contexto ( $C_{func}$ ) en el que las funciones visuales son actualizadas en términos de la relación subyacente. En un contexto diferente (ejemplo, “imagínate saboreando un...”), otras funciones (digamos, el sabor) serán actualizadas. La transferencia de funciones, entonces, se refiere al control contextual de todo tipo de funciones no relacionales en términos de relaciones arbitrariamente aplicables.

#### 4.4.4. Marcos relacionales

Usaremos el término *marco relacional* para designar clases particulares de respuesta relacional arbitrariamente aplicables. **Un marco relacional es un tipo de respuesta que muestra las cualidades controladas contextualmente de vinculación mutua, vinculación mutua arbitraria y transferencia de funciones, esto debido a una historia de respuesta relacional relevante a las señales contextuales involucradas y no se basa en un entrenamiento no relacional directo con respecto a estímulos particulares de interés o en características no arbitrarias, ya sea del estímulo o de la relación entre ellos.** Dado  $A \times B$ , el tipo específico de marco relacional queda especificado por la naturaleza de  $r$ .

Una relación arbitraria aplicable puede traerse a escena solo en virtud de otros factores participantes en tales situaciones (a lo que antes se le llamó  $C_{rel}$ ). Algunos de los contextos pueden ser bastante globales y no siempre lingüísticos. Por ejemplo, un maestro puede decir el nombre de un objeto novedoso usando un tono de voz que deja claro que se trata de un nombre lo que se está diciendo. El tono de voz puede funcionar como  $C_{rel}$  en este caso. Sin embargo, los factores contextuales más usados son símbolos lingüísticos representando relaciones abstractas., aunque contextos más globales también son frecuentemente relevantes. Estos factores contextuales actualizan la repuesta relacional de un cierto tipo: Por ejemplo, relaciones de igualdad pueden estar listas para saltar a escena mediante el símbolo ... es ... (y relaciones de diferencia mediante el símbolo ... *no es* ...).

Cada uno de los tipos de marcos relacionales están bajo clases distintivas de control de estímulo. Hay una cantidad de tipos específicos, dispuestos dentro de diversas categorías. Unos pocos serán mencionados aquí.

#### 4.4.4a. *Coordinación.*

Sin duda el tipo más fundamental de respuesta relacional es aquella que queda abarcada en el marco que llamaremos de *coordinación*. La relación es una de identidad, semejanza o similaridad: Esto es (o resulta similar con) aquello. Buena parte del entrenamiento temprano del lenguaje, que reciben los niños, parece ser de esta clase, por lo que el marco relacional de coordinación es probablemente el primero a ser suficientemente abstraído, que su aplicación se torna arbitraria.

Entre mayor *semejanza* haya entre dos estímulos (en un sentido arbitrario), mayor será el rango de funciones que podrán derivarse entre los participantes de esta relación. Por ejemplo, si A es “virtualmente idéntico” a B, un amplio rango de funciones de A serán asumidas para ser actualizadas con B. Si A es “algo parecido” con B, pocas funciones serán probablemente actualizadas.

4.4.4b. *Oposición.* Otro tipo de marco relacional es el de oposición. En muchas instancias prácticas, esta clase de respuesta relacional está organizada alrededor de alguna dimensión a lo largo de la cual los eventos pueden ser ordenados. Con respecto a algún punto de referencia y con evento que difiera de ese punto en una dirección a lo largo del continuo involucrado, un evento opuesto diferirá en la otra dirección y lo hará casi en el mismo grado. El marco relacional de oposición típicamente especifica la dimensión de relevancia (ejemplo, “bonito es lo opuesto a feo” es relevante solo respecto a la apariencia y no, digamos, a la velocidad), pero como un marco aplicable arbitrariamente, puede aplicarse aún cuando no se haya especificado alguna dimensión física de relevancia. Por ejemplo, la lógica simbólica puede especificar que A es lo opuesto a B, sin decir qué dimensión queda involucrada.

4.4.4c. *Distinción.* Otro marco relacional es el de la distinción (o diferencia). Este abarca responder a un evento en términos de su diferencia con otro, típicamente también a lo largo de alguna dimensión especificada. Como un marco de oposición, esto implica que las respuestas ante un evento son poco probables de ser apropiadas en el caso de otro evento, pero a diferencia de la oposición, la naturaleza de una respuesta apropiada es típicamente no especificada. Si a mí solo se me dice “esto no es agua caliente”, no sabré si el agua es hielo o está hirviendo.

4.4.4d. *Comparación.* El marco de comparación esta involucrado siempre que se responda a un evento en términos de una relación con otro evento que sea desigual y no opuesta cuantitativa o cualitativamente, a lo largo de una dimensión especificada, con otro evento. Existen muchos subtipos especificados de comparación (ejemplo, más grande, más rápido, mejor). Algunos son instancias no tan obvias de este marco, pero tienen la misma estructura relacional (ejemplo, la membrecía de clases jerárquicas). Aunque cada una puede requerir de su propia historia y la familiaridad del parecido puede permitir un aprendizaje más rápido de miembros sucesivos.

#### 4.4.4e. Control verbal de Marcos y Funciones.

$C_{rel}$  y  $C_{func}$  pueden ser en sí mismos eventos verbales. Por ejemplo, supongamos que la palabra *es* traiga a escena un marco de coordinación. Puede hacerlo directamente (solo mediante experiencia directa), aunque es más probable que parte de este efecto sea debido a que la palabra está en un marco de coordinación con ese marco mismo. La capacidad de esa palabra para funcionar como  $C_{rel}$  puede ser debida a una transferencia de funciones hacia la palabra mediante una relación arbitrariamente aplicable. Por ejemplo, una persona puede oír que *zook* quiere decir *es*. Si a esa persona entonces se le dice “esto *zook* un gato”, el objeto y la palabra “gato” pueden caer dentro de un marco de coordinación, debido a la transferencia del control contextual sobre marcos de coordinación con “*zook*” debido a otro marco de coordinación (entre “*zook*” y “*es*”).

Lo mismo permanece cierto para  $C_{func}$ . Frecuentemente  $C_{func}$  no es en sí verbal. Por ejemplo, puede que yo haya olido las flores (azahares) del naranjo solo una vez. El viento soplaba en esa ocasión. Ahora me encuentro en un campo ventoso y veo un anuncio con la palabra *naranja* en él. Es posible que me llegue el olor de los azahares de naranja (me “recordó el olor”). En este caso, el viento *seleccionó* entre las funciones previamente adquiridas por las naranjas (y así de la palabra *naranja*), debido a la experiencia directa previa.  $C_{func}$  también puede ser un evento verbal. Y/a que, en este caso, su función puede ahora ser enteramente indirecta, puede usarse para *establecer* funciones particulares con respecto a palabras particulares. Supongamos que a una persona se le dice “mira a José”. *Mira a* está en un marco de coordinación con acciones de mirar. Una persona puede, por ejemplo, mirar otras y decir cuando estas están “mirándose” entre sí. “Mira a” e instancias de *mirar a* pueden igualarse con facilidad. La función actual de “mira a” en la expresión “mira a José” es establecer una función con respecto a José. Esto es, “mira a” es una  $C_{func}$  en presencia de la cual José adquiere la función de activar el mirar.

## 5. SIGNIFICADO Y GOBERNANZA DE LAS REGLAS

Nuestro propósito principal en esta sección es el de aplicar una perspectiva relacional al tema de la gobernanza de las reglas. La conducta controlada por estimulación verbal es una clase diferente de comportamiento debido a que involucra procesos psicológicos diferentes.

### 5.1. Hablando con significado

Hablar con significado no es solo el acto de comunicarse. Las abejas se comunican con una danza, los perros con ladridos, los monos a gritos. Aunque estos eventos pueden comunicar (y podrían “significar” algo en un sentido no verbal) no significan algo en un

sentido verbal. Hablar con sentido existe en la medida que la conducta está ocurriendo debido a que los productos estímulo del acto participan en marcos relacionales para el hablante-como-oyente.

Supongamos que una persona mira a una silla y dice *silla*. La palabra *silla* y la silla actual pueden participar en un marco de coordinación para ese hablante (para facilitar el ejemplo, suponga que “silla” no está en otra clase relacional). En la medida que el acto de decir *silla* en esta instancia es producido y mantenido ya que *silla* esta en un marco relacional con sillas actuales, entonces en ese grado el hablante está hablando con sentido. El significado verbal, así definido, participa al mismo tiempo que otras funciones de los eventos “verbales”.

Este análisis es semejante al análisis referencial del significado, sin que la referencia esté en un sentido formal mentalista. De acuerdo con el diccionario, referencia significa *en relación con*. *Relación* como palabra proviene del latín *referee* o referencia. Las dos son virtualmente sinónimos. Sin embargo, usualmente, las relaciones de referencia son conceptualizadas como referentes a ideas. La palabra *silla* puede referirse a la idea de *silla*, por ejemplo. Otros han supuesto que “silla” esta “asociada” con sillas actuales, lo que por supuesto podría ser, pero esto no es lo que le confiere significado en un sentido lingüístico. El concepto de marco relacional pone a estos constructos en un mejor orden. El asunto no está en la asociación en general sino en una clase particular de asociación producida al traer a escena una historia de respuesta relacional arbitrariamente aplicable. Una clase de eventos con cualidades no arbitrarias particulares (sillas como concepto natural) está en una relación arbitraria con una clase de eventos audibles (las varias formas en que uno puede decir silla). La clase de palabras “se asocia con” la clase de objetos en el sentido de que algunas de las funciones de estímulo de cada una pueden, en ciertos contextos, transferirse a los otros en términos de una relación subyacente.

Llegamos al fin al tema de la gobernanza de las reglas. ¿Qué es una regla, en este análisis?

## 5.2. Escuchar con entendimiento

Cuando una persona escucha una palabra, algunas de las funciones de esa palabra pueden depender de la participación de la palabra en un marco relacional con otros eventos. Las funciones son, en nuestro sentido del término, funciones verbales. **La comprensión verbal es el acto de un oyente enmarcando eventos relacionamente**, de manera que tengan estas funciones.

Comprender en este sentido no es algo estático. Primero, es cuestión de grado. Por ejemplo, Yo puedo “entender” la palabra *silla* en el sentido de una clase de palabras (“silla” dicho de diversas maneras) participando en un marco relacional con una clase de sillas actuales. No obstante, no todas las funciones de estímulo de la palabra *silla* en una

instancia dada pueden basarse en marcos relacionales. Para ese grado o con respecto a esas funciones, mi respuesta ante silla no es una de entendimiento. Segundo, esto es multifacético. Si he oído que las sillas se rompen, puedo “comprender” la palabra *silla* de una manera diferente (algunas de las funciones de la palabra vendrán ahora a depender de la participación de la palabra *silla* con la palabra *romper* además de la relación con las sillas actuales. Finalmente, la comprensión está limitada contextualmente (aspecto enfatizado por el término  $C_{rel}$ ). Como Tichener señaló en su teoría contextual del significado, nuestra comprensión de una palabra se reduce en el contexto de repetir la palabra (ejemplo, “silla”) una y otra vez. En ese contexto, las funciones no arbitrarias del sonido de la palabra vienen a dominar sobre la relación arbitraria mantenida entre la palabra y los eventos actuales.

### 5.3. Entender una regla

**Desde el punto de vista del hablante, una regla es una fórmula verbal.** Tenemos dos temas que tratar con esto. Primero, ¿qué significa entender una regla? Segundo, ¿cómo el entender una regla participa en la acción efectiva con respecto a otros eventos?

En un caso simple, comprender una regla es idéntico a comprender cualquier evento verbal. Una persona dice “fuego” y todos corren fuera del teatro. Las funciones de estímulo del teatro (ejemplo, acercarse a las escaleras, evitar áreas del teatro lejanas a las salidas) pueden analizarse en términos de la participación de la palabra fuego con incendios actuales.

Instancias más difíciles surgen cuando varios eventos verbales están verbalmente relacionados. A una persona se le dice “cuando suene la campana, saca el pastel del horno” La comprensión de la regla en este caso es una extensión directa del caso simple.

Asumamos que las clases de palabras *campana*, *pastel*, *saca* y *horno* participan en clases equivalentes con las clases de eventos de sonidos de campanas, pasteles actuales, hornos actuales y con actos actuales de ir hacia cosas y tomar cosas. La sentencia especifica una relación condicional entre estas clases verbales (Cuando campana entonces ve hacia el horno y saca el pastel). Palabras tales como *cuando* y *entonces* en sí mismas traen relaciones arbitrarias adicionales vinculadas con la campana, el pastel, tomar y horno. Por ejemplo, la relación condicional especificada entre la campana y el acto de ir hacia el horno es de tipo temporal (primero campana, luego ir hacia el horno). “Ir” y “tomar” son términos verbales  $C_{func}$  que establecen una función para las palabras *horno* y *pastel*, respectivamente.

Basándonos en la vinculación combinatoria y la transferencia de funciones de ir hacia el horno especificadas en la transferencia de la regla a la campana actual y el horno actual. Cuando la campana suena, ya no es la misma campana. Algunas de las funciones de

estímulo del sonido ocurren debido a la participación de la campana actual en una clase con la palabra *campana*. Algunas de las funciones de estímulo de la palabra *campana* dependen de su relación con horno y lo mismo es ahora cierto para la campana actual. Cuando suena la campana, esto actualiza la función *ir-a* establecida verbalmente con respecto al horno.

Sin embargo, **entender no es un evento misterioso o “mental”**. Es una acción de la organización de la estimulación verbal en redes relacionales arbitrariamente aplicables, de manera que las funciones de estímulo se transfieren a través de estas redes.

#### 5.4. Seguir una regla

Lo que queda por ser explicado es cómo una persona, dada una regla en el Momento x viene a responder al estímulo involucrado en esa contingencia en el Momento y. Por ejemplo, supongamos que usted le está hablando a un estudiante extranjero recién llegado, quien no tiene experiencia con la lluvia. Al mediodía usted le dice al estudiante: “Si el cielo se ve negro cuando estés listo para salir, llévate esta sombrilla”. Cuando el estudiante se va, varias horas después, habiendo visto el exterior, toma la sombrilla. Sucede que a mediodía podríamos decir que la conducta del estudiante fue la de escuchar el estímulo verbal (la regla). A las 6 de la tarde, podríamos decir que ocurrió la conducta del estudiante, al tomar la sombrilla luego de mirar afuera. Como sabemos que el estudiante no tenía la tendencia a tomar la sombrilla de no ser por haberse expuesto a la estimulación verbal previa, ahora sabemos que tomar la sombrilla tuvo algo que ver con el estímulo verbal anterior. ¿Cómo podemos explicar el hecho de que la estimulación verbal no presente en la situación a las 6 de la tarde ejerza control en esta situación, no sobre la acción de oír, como lo hizo a mediodía, sino del acto de tomar la sombrilla? En otras palabras, ¿cómo explicamos el seguir la regla?

**El significado es una cuestión bidireccional.** Justo como algunas de las funciones del objeto están presentes en la interacción con la palabra, algunas de las funciones de la palabra están presentes en la interacción con el objeto. Esta visión lleva a la conclusión de que lo que normalmente llamamos eventos *no verbales*, pueden funcionar verbalmente, basado en su participación en clases relacionales. **Esta transferencia de funciones de las palabras a otros eventos proporciona las bases del seguimiento de las reglas.** Las palabras pueden alterar las funciones de los eventos en el mundo solo porque estos eventos *están funcionando verbalmente*. No es que los eventos verbales alteren las funciones de eventos verdaderamente no verbales. Un evento que funciona verbalmente es un evento verbal, independientemente de su forma. Cuando a eventos “no verbales” se les ha dado nuevas funciones por establecer una regla, estas funciones son funciones verbales por definición. En otras palabras, el evento “no verbal” se ha vuelto un evento verbal.

## 6. CONDUCTA VERBAL

El presente análisis sugiere una **definición de la conducta verbal: hablar con significado y escuchar con entendimiento**. Esta definición puede armonizar con la visión tradicional analítico conductual, al menos en cierta parte, de la siguiente manera.

Skinner enfatizó que la conducta verbal necesita de la mediación de otros y esta mediación necesita entrenamiento especial. Nosotros estamos de acuerdo en que la mediación social es un aspecto importante de la conducta verbal y solo cuando esa mediación se basa en una historia particular de entrenamiento. Sin embargo, Skinner no dijo qué tipo de entrenamiento especial era requerido. Como resultado, su definición de la conducta verbal falló en distinguir esta de cualquier otra conducta social aprendida (Parrott, 1986).

El presente análisis se ha enfocado en la naturaleza del “entrenamiento especial” necesario para que los eventos verbales funcionen como lo hacen. En nuestro punto de vista, tanto el hablante como el oyente necesitan un entrenamiento especial del mismo tipo. Para que un oyente maduro pueda mediar las consecuencias de un hablante, él o ella deben responder a los productos del lenguaje en términos de las relaciones arbitrariamente aplicables que estos mantienen con otros eventos. Para que un hablante maduro pueda ser comprendido por los oyentes y así alterar su conducta, ella o él deben aprender a producir estímulos que participen en marcos relacionales característicos para la comunidad lingüística. Cada uno se comporta verbalmente. Skinner rechazó la noción de que “ciertos procesos lingüísticos básicos (son) comunes en el hablante y el oyente” (Skinner, 1957, p. 33) pero, esta es precisamente la postura que nosotros abrazamos.

No obstante, la base común entre hablante y oyente no está en las ideas presentes en la mente, son las relaciones arbitrariamente aplicables mantenidas por convención social. Una comunidad verbal es un grupo social en el que se entrena para responder ante estímulos particulares en términos de marcos relacionales característicos.

## SEGUIMIENTO DE REGLAS

S. C. Hayes, R. D. Zettle y I. Rosenfarb

En: Rule-Governed Behavior. Editado por: Steven C. Hayes. Plenum Press, 1989

(fragmento pp. 202 – 209)

### 4. SEGUIMIENTO DE REGLAS

Si una persona entiende una regla, los eventos del ambiente que participan en la regla en virtud de que su relación arbitraria con las palabras u otros símbolos en la regla ahora tienen funciones verbales en términos de la regla. Las funciones verbales del ambiente no verbal previo ayudan a explicar por qué es posible moverse desde la comprensión de la regla hasta su seguimiento. La conducta de seguir una regla que ocurre en un contexto enteramente diferente a aquel en el que la regla fue planteada es posible debido a aspectos del nuevo contexto los cuales funcionan como estímulos verbales con efectos establecidos por la regla.

Sin embargo, esto aún no explica completamente el seguimiento de la regla. Cuando suena la campana, la persona puede que haga contacto con las funciones alteradas del horno y el pastel y aún así, no saque el pastel del horno. La persona, por ejemplo, puede apuntar hacia el horno si se le pregunta ¿a dónde se supone que debes aproximarte? Y aún así no aproximarse. Esto es esencialmente cuestión de motivación (de condiciones que actualicen las funciones no verbales de los objetos verbalmente involucrados en el ambiente. Levantarse y caminar hacia el horno consiste en coordinar nuestra conducta con una función de estímulo diferente del horno, dada la función establecida en virtud de la participación del horno en un marco relacional con la palabra *horno* y con esto, con la regla.

Sacar el pastel con nuestras manos requiere de la coordinación de la conducta motriz momento a momento con el pastel, en el contexto del horno (agacharse, alcanzar, levantar, salir del horno caliente, ponerlo encima del horno, dejarlo ahí). Estas funciones involucran la función verbal del pastel, pero sobretodo es una cuestión de coordinar las funciones no verbales de alcanzar, levantar, etc.

Si estas funciones no verbales no estuvieran ya establecidas, la regla podría entenderse y aún así ni llevar a una conducta efectiva. A un niño chico se le puede decir que los autos son para manejar. El acto de manejar puede que haya sido observado y se comprenda verbalmente (por ejemplo, uno puede igualar la palabra *manejar* con las acciones observadas y viceversa), pero la acción de manejar no se ha adquirido. Si a ese niño ahora se le dice “ve a manejar el auto hacia la tienda”, la acción efectiva puede ser imposible aún

cuando la expresión verbal sea entendida ya que las funciones no verbales de manejar no se han establecido aún.

Si suponemos que la regla ha sido comprendida y las funciones no verbales necesarias para seguir la regla están disponibles con respecto a los eventos especificados en la regla, aún tenemos que lidiar con las condiciones que de hecho actualizan estas funciones no verbales en coordinación con las funciones verbales. Tenemos que lidiar con la motivación. Este es el tema al que ahora nos avocaremos.

#### 4.1. Unidades funcionales en el seguimiento de reglas

Existen al menos tres tipos distintos de conducta gobernada por reglas organizadas por las contingencias que motivan la acción con respecto a la regla (ver Zettle & Hayes, 1982, donde está nuestro primer análisis de estas unidades y su aplicación a la terapia cognitiva).

##### 4.1.1. Pliance (complacer)

La unidad más fundamental de conducta gobernada por reglas es pliance, que viene de la palabra *compliance*. **Pliance es conducta gobernada por reglas bajo el control de consecuencias aparentemente mediadas socialmente para la correspondencia entre la regla y la conducta relevante. Así pliance involucra consecuencias por seguir la regla *per se* mediadas por la comunidad verbal.** Cuando una regla funciona de esta manera, se dice que funciona como una ply.

Un ejemplo simple es como sigue: Una mamá le dice a su hija, “Quiero que te pongas un sweater cuando salgas hoy”. Si la hija se pone el sweater bajo el control de aparentes consecuencias de la mamá (o de otros en contacto con esta regla) por seguir o no seguir la regla, entonces esto es pliance. Nótese que no podemos decir por la forma de la conducta en sí cuando es o no es pliance. Si la hija se pone el sweater para enseñárselo a una amiga o para cubrir una blusa escotada o para entrar en calor, esto no es pliance.

Si la hija se *rehúsa* a ponerse el sweater debido al reforzamiento obtenido por no seguir las reglas de los padres (como en el caso de un niño “rebelde”), aún se trata de pliance (aunque por conveniencia llamaremos a esos efectos *contrpliance* para recordarnos que la forma de la regla y la conducta no se igualan en este caso). Los clínicos por largo tiempo han argumentado que la rebelión y la conformidad son dos lados de la misma moneda. El presente análisis concuerda debido a que la naturaleza de las contingencias son idénticas (es solo el valor de las consecuencias socialmente mediadas lo que difiere).

Pliance es probablemente la unidad más fundamental de la conducta gobernada por reglas ya que es la instancia más clara en donde la conducta controlada por la regla puede

decirse que está gobernada por la regla. En pliance, existen contingencias adicionales socialmente mediadas establecidas por una clase de conducta distinta: el seguimiento de reglas. Toda conducta gobernada por reglas hace contacto con dos tipos de contingencias: las contingencias naturales y aquellas establecidas por la regla y la historia previa con las reglas. En el caso de las contingencias naturales, las consecuencias de una acción están determinadas *completamente* por la topografía de la acción misma en una situación dada, no por su historia o por variables aparentemente controladoras. Por ejemplo, supongamos que yo meto mi mano a través de un panel de cristal. Las consecuencias naturales son 100% determinadas por la forma de la acción en esa situación. Las cortadas que recibo serán producidas por la manera precisa en la que mi mano atraviesa la ventana. Estas consecuencias naturales son exactamente las mismas si meto mi mano “intencionalmente” o si lo hago “accidentalmente”.

La diferencia entre contingencias naturales y socialmente mediadas por seguir reglas no es la misma que la diferencia entre contingencias sociales y no sociales. Todas las contingencias establecidas verbalmente involucran variables sociales (por lo menos la regla en sí misma), pero las consecuencias sociales también pueden ser naturales. Por ejemplo, las consecuencias de la conducta sexual están socialmente mediadas. Muchas de ellas pueden ser naturales en el sentido de que están determinadas por la forma misma de la conducta. Por ejemplo, la excitación sexual está en cierto grado determinada por la topografía de la estimulación sexual. Otras consecuencias en una situación sexual pueden ser producidas por discriminaciones verbalmente mediadas, que hacemos sobre “por qué” alguien actúa de esa manera (ejemplo, “Yo le pedí que no hiciera eso”). Luego, en pliance el tema no es el tipo de reforzamiento (social o no social) sino el tipo de contingencia. En pliance, las consecuencias deben estar socialmente mediadas pues solo una comunidad social/verbal puede discernir la presencia de una regla y checar si la conducta corresponde con ella. Sin embargo, el hecho de la mediación social está en el fondo. El asunto de fondo es que las consecuencias medidas socialmente *son por seguir la regla*. Las consecuencias están explícitamente diseñadas para organizar la respuesta dentro de la clase del seguimiento de la regla (a lo que se llamará obediencia, moralidad, maneras, etc.).

Pliance es la unidad más fundamental del seguimiento de reglas por otras razones. Parece ocurrir primero en el desarrollo y probablemente sea la base de otras unidades de seguimiento de reglas.

Sin pliance, no seríamos capaces de seguir reglas en primer lugar, aún si podemos entenderlas (lo que sin semejantes contingencias sociales para la respuesta relacional, no seríamos capaces). En el mundo real, por supuesto, esta discusión es más bien académica. Los hablantes hablan debido al efecto que esto tiene en los oyentes. Para dar reglas que sean exclusivamente mantenidas por reforzadores naturales, el hablante tendría que repetida y consistentemente dar reglas, sin nunca responder a los beneficios personales

que podría obtener por el establecimiento social del seguimiento de reglas. Todos los mandos, por ejemplo, implican un estado de reforzabilidad en el hablante, por definición. Las respuestas a los mandos que tengan el efecto de otorgar este reforzamiento serán reforzadas por el hablante, con objeto de continuar este efecto. Luego en el mundo natural existe un amplio suplemento de reforzadores mediados socialmente y nunca seremos capaces de ver si los niños pueden adquirir el lenguaje y ser controlados por el si no hubiera consecuencias sociales para el seguimiento de reglas.

#### 4.1.2. Tracking (rastreo)

Una segunda unidad de seguimiento de reglas es tracking, que sugiere seguir un sendero. **Tracking es conducta gobernada por reglas bajo el control de la aparente correspondencia entre la regla y la forma en que el mundo funciona.** Una regla funcionando de esta manera se denomina *track*. Un caso simple puede estar en el aviso, "Para llegar a Reno siga la ruta I-80." Si la conducta del oyente cae bajo el control de la regla debido a una aparente correspondencia entre ella y cómo es que actualmente puede uno llegar a Reno, entonces es tracking.

Tracking es sensitiva a un grupo de variables afectando la aparente correspondencia entre la regla y las contingencias naturales y la importancia de esa correspondencia. Por ejemplo, tracking es influenciada por la historia del oyente de hacer contacto con consecuencias naturales al seguir a otros formuladores de reglas, la correspondencia entre la regla y otras reglas o eventos en la historia del oyente, la importancia de las consecuencias implicadas por la regla, etcétera. Note que el hablante no media la complacencia. Tracking puede ser probable que ocurra si la regla está en un libro, como si es portada por un hablante actual (asumiendo historias similares en estas dos situaciones).

#### 4.1.3. Augmenting (engrandecimiento)

Una tercera unidad de seguimiento de reglas es augmenting, para sugerir un estado de cosas cambiado o incrementado. **Augmenting es conducta gobernada por reglas bajo el control de cambios aparentes en la capacidad de los eventos para funcionar como reforzadores o castigos.** Nosotros originalmente describimos esta clase de seguimiento de reglas antes de que el análisis de la conducta hubiera desarrollado un vocabulario técnico para tales efectos. El concepto de Michael sobre "estímulos establecedores" (Michael, 1982) ha proporcionado la definición de una augmental más sucinta. **Una augmental es un estímulo verbal que también funciona como un estímulo establecedor.** Una regla funcionando de esta manera se denomina una *augmental*.

Augmenting es una forma de seguimiento de reglas sutil pero muy importante. Muchos de los anuncios de los medios de comunicación se basan en este tipo de seguimiento de reglas. Consideremos este ejemplo: "¿Se le apetece una Burger King ahora?"

Si suponemos que los dueños de corporaciones multimillonarias son empresarios racionales, también podríamos suponer que este anuncio, cuando se entiende, puede ser una fuente efectiva de control sobre la compra de hamburguesas. ¿Cómo lo haría?

Este aviso es poco probable que funcione como una ply. Los otros es poco probable que refuercen el comprar hamburguesas más frecuentemente en la presencia del comercial que en su ausencia. Si acaso, es probable que el efecto sea el opuesto (la gente podría criticar al consumidor por ser tan influenciable y responder a los mensajes comerciales). El anuncio podría funcionar, en cierto grado, como una track, esencialmente especificando la relación entre comer la hamburguesa y quitarse el hambre. En este análisis, tenemos que tratar el hecho de que el comercial sea probablemente escuchado con frecuencia. La probabilidad de oírlo poco antes de una comida es tan grande como lo sería en cualquier otro momento. Luego, el comercial no puede especificar una contingencia confiable. Además, una vez que la relación entre la comida y la reducción del hambre está completamente aprendida verbalmente, una track de este tipo es poco probable que influya en la conducta. No se presenta “nueva información”. Por ejemplo, a una persona se le puede decir “que asistir a la escuela produce logros académicos”. La expresión es poco probable que influya en la conducta como una track si el oyente ya ha sido expuesto frecuentemente a esa expresión verbal de una relación.

Es más probable que el comercial funcione como una augmental. La interrogante “¿Se le apetece?”, establece las consecuencias de comer como más valiosas para el momento. Sin embargo, a diferencia del caso de una pliance o una tracking, no queda claro cómo es que diversos procesos psicológicos pueden combinarse para producir augmenting, aún cuando la regla sea comprendida. Con el interés de avanzar en su examen empírico, ofrecemos un proceso posible.

Examinemos una instancia de condicionamiento clásico apetitivo. Un estímulo previamente neutro confiablemente precede a un UCS balanceado positivamente. El arreglo de Pavlov lo haría (el sonido de la campana precede a la comida). En el ambiente natural, el organismo puede tener también conducta operante que puede producir y es reforzada por el UCS (en este caso, formas de producir comida). Supongamos que el CS se ha presentado, pero el UCS no lo sigue. Si la conducta operante puede también hacer surgir al UCS, el CS funcionará como un estímulo establecedor para esa conducta operante. El Cs no es un estímulo discriminativo ya que la probabilidad de una consecuencia dada para esa conducta operante es la misma en presencia del CS que en su ausencia. Las ratas presentadas con este arreglo exacto, por ejemplo, incrementarán su tasa de presiones de palanca para producir comida cuando se presenten tonos que previamente fueron asociados con la comida en un arreglo de condicionamiento clásico, aún cuando el tono no tenga nada que ver con la relación actual entre la presión de la palanca y la comida.

Aplicar esto a la estimulación verbal no es difícil. Supongamos que un estímulo está en una clase de equivalencia con el CS. Mediante la transferencia de funciones vista en las clases relacionales, la función del CS como un estímulo establecedora ahora se transfiere al estímulo relacional. El ejemplo de la hamburguesa parece ajustarse a la descripción. El comercial presenta un evento visual (la imagen de la hamburguesa) y una descripción verbal (“¿se le apetece?”). Ambos, la vista de la hamburguesa y la “sensación de hambre” probablemente preceden el consumo de hamburguesas. La sensación de hambre no puede ser presentada directamente, pero una descripción verbal de ellas sí se puede. En los comerciales del radio, aún la hamburguesa en sí misma es descrita (“una hamburguesa jugosa, grande, salida de la plancha,” etc.). Un buen comercial literalmente hará “que se le haga agua la boca”. Los perros de Pavlov no tenían forma de ganar comida en los ensayos de extinción, pero las personas lo hacen: Manejan hasta el Burger King.

Augmenting raramente existe en forma pura (generalmente se mezcla con *pliance* o *tracking*). Cada una de estas puede ser afectada por *augmentals* ya que cada una de ellas involucra consecuencias implicadas o especificadas. Un ejemplo de cómo las *augmentals* se mezclan con otras unidades podría ser el siguiente. Un mensaje contra el aborto es precedido por una música de arrullo infantil. Luego, los argumentos sobre el aborto se refieren a la muerte de “niños no nacidos”. La *augmental* inicial puede crear un estado de reforzabilidad que puede aumentar el potencial de cambio conductual de estos argumentos. La advertencia común para los hablantes de primero “crear la necesidad” es un reflejo de este proceso.

#### 4.2. Reglas como reglas para el oyente.

Existen probablemente otras unidades de seguimiento de reglas, pero las tres principales unidades mencionadas parecen más útiles y distintas. Note que cada definición incluye la palabra *aparente*. Esto es sencillamente para enfatizar que las reglas son eventos antecedentes. Las consecuencias que siguen al seguimiento de reglas afectan el valor futuro de ciertas reglas como antecedentes para el seguimiento de reglas, pero no su valor presente. Su valor presente es determinado por la historia del oyente.

Resulta crucial darse cuenta que los conceptos de *pliance*, *tracking* y *augmenting* son conceptos orientados al oyente. Son unidades funcionales de seguimiento de reglas, no de formulación, postulación o comprensión de reglas. No son categorías de estructuras de reglas producidas por el hablante. Entre otras cosas, esto significa que los hablantes no pueden confiablemente producir *plys*, *tracks* y *augmentals*. También significa que estas unidades no pueden ser identificadas a partir de los productos del lenguaje (ejemplo, transcripciones). Los hablantes pueden producir fórmulas verbales. Estas verbalizaciones pueden o no funcionar como estímulos verbales para un oyente dado. Sin importar su forma, pueden o no funcionar como *plys*, *tracks* o *augmentals* para el oyente.

Luego, resulta incorrecto intentar discernir la naturaleza de una unidad funcional o aún su existencia., sin definirla en términos de las variables controladoras de la conducta del oyente. En lugar de clamar que una expresión dada sea, digamos, una track, resulta más correcto decir que esa expresión funciona como una track para este oyente en este contexto. Convertir los tipos de reglas en *objetos estímulo*, en lugar de considerarlos como *funciones* de estímulo contextualmente limitadas, elimina mucho del valor de una perspectiva conductual en el seguimiento de reglas.

En general, por supuesto, las reglas son producidas por el hablante. No hay nada malo en analizar las “reglas” desde el punto de vista del hablante, pero esto tendrá poco que hacer con la conducta *gobernada* por reglas. Desde el punto de vista del hablante, podemos decir que una regla ha sido construida cuando el hablante ha especificado una relación entre eventos. Sin embargo, las reglas, en este sentido, pueden o no gobernar nada.

## EL COMPORTAMIENTO GOBERNADO POR REGLAS (CGR) COMO RELACIONES CONDUCTA-CONDUCTA

Kelly G. Wilson y M. Carmen Luciano Soriano

Terapia de Aceptación y Compromiso: Un tratamiento conductual orientado a los valores. Ediciones Pirámide, 2009, pp. 63-69

### 6. EL COMPORTAMIENTO GOBERNADO POR REGLAS (CGR) COMO RELACIONES CONDUCTA-CONDUCTA

La regulación verbal o el comportamiento gobernado por reglas como relaciones conducta-conducta es un recorrido esencial para entender la cognición humana. Este recorrido incluye describir los tipos de regulación que ocurren durante el proceso de socialización y que confluirían en la formación de los denominados estilos personales o patrones de personalidad. No obstante, el análisis de esto último sobrepasa los objetivos de este texto.

La regulación verbal como formación de relaciones conducta-conducta (Hayes y Brownstein, 1986) se asienta en las relaciones históricas que establecen la regulación del propio comportamiento, y esto significa contemplar las contingencias que ajustan distintos tipos de regulación verbal o conductas gobernadas por la regla. Se trata asimismo del análisis de las condiciones en las que pueden ser alteradas o rotas las relaciones conducta-conducta o, en otras palabras, de cómo puede cambiarse el patrón de comportamiento que está bajo el control de reglas.

Supónganse los siguientes ejemplos. Un empresario planifica que hacer para aumentar las ventas de su empresa y lo hace. Un cirujano piensa que «hoy es un buen día para hacer operaciones» y se dirige decidido y confiado al hospital y lleva a cabo con éxito todas sus intervenciones. Una persona harta de soportar a su vecino decide decirle lo que piensa de él y acude en su búsqueda. Uno se levanta contento por la mañana pensando que es un día especial para trabajar, tras lo cual insiste en hacer más trabajo que nadie. Estos ejemplos son comportamientos regulados verbalmente y podrían dar la impresión de que pensamientos y sentimientos son las causas de lo que hacemos. Sin embargo, para no caer en el equivoco genérico de transformar las relaciones correlacionales en causales, en el marco del análisis de la conducta verbal que nos ocupa, *la relación entre conductas* no se entiende sobre la base de la contigüidad, sino sobre la base de la *actualización, en unas circunstancias determinadas, de la función discriminativa provista por la historia de una persona a ciertas claves con contenidos verbales dispares.*

El término *comportamiento gobernado por reglas*, que aquí elegimos como término equivalente a *regulación verbal*, es el originalmente acuñado por Skinner (1969) para diferenciarlo del comportamiento moldeado por contingencias. Una regla (entendida como una fórmula que describe relaciones, por ejemplo, del tipo «si..., entonces debo hacer..., y ocurrirá...») que actúa como variable de control para una acción en ciertas condiciones sería un ejemplo de relación arbitraria conducta-conducta. Las formulas

verbales llegan a tener control discriminativo siempre que en la historia del individuo se hayan producido interacciones suficientes para formar los marcos relacionales pertinentes (Hayes y Hayes, 1989; véase también p. 57). El comportamiento gobernado por reglas define un tipo de control verbal-discriminativo entre la regla y la acción, que en ocasiones genera *ajustes a las contingencias naturales* y que en otras ocasiones muestra una *insensibilidad* a ellas con un resultado de desajuste para lo que pudiera ser efectivo para la persona. El contenido de las reglas puede adoptar diferente forma y extensión (desde meras instrucciones hasta sugerencias, insinuaciones, ordenes, razones, etc.), aunque siendo este un aspecto interesante carece de sentido a nivel funcional. La clave está en el control funcional que ejerza cualquier contenido de una regla según el contexto en el que se inserte. Como es harto conocido, un contenido verbal público o privado puede tener diferente valor entre sujetos y, para el mismo individuo, el contenido puede tener diferentes significados según las circunstancias en las que se produzca. Por ello es irrelevante en un análisis funcional dar un énfasis diferencial a los contenidos per se. La clave es la función que cumplen, por lo que carecen de sentido —si de cambiar el comportamiento se trata— los intentos por clasificar y analizar los comportamientos sobre la base de su topografía o contenido. Además, las relaciones conducta-conducta son *operantes* y, por ello, los episodios aislados de conducta no son de interés funcional (Chiesa, 1994). Por tanto, cumplen las características de cualquier operante que se resumen en que la operante tiene un desarrollo que ocurre a través de numerosos ejemplos en el tiempo, muestra flexibilidad, y control-contextual, y sus componentes están bajo el control de las consecuencias que definen la operante (Hayes et al, 1996, 2001; véase p. 54).

El contexto socio verbal de cada individuo es el que determina las características del proceso de socialización, sin obviar que los hablantes en tal proceso también son oyentes en el contexto social de referencia. De este modo, las características de las relaciones que puedan establecerse entre conductas (por ejemplo entre decir y hacer, entre sentir y hacer, entre pensar y sentir, entre pensar y hacer, entre hacer y decir) serán estrictamente individuales y se conformarán a través de numerosos y distintos ejemplos de una relación conducta-conducta hasta que nuevos contenidos cumplan una función de regulación para la acción (por ejemplo, véase tal proceso en la regulación decir-hacer en Luciano, Herruzo y Barnes-Holmes, 2001).

Hayes, Zettle y Rosenfarb (1986), y Hayes, Gifford y Hayes (1998) han diferenciado varios *tipos de regulación verbal* que conforman el proceso de socialización del niño. De su propia naturaleza se sigue que los tipos de regulación verbal que han sido identificados requieren de las interacciones verbales del niño en el medio social, lo que ocurre paralelo a la formación de los diferentes marcos de relación ya señalados. Son, pues, los hablantes quienes conforman los repertorios de oyente en el niño, y, por tanto, esas interacciones serán las variables determinantes para el repertorio de regulación verbal del niño/adolescente/adulto con todas las implicaciones que de ello se derivan en la construcción de la vida personal. El resultado en la vida adulta muestra la amplia variabilidad que ofrece la forma de ser de la gente, que resulta tan variopinta como variopintas hayan resultado ser las contingencias provistas en el sistema socio verbal de referencia. Precisamente, el estudio de la variabilidad de tal proceso verbal y del resultado producido permitirá el aislamiento o diferenciación funcional de los tipos de estilos cognitivos o patrones personales de funcionamiento que forman el objetivo de estudio de

la psicología de la personalidad, algo que aun apenas ha sido abordado en una perspectiva funcional.

Los tres tipos de regulación verbal o de comportamientos gobernados por la regla (CGR) diferenciados de un modo genérico son los siguientes: 1) *pliance* o el cumplimiento mediado por la función de otros; 2) *tracking* o cumplimiento por el rastreo de huellas, y 3) *augmenting* o el cumplimiento de reglas «alteradoras» (formativas y motivacionales).

#### 6.1. El cumplimiento de reglas por la función mediada por otros (*pliance*)

Es este un tipo de conducta bajo el control de una historia de consecuencias mediadas socialmente por la correspondencia entre la regla y la respuesta (Hayes et al., 1998). Se trata de una *regulación definida por comportamientos que se ajustan a las reglas* (formuladas al principio por otros, los padres generalmente, y más tarde por el propio sujeto) *bajo la sensibilidad de las contingencias que se obtienen a través de otros*; esto es, no se trata tanto de hacer lo que se dice por lo natural de ese comportamiento sino por el efecto mediado por otros. Se trataría, pues, de que el marco en el que la regla se produce estaría generando unas condiciones motivacionales para el reforzamiento positivo o negativo que otros proveen, de forma que genéricamente su establecimiento responde a la fórmula «haz lo que se dice y obtendrás X porque yo dispondré que así sea».

Implica la aplicación de consecuencias provistas por los otros que han de ser específicas por la relación entre decir-hacer, o sea, por el seguimiento de la regla. Para su formación como clase operante se han de generar múltiples ejemplos que mantengan la contingencia sobre una clave o relación de seguimiento mientras cambia el contenido hasta que la presencia de tal clave actualiza o deriva la función discriminativa a nuevos contenidos (Luciano, Herruzo y Barnes-Holmes, 2001). Este tipo de conducta puede implicar tanto relaciones de correspondencia topográfica entre contenido y acción como no correspondencia puntual (por ejemplo, hacer justo lo contrario de lo que se dice). Y para que pueda producirse es necesaria la comprensión de la fórmula verbal o regla (esto es, que las palabras empleadas formen parte de marcos relacionales con otros estímulos). Por ello, la comprensión de uno puede resultar distinta de la comprensión de otro sobre el mismo evento y consecuentemente llevar a cabo acciones diferentes a partir de la misma regla. Un ejemplo sencillo de correspondencia topográfica sería cuando el padre dice a su hijo «apaga la televisión» o «no pegues a tu hermano»; el niño es instigado a hacerlo, y cuando este efectivamente apaga la televisión, o no pega a su hermano, el padre proporciona consecuencias recalcando «que ha hecho lo que se le ha pedido que haga».

Este tipo de comportamiento, necesario como primer paso para establecer otros tipos de controles verbales, puede llegar a ser limitante e incluso destructivo cuando no se contextualiza adecuadamente a lo que se persigue (véase el capítulo 3 sobre el trastorno de evitación experiencial). De ese modo, se potenciaría especialmente un repertorio instruido por otros que sería mínimamente sensible a los cambios naturales de la conducta (véase la investigación sobre sensibilidad/insensibilidad a contingencias en Catania et al., 1989).

Dicho de otro modo, el *pliance* ha de ir reduciendo su impacto sobre el repertorio del niño para dar paso a otros tipos de seguimiento de reglas, lo que necesariamente significa que los adultos deben hacer el tránsito de un modo que finalmente resulte adaptativo para el niño.

El resultado ideal a este nivel es que el control de las reglas quede flexibilizado a ciertas condiciones, de modo que en el adolescente, y aun más en los adultos, el *pliance* se limite a las condiciones en las que sea efectivo en función de los valores personales que a su vez se conforman en el contexto de este marco de socialización, Si no se flexibiliza la sensibilidad al control por las contingencias que otros producen, el repertorio disponible estará muy controlado por el valor de los otros como mediadores de reforzamiento; dicho de otro modo, estaríamos ante individuos muy dependientes de los demás para organizar su propia vida, en tanto que sentirse bien estaría centrado en lo que otros hacen como potentes reforzadores positivos y negativos (hacer x para satisfacer a otros o para evitar lo que otros pudieran hacer). Y ese patrón podría llegar a ser limitante según lo que una persona quiera para su vida.

Así, el proceso de socialización tiene un valor potencialmente adaptativo y positivo, pero también puede ser destructivo, de tal manera que bien puede generar una regulación verbal rígida y generalizada o, por el contrario, puede establecer un patrón de funcionamiento formado por clases de relaciones decir-hacer condicionales o contextuales, que flexibilizan considerablemente el repertorio de la persona y su potencial personal para interactuar con las reglas o formulas verbales.

## 6.2. El cumplimiento de reglas por el rastreo de huellas (*tracking*)

Este tipo de seguimiento de reglas ocurre bajo el control de una historia de correspondencia entre reglas y la forma en la que el mundo está hecho (independientemente de la formulación de la regla) (Hayes et al., 1998). En otras palabras, este tipo de reglas disponen la oportunidad para que el comportamiento caiga bajo control de las contingencias naturales. Un ejemplo de este seguimiento de reglas se produce cuando ante la verbalización hecha por alguien de «juega a la pelota», el niño llega a hacerlo no tanto porque la pelota sea una oportunidad para obtener consecuencias a través de los padres como por la oportunidad de disfrutar con las consecuencias naturales de jugar a la pelota. Cuando lo segundo se fomenta, la regla solo introduce la oportunidad para que, al seguirla, las contingencias naturales que se producen por el comportamiento hagan relevante el seguimiento de reglas; dicho coloquialmente: que el niño «se divierte» o «lo pasa bien» por haber seguido una regla. Otro ejemplo similar en el que el seguimiento de una regla dispone la oportunidad de contactar contingencias naturales lo proporciona el hecho de que un niño comience a cepillar sus dientes ante la instrucción «cepíllate los dientes» y, aun cuando sea incapaz de establecer relaciones entre el cepillado de hoy y el efecto a largo plazo sobre su salud bucodental, si puede llegar a apreciar los efectos naturales inmediatos del cepillado (suavidad si pasa la lengua por los dientes, sensación de frescor, etc.), siempre y cuando disponga de tales discriminaciones y los adultos se impliquen haciendo relevantes tales efectos en vez de que simplemente lo haga por las consecuencias que proporcionen los padres u otros (como un *pliance*). Es el caso también cuando se ha entrenado a través de numerosos

ejemplos el ajuste a reglas por el rastreo de contingencias (por ejemplo, un niño sigue las instrucciones para construir un juego o para hacer un experimento).

El tránsito desde *pliance hacia, tracking* es necesario para generar un comportamiento sensible a las contingencias naturales y no fomentar en demasía o únicamente la sensibilidad a las consecuencias mediadas por otros. Este tránsito hacia el *tracking* hace que los adultos sean menos relevantes en el ajuste de la contingencia a la vez que generan un *repertorio flexible y en buena parte independiente de las consecuencias mediadas por los adultos directamente*. El comportamiento de seguimiento de reglas por el rastreo de huellas es un tipo de comportamiento que resulta sensible a los cambios naturales, de modo que el sujeto va generando reglas ajustadas a las consecuencias que el comportamiento produce en un *interplay* entre reglas-acción-consecuencias.

El establecimiento de seguimiento por el rastreo de contingencias también ha de ser contextualizado a resultados con cierta probabilidad de producirse y a resultados no inmediatos en ciertas áreas de la vida. La deseable flexibilidad en el seguimiento de reglas *pliance y tracking* dependerá principalmente de los valores de los adultos que educan al niño, por lo que el resultado en forma de predominancia de algún tipo o equilibrio entre ambos tipos puede variar mucho. En cualquier caso, ambos tipos de comportamientos gobernados por reglas quedarán incompletos si las contingencias que los mantienen no se relacionan verbalmente con los efectos a largo plazo; esto es, si el comportamiento no se va modulando para conseguir, en unos casos, el ajuste a las contingencias inmediatas que no resultan atractivos pero tienen un valor probable a la larga (por ejemplo, decir no hoy a una petición de un hijo puede ser doloroso para los padres, pero puede evitar males mayores). Dicho de otro modo, se estaría hablando de un distanciamiento de ciertas contingencias en favor del efecto de estas filtrado por reglas que indican posibles resultados a la larga. En este punto hay que señalar que las contingencias son siempre inmediatas, y en humanos verbales su valor está otorgado por la función verbal provista a las mismas o equivalentes de acuerdo con los marcos de relación generados en la historia personal. Así, el tránsito *desde* el ajuste a las contingencias primarias *hasta* un ajuste a estas por el valor que tienen a otros niveles o en otros momentos, es un proceso paulatino en el que el ajuste a reglas se realiza por lo más inmediato pero introduciendo palabras cuya función permite alterar el valor de lo inmediato y así es factible el retraso en conseguir lo que resulta relevante. En suma, la operante de autocontrol.

Esto es, para que un estudiante siga la regla «si estudio, seguramente aprobare el examen», o un niño siga la regla «me limpiare los dientes y así no tendré caries», es necesario que la regla altere las funciones del momento en que uno, por ejemplo, en lugar de estudiar (o de cepillarse los dientes) podría ver la televisión. Dicho de otro modo, que la regla coloque el aprobar (o el carecer de caries) en el marco de relación causal «si... entonces» que contiene la coordinación o equivalencia entre estudiar y aprobar (y entre cepillarse y ausencia de caries), de tal forma que las funciones de aprobar (y de no tener caries) transformen el valor de los estímulos presentes haciéndolos menos relevantes y realzando el poder discriminativo de los libros para estudiar (y del cepillo dental para cepillarse). Sería como si situarse frente al libro fuera una porción del «aprobado» presente y cuanto más se estudia, más porción del aprobado uno tiene, y cuanto menos se

estudia, menos presente se haría el aprobado (y vale decir lo mismo para la ausencia de caries).

Solo si los arreglos sociales son múltiples, sucesivos y parsimoniosos por parte de los hablantes y a la par oyentes de la comunidad verbal se llega a producir el *tracking* de un rango más complejo como los que definen la conducta moral en tanto que regulación del comportamiento controlado por la especificación de consecuencias reforzantes cada vez menos inmediatas y mas probabilísticas y abstractas. Por ejemplo, comportarse de un modo que suponga un relativo malestar actual en aras al bienestar del grupo como tal — apagar el aire acondicionado del coche por el valor simbólico que tiene o los efectos que representara para generaciones venideras (véase Hayes et al., 1998, para el desarrollo de este tipo de regulación).

### 6.3. El cumplimiento de reglas alteradoras (*augmenting* formativo y motivacional)

El comportamiento de ajuste a reglas alteradoras (*augmentals*) se define como un seguimiento de reglas *bajo el control de cambios en la capacidad de los eventos* para funcionar como reforzadores o estímulos aversivos, distinguiéndose entre los alteradores formativos y los motivacionales (Hayes et al., 1998). Los *alteradores formativos* establecen funciones a estímulos neutros, mientras que los *motivacionales* alteran la efectividad reforzante de los estímulos con funciones previamente establecidas. Las reglas *augmentais* o alteradoras interactúan con el seguimiento *pliance* y *tracking* tanto cuando forman simbólicamente nuevos reforzadores o estímulos aversivos como cuando cambian el valor que pudieran disponer ciertas consecuencias.

Los *augmentais* o alteradores formativos son el análogo relaciona] del reforzamiento condicionado en tanto que los primeros no requieren condicionamiento o reforzamiento, sino tan solo que una palabra forme parte de un marco relacional (por ejemplo, formar parte de una clase de equivalencia). Cuando uno de los miembros de la clase de equivalencia tiene una función, dígase reforzante, los otros también disponen de ella sin importar si esa función se adquirió antes o después de formar la clase de equivalencia. Los estímulos o las consecuencias que adquieren un valor reforzante o aversivo por esta vía (derivada o relacional) se denominan técnicamente reforzadores verbales y estímulos aversivos verbales (o relacionales) (Hayes y Wilson, 1995).

Por ejemplo, si una persona relevante en la vida de otra afirma que «tener deseos o pensamientos, o siquiera dudas homosexuales es amoral» y en un momento dado la segunda persona comienza a notar que tiene dudas sobre su orientación sexual, y además se observa demasiado interesado en los movimientos de un compañero de trabajo del mismo sexo, puede reaccionar «sintiéndose mal» y sintiendo miedo y angustia, a lo que necesariamente reaccionara de algún modo de acuerdo con su historia personal. Igualmente, si la palabra «valentía» está en relación de equivalencia con otras (por ejemplo, con éxito, honradez, reconocimiento social, etc.), y en algún momento la palabra valentía adquiere funciones reforzantes, ocurre que si alguien dice «en estos momentos hacer X es de valientes», esta regla podría actuar como un *augmental* generando una motivación nueva en torno a hacer X, permitiendo que ciertas consecuencias estén simbólicamente presentes en tal situación, aun sin haber hecho todavía X.

Los *augmentais* motivacionales cambian temporalmente la efectividad de consecuencias existentes, cambio que puede ocurrir a niveles distintos (Hayes et al., 1998). Una forma es al presentar alguna de las funciones de estímulo de una consecuencia dada, como es el caso en los anuncios comerciales cuando —vía transformación de funciones— algunas de las funciones emocionales o perceptuales «se hacen disponibles» (el observador puede «saborear» y «oler» los alimentos que está viendo por televisión ante un anuncio que invita a tomar «las riquísimas y sabrosas patatas fritas...»). Otro ejemplo es cuando una consecuencia es unida verbalmente a otras consecuencias, como es el caso cuando se afirma que «una buena ejecución atlética depende directamente de tener sentimientos de confianza y seguridad en uno mismo» o que «para conseguir una buena relación de pareja es necesario no tener dudas sobre uno mismo o el otro», o que «hay que estar motivado al 100 por 100 para conseguir un trabajo o aprobar un examen». El punto sería que un determinado proceso (estar motivado al 100 por 100 o no tener dudas) está unido a una meta que la persona puede considerar valiosa (conseguir el trabajo o aprobar, o una buena relación de pareja, respectivamente), cuando de hecho esta relación o unión entre proceso y resultado no es una relación causal. Nuevamente aquí la transformación de funciones en los marcos en que tales palabras y eventos se relacionan daría razón de los cambios motivacionales que tienen los estímulos presentes y con ello la actuación podría ser limitante, según lo que la persona desee.

Para resumir, hasta donde nos permite concluir la investigación realizada, el seguimiento de reglas por la función mediadora de otros es el tipo de relación conducta-conducta básica con beneficios para la comunidad en general, al establecer la conducta bajo control de reglas y determinar lo que es bueno o apropiado para una comunidad y para el individuo como miembro de ella, mientras que el seguimiento de reglas por el rastreo de contingencias permite al individuo contactar con las consecuencias naturales y especialmente con las remotas y probabilísticas. A su vez, el seguimiento de reglas *augmentais* supone el ajuste a formulas verbales que alteran las funciones motivacionales de los estímulos presentes.

# LAS REGLAS VERBALES QUE RIGEN NUESTRA CONDUCTA

José Antonio García Higuera

[http://www.aceptacion.es/Terapia\\_Aceptacion-ACT/las\\_reglas\\_de\\_comportamiento.html](http://www.aceptacion.es/Terapia_Aceptacion-ACT/las_reglas_de_comportamiento.html)

Gracias a nuestro lenguaje podemos prever lo que nos va a ocurrir si actuamos de determinada manera. De esta forma desarrollamos reglas de comportamiento. Son formas de actuar propias del ser humano. En esta página se presenta qué son y los tipos más comunes.

## Las reglas de comportamiento

Gracias al pensamiento y a nuestro lenguaje, los seres humanos tenemos una gran ventaja sobre los animales: somos capaces de comportarnos de acuerdo a lo que pensamos, y también de seguir las reglas que nos dan las demás personas o la sociedad por medio del lenguaje. Los beneficios que obtenemos con ello son impresionantes. Por ejemplo, si nos dicen que “Ante un enchufe, no metas los dedos dentro, porque vas a sufrir mucho daño” nos dan una regla que nos evita aprenderlo por experiencia. O “Son las 11 de la noche, si vas al supermercado de la esquina, lo encontrarás cerrado” nos evita un paseo en balde.

## Qué es una regla verbal

Las reglas verbales gobiernan nuestra conducta especificando verbalmente las consecuencias de nuestras acciones (Skinner, 1969). Suelen constar de:

1. Un contexto en el que se aplican. En los ejemplos anteriores “ante un enchufe”, “las 11 de la noche”
2. Una conducta que seguimos: meter los dedos, ir al supermercado y
3. Una consecuencia de esa conducta, daño o frustración.

## Tipos de reglas verbales

Se han identificado tres clases de reglas (Hayes, Barnes-Holmes, Roche, 2001):

1. Pliance. En este tipo de reglas las consecuencias se consiguen por el hecho de cumplirla y las consecuencias las aplica la persona que generó la regla. Por ejemplo, un padre dice “Si no comes, te castigo”. Si el niño no sigue la regla y no come y quien enuncia la regla (el padre) lo detecta, tendrá las consecuencias predichas: un castigo, que el niño evitará si la sigue y come. Las consecuencias de la regla no dependen de si el niño tenía hambre o de si la comida le gustaba.
2. Tracking. Son reglas que se asocian directamente a las consecuencias que se obtienen de la conducta. Por ejemplo, “Si comes la comida, se te quitará el hambre y te sentirás mejor”. En este caso las consecuencias dependen de las características de la comida y es independiente de quien ha enunciado la regla.

3. **Augmenting.** Es una regla verbal que cambia las propiedades reforzantes de un estímulo que funciona como consecuencia, es decir, aumenta o disminuye la probabilidad de que ese estímulo como consecuencia influya en la conducta. Por ejemplo, pasando al lado de una máquina de refrescos alguien dice: “¡Qué bien nos vendría una limonada fría!” Cuando oímos o leemos esta frase, sentimos hasta cierto punto el sabor y el frescor de la limonada, lo que hace que aumente la probabilidad de consumirla. El resultado de haberla pronunciado es que la propiedad reforzante de la limonada es mayor en ese momento. Existen dos tipos de augmenting. Uno es el motivacional, con las características del ejemplo que se ha mencionado. Otro se da cuando es la primera vez que estamos ante un estímulo y alguien lo valora. Por ejemplo, “Prueba este plato, está muy bueno” aumenta la probabilidad de probar el plato, si no lo hemos probado antes. La importancia del augmenting reside en que nos permite seguir reglas a largo plazo. Por ejemplo, es difícil dejar el tabaco por sus propiedades adictivas y porque las consecuencias de consumirlo solamente se ven a muy largo plazo. Las reglas que se ponen en las cajetillas como “Fumar es perjudicial para la salud” pueden servirnos para dejar el tabaco, dependiendo de la importancia que tenga para nosotros la salud. En efecto, la fuerza motivacional de este augmenting no es igual para quien ha sufrido un amago de infarto, que para quien goza de una salud excelente.

Considerando estas definiciones se puede tener una visión más conductual y precisa de las funciones ejecutivas

# EVITAR Y ALTERAR EL CONTROL DE LAS REGLAS COMO UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN CLÍNICA

Steven C. Hayes, Barbara S. Kohlenberg y Susan M. Melacon

En: Rule-Governed Behavior. Editado por: Steven C. Hayes. Plenum Press, 1989

## 1. INTRODUCCIÓN

Si la conducta gobernada por reglas es algo tan ubicuo como parece, resulta lógico que muchos desórdenes clínicos involucren problemas en el control verbal de un tipo o de otro. Al menos cuatro tipos de problemas pueden discernirse.

### 1.1. Tipos de problemas en el control de las reglas

#### 1.1.1. Problemas en la formulación de auto-reglas

Una persona verbalmente competente es tanto hablante como oyente. Es bien posible que uno escuche sus propias palabras. Este discurso puede entonces participar en el control de otra conducta.

Existen diferencias, por supuesto, entre seguir auto-reglas y reglas elaboradas por otros. En particular, las contingencias sociales involucradas en *pliance* no pueden operar de la misma manera cuando una persona está oyendo su propio discurso. No obstante, la formulación de auto-reglas es probablemente muy importante en el control conductual de la impulsividad y otros actos bajo enorme control de contingencias directas.

Los desórdenes en la formulación de auto-reglas pueden ocurrir en al menos dos maneras básicas. Primero, una persona puede fallar en formular reglas cuando es deseable que lo haga. Segundo, una persona puede formular reglas, pero hacerlo sin precisión o de manera poco realista. Mucha de la literatura sobre la terapia cognitiva puede interpretarse como un intento por entrenar a las personas en una apropiada formulación de reglas (Zettle & Hayes, 1982). Un énfasis en desarrollar auto-reglas precisas también puede observarse en las terapias orientadas al *insight*. En este caso, se estructura una relación en la que el cliente es motivado a poner la conducta verbal bajo el control de un contacto directo con los eventos experimentados y no con estados de reforzabilidad (ejemplo, esperanzas o temores) o bajo control de la audiencia (ejemplo, intentar complacer a otros).

### 1.1.2. Problemas en la formulación de reglas por el grupo

Muchas de las reglas que guían nuestra conducta son aprendidas de otros. De la misma manera en que la formulación de auto-reglas puede causar problemas, los problemas pueden ocurrir en las prácticas de formulación de reglas en la comunidad verbal, de manera más general. Culturas y subculturas particulares pueden fallar en desarrollar reglas adecuadas o pueden desarrollar algunas inexactas. Por ejemplo, una subcultura religiosa puede desarrollar reglas verbales sobre la sanación por la fe que prohíba adherirse a la búsqueda de atención médica para enfermedades que pongan en riesgo la vida. Similarmente, una cultura puede fallar en ofrecer alguna guía verbal sobre importantes temas de salud.

### 1.1.3. Deficiencia en seguir reglas

No basta con la formulación de las reglas. También se tiene que aprender a entenderlas y a seguirlas. Sin un repertorio de ambos aspectos del seguimiento de reglas, los patrones de conducta desordenada son probables. En algunas circunstancias, es deseable para las reglas que compitan efectivamente con los efectos destructivos de algunas clases de control contingente inmediato. Por ejemplo, un adolescente puede saber que consumir drogas adictivas es probable que conduzca a un final extremadamente indeseable. No obstante, las contingencias sociales inmediatas y los efectos inmediatos de la droga misma pueden llevar al adolescente a un patrón de adicción a la droga. La regla “no consumas drogas adictivas” se considera que establezca una insensibilidad a estas contingencias directas. Sin un patrón de seguimiento de reglas suficientemente fuerte, la persona bien podría tener su conducta capturada por las contingencias inmediatas, aún si el resultado es destructivo.

El seguimiento de reglas, en este sentido, involucra dos aspectos distinguibles: comprender la regla y la activación verbal de funciones conductuales en términos de la regla. Algunas técnicas clínicas han sido orientadas hacia el incremento de la comprensión, pero la mayoría de procedimientos asumen que la persona puede organizar eventos en términos de la regla. El foco de muchas intervenciones clínicas, entonces, es el establecer el seguimiento de reglas *per se* una vez que la regla ha sido comprendida.

Algunas de las técnicas empleadas para los desórdenes del carácter o con las personas impulsivas pueden verse como un intento por establecer un mayor grado de seguimiento de reglas. Por ejemplo, programas de tratamiento de las adicciones como el Synanon están altamente reglamentados, con diversas reglas de conducta claramente establecidas. La complacencia de las reglas se promueve mediante reuniones grupales enfocadas en las infracciones de las reglas por los miembros del grupo. Este intenso control social puede entenderse como un intento para establecer *pliance* con respecto a las reglas de la casa. Se proporcionan fuertes y consistentes contingencias sociales para el seguimiento de las

reglas, quizá con la esperanza de que resulte un alto grado de insensibilidad ante las contingencias indeseables inmediatas.

#### 1.1.4. Seguimiento excesivo de reglas.

Ahora llegamos al foco de este documento. La conducta gobernada por reglas nunca podrá capturar completamente la sutileza de la conducta controlada directamente por la experiencia. Conducir un auto luego de haber leído un libro sobre cómo manejar, no es lo mismo que conducir luego de haberlo hecho por muchos meses. Interactuar con los miembros del sexo opuesto luego de haber leído un libro sobre el tema, no es lo mismo que tal interacción en un individuo socialmente experimentado.

Sin embargo, no es cosa solo de tener suficiente experiencia. Algunas reglas pueden estar soportadas tan persistentemente por la comunidad verbal que la experiencia directa, puede, a pesar de todo, no vencer los efectos de la regla. En otros casos, el uso previo de la regla puede interferir con el control de la experiencia directa de manera que los beneficios de la experiencia directa subsecuente sean atenuados.

Una revisión de la literatura sobre este tema deja ver que la insensibilidad al control directo de las contingencias es un efecto colateral típico del control verbal. Pero hay muchas veces que el control derivado del contacto directo con el mundo es algo deseable. En ese contexto, es sobresaliente lo frecuente que los terapeutas confían en la instrucción directa para producir beneficios terapéuticos. Terapias directivas, como la Terapia Racional Emotiva (Ellis, 1962) y casi todas las técnicas de terapia conductual aplicada con adultos se basan considerablemente en instruir directamente a sus clientes.

Por el contrario, las terapias “no verbales” empiezan a verse más consistentes con la literatura conductual básica. Por ejemplo, la terapia Gestalt (Perls, 1969) evoca los aspectos experienciales del aprendizaje, uno debe experimentar el “ahora”, antes de que ocurra un cambio duradero real. Similarmente, las psicoterapias orientadas a las relaciones sociales (Strupp & Binder, 1984; Weis & Sampson, 1986) también enfatizan mucho las experiencias que ocurren durante la relación terapéutica como algo crítico en la producción del cambio conductual.

Cuando el control instruccional es indeseable, dos trayectorias terapéuticas parecen disponibles: evitar el control verbal o alterarlo de manera que disminuya la producción de efectos de insensibilidad. En este documento, nos enfocaremos en ambas estrategias. Por supuesto, no es que el control verbal sea peligroso en sí mismo. La civilización misma se basa en el control verbal. Ciertamente, algunos de los métodos descritos en este documento intentan usar los efectos productores de insensibilidad de las reglas, en formas más útiles. No obstante, el énfasis primario está en la evitación y alteración del control de las reglas.

Una manera en que el análisis de laboratorio muestra su valor es en las formas que conducen a descubrir métodos efectivos para cambiar el comportamiento. Así, en lugar de interpretar las técnicas existentes en el lenguaje de la conducta gobernada por reglas, nos enfocaremos en técnicas nuevas desarrolladas por conductistas que son sensibles a la distinción entre conducta gobernada por reglas y conducta moldeada por contingencias.

## 2. EVITANDO EL CONTROL DE LA REGLA: LA ESTRATEGIA DE MOLDEAMIENTO DIRECTO

Consideraremos dos tópicos como ejemplos de la estrategia de moldeamiento directo. Primero, discutiremos el área de las habilidades sociales y mostraremos cómo se aplica el tema de la gobernanza de las reglas y la conducta moldeada por contingencias. Luego describiremos algunos resultados primarios del enfoque de moldeamiento directo para el entrenamiento de las habilidades sociales. Segundo, describiremos una terapia conductual radical orientada a las relaciones sociales llamada Psicoterapia Analítico Funcional (Kohlenberg & Tsai, 1987) y discutiremos a la luz de estas distinciones.

### 2.1. Entrenamiento en habilidades sociales.

Los enfoques conductuales para el entrenamiento de las habilidades sociales tradicionalmente han sido conducidos bajo las siguientes suposiciones. Primero, la persona en entrenamiento es vista como deficiente o con un exceso en un conjunto particular de áreas de habilidad. Segundo, se supone que el terapeuta/experimentador puede identificar y describir las habilidades sociales que son necesarias para que el cliente/sujeto adquiera o cambie. Tercero, se supone que el terapeuta entonces estará en disposición de usar las instrucciones verbales (algunas veces en conjunto con el juego de roles y el modelamiento) para establecer las conductas especificadas. Cuarto, posteriormente el terapeuta podrá moldear la ejecución otorgando feedback sobre el grado en que la ejecución se aproxime al ideal de la instrucción (Devany & Nelson, 1986) y así, producir un nuevo y más efectivo comportamiento en la persona. Aunque este enfoque tradicional de “habilidades componentes” en entrenamiento ha mostrado algún éxito, sigue siendo problemático por las siguientes razones.

#### 2.1.1. Operacionalizar la conducta meta.

El enfoque de las habilidades componentes para el entrenamiento en habilidades sociales se basa en la noción de que es posible operacionalizar la conducta particular que uno quiere establecer. Sin embargo, la descripción de los componentes específicos de una “habilidad social” es frecuentemente muy difícil. Ya que se supone que solo cuando la conducta meta se operacionaliza puede el terapeuta o experimentador moldear las aproximaciones sucesivas a la conducta deseada, literalmente cientos de estudios se han realizado en los últimos 20 años para identificar los componentes de las habilidades

sociales. Hasta ahora, solo un puñado de componentes se han identificado y todos juntos solo aportan una fracción de la varianza en las ejecuciones sociales.

El problema parece ser que las conductas sociales resultan extremadamente complejas y difíciles de enumerar. Las habilidades sociales pueden involucrar clases completas de conductas que tengan similitudes funcionales pero pocas similitudes estructurales. Además de la forma de las conductas involucradas, aspectos complejos de la temporalidad, el control situacional, etcétera, hace que la lista de componentes de las habilidades sociales sea difícil de desarrollar.

Dada nuestra suposición de que la respuesta es independiente de su contexto (Skinner, 1969), la especificación de conductas meta es imposible sin referirse al contexto. Cuando se ignora el contexto, solo podemos basarnos en descripciones topográficas de la conducta, esto es, en la estructura en lugar de en la función de la conducta. Tal enfoque distorsiona la perspectiva conductual completamente. La sonrisa que aparece luego de que a uno le dicen “sonríe y te daré una moneda” es actualmente una conducta diferente a la sonrisa que aparece luego de ver una carta de un viejo amigo en el buzón.

Cuando tratamos con tipos de dificultades sociales altamente discriminables, como los comportamientos involucrados en la violencia, la auto-destrucción o la pobre higiene, las definiciones estructurales pudieran ser adecuadas ya que un contexto social consistente puede ser asumido. La pobre higiene es probable que tenga resultados semejantes en una amplia variedad de situaciones sociales y la medición de topografías conductuales, puede, en este caso, no producir confusión.

Otros actos son muy variables en forma y efectos y dependen del contexto. Por ejemplo, cuando uno intenta contestar cuestiones tales como “¿de qué manera puedo acercarme a la gente?” o “¿por qué atraigo a personas que eventualmente me abandonan?” la dificultad de basarme en la estructura se vuelve obvia. Entonces, aunque la literatura sobre las habilidades sociales tradicionalmente ha evaluado la operacionalización topográfica de las conductas meta, existen muchos problemas con este enfoque cuando trata de mantenerse consistente con una aproximación funcionalista del problema.

Si uno está comprometido con la medición del contexto, la poca ganancia natural de un enfoque sobre deficiencia de habilidades también se vuelve obvia. Aún si fuera posible nombrar cada componente de la habilidad social y relacionarlos entre sí para cada contexto concebible, el resultante catálogo podría contener miles de reglas y sería virtualmente imposible de enseñar. Podría tomar generaciones su desarrollo. Finalmente, ya que muchas conductas sociales son convencionales, parece probable que el papel de muchos componentes pueda cambiar en el tiempo y así, el catálogo tendría que ser actualizado continuamente.

### 2.1.2. Generalización

Un problema adicional que ha plagado la literatura conductual tradicional sobre habilidades sociales, es el de la generalización. Considerando que el cambio conductual frecuentemente se ve en el contexto en donde ocurre el entrenamiento y es difícil que lo cambios ocurran generalizadamente en otros escenarios (Devany & Nelson, 1986; Gallassi & Gallassi, 1979).

### 2.1.3. Entrenamiento en gobernanza de reglas

Dada la literatura básica en gobernanza de reglas, se sigue que si uno intenta instruir una conducta en particular, entonces esa conducta puede volverse relativamente insensible a las muchas otras contingencias que son operativas en un momento dado. Aún si uno pudiera identificar un grupo particular de conductas que podría ser benéfico que el sujeto adquiriera, establecerlas mediante instrucciones verbales podría funcionalmente volver a la conducta insensible a situaciones diferentes a la situación de entrenamiento. En otras palabras, la conducta podría estar bajo el control de las instrucciones del terapeuta, no de la situación social en la que está el individuo (Azrin & Hayes, 1984).

En algunos aspectos, esto deja al enfoque de los componentes de la habilidad en entredicho. Aún si la difícil tarea de identificar apropiadamente las conductas meta pudiera sobrepasarse, instruir estas conductas meta pudiera inducir una insensibilidad indeseable a los efectos de la experiencia social directa. ¿Cómo podrían las habilidades sociales supervisarse y tratarse, si los componentes específicos son tanto desconocidos como no enseñables?

### 2.1.4. Entrenamiento moldeado por contingencias

Diversos estudios han surgido de nuestro laboratorio que han intentado resolver el problema del entrenamiento en habilidades sociales, aunque se mantienen en contacto con los temas descritos antes. Nuestra estrategia general ha sido la de exponer a los clientes ante las condiciones bajo las cuales las habilidades sociales podrían ser adquiridas por experiencia directa.

Nuestro primer estudio se enfocó sobre la sensibilidad del cliente a las señales sociales indicadoras de interés. Razonamos que si los sujetos pudieran saber cuando están teniendo un impacto positivo o negativo en otros, entonces estarían en disposición de aprender por experiencia directa qué comportamientos sociales tienen estos efectos.

Nos enfocamos en señales de interés en interacciones heterosociales (Azrin & Hayes, 1984). A sujetos varones se les pidió que vieran una conversación video grabada de una mujer con un hombre que no aparece en el cuadro. Los sujetos podían ver la cara y cuerpo de la mujer. El audio de la grabación estaba apagado. Luego de 1 minuto, los sujetos

calificaban que tanto interés pensaban que tenía la mujer en el hombre que conversaba con ella.

Se observaron una variedad de mujeres. En la grabación original, la conversación entre el hombre y la mujer se detenía cada minuto, solicitando que confidencialmente calificaran su interés en el otro durante el minuto previo. Empleando las calificaciones de la mujer como criterio, las calificaciones de los sujetos masculinos pudieron ser supervisadas en su exactitud. Esto posibilitó la supervisión de la sensibilidad de los varones a las señales sociales de interés. Nosotros no supimos las señales específicas ante las cuales los buenos calificadores respondieron, pero no necesitamos saberlo para poder supervisar el grado de sensibilidad social de los sujetos.

Se diseñó un tratamiento experiencial basado en las calificaciones criterio. Luego de que los sujetos calificaran el grado de interés de la mujer en su socio invisible, la mitad de los sujetos recibieron feedback sobre que tanto interés realmente tenía la mujer, mientras la otra mitad no recibía esta retroalimentación.

Los resultados sugieren que como efecto del tratamiento, los sujetos mejoraron en su habilidad de discriminar el interés, que esta habilidad se generaliza a mujeres previamente no vistas y que los sujetos en la condición de feedback mostraron mejorías en habilidades sociales actuales en situaciones subsecuentes de juego de roles. Hay que resaltar que, estas mejorías sin ningún intento por operacionalizar qué conductas constituían la sensibilidad social y así, no se intentó instruir estas conductas.

Este estudio no intentó confrontar las instrucciones contra la experiencia, pero demostró efectivamente que una habilidad social puede supervisarse y entrenarse sin tener que determinar sus componentes y sin emplear alguna instrucción verbal acerca de esos componentes.

## 2.2. Psicoterapia analítico funcional

La Psicoterapia Analítico Funcional es de interés debido a que es una técnica de tratamiento que conscientemente intenta evitar confiar en la instrucción. En su lugar, la relación terapéutica en sí misma es empleada para moldear comportamientos más efectivos.

### 2.2.1. Base teórica

Kohlenberg y Tsai (1987) describen la Psicoterapia Analítico Funcional como un enfoque de psicoterapia que se deriva directamente del marco conceptual skinneriano. A diferencia de Ferster (1972) y Skinner (1953), quienes escribieron descripciones basadas en el conductismo radical de la terapia psicoanalítica, la Psicoterapia Analítico funcional se

distingue significativamente en sí misma de estos intentos tempranos de analizar la psicoterapia, en que esta ofrece un grupo nuevo de senderos para la práctica de la psicoterapia que se derivan del contacto de los autores con los escritos de B. F. Skinner (1945, 1953, 1957).

Teniendo que los avances de la Psicoterapia Analítico Funcional se atribuyen fuertemente al conductismo radical, las técnicas que la constituyen también se dice que son moldeamiento por contingencias. Kohlenberg y Tsai son, cada uno, psicólogos clínicos que vieron a través de los años, que algunos de sus clientes mostraban cambios dramáticos y persistentes, “mucho más allá de las metas establecidas para la terapia” y que, para esos clientes, la relación terapéutica fue particularmente intensa. La Psicoterapia Analítico Funcional fue desarrollada en parte, con objeto de “... conducir al terapeuta en una relación emocional envolvente, cariñosa y genuinamente sensible con su cliente, mientras, al mismo tiempo, capitalizando la claridad, la lógica y las definiciones precisas del conductismo radical” (Kohlenberg & Tsai, 1987, p. 389).

### 2.2.2. Razonamientos y guías

La Psicoterapia Analítico Funcional enfatiza el rol del reforzamiento para cambiar la conducta operante. El reforzamiento, como es bien conocido, resulta más efectivo cuando ocurre inmediatamente después de una conducta particular de interés. Luego entonces, los procedimientos de la Psicoterapia Analítico funcional están orientados hacia el aumento de la distinción de comportamientos clínicamente relevantes conforme ocurren durante la sesión, que es un paso necesario para disponer la situación donde la conducta pueda ser inmediatamente reforzada.

La primera suposición básica de la Psicoterapia Analítico Funcional es que el tratamiento es más efectivo cuando las conductas problemáticas que llevan al cliente a la psicoterapia también ocurren durante la sesión. La segunda suposición básica es que el terapeuta debe tener la habilidad necesaria para discriminar la conducta clínicamente relevante. La tercera suposición es que el terapeuta debe tener actualmente los comportamientos meta del cliente en su propio repertorio, lo que le permitirá reforzar diferencialmente las aproximaciones del cliente a las conductas meta deseables, que frecuentemente son altamente complejas.

### 2.2.3. Reforzamiento

Tomando los conceptos de Ferster (1967) se sugiere que siempre que sea posible, debe usarse reforzamiento natural y no arbitrario para un ambiente terapéutico. Ferster esencialmente sugiere que el reforzamiento debe igualar, lo más cercano posible, lo que ocurriría en un ambiente natural, esto para facilitar la generalización cuando el tratamiento termine y para evitar resistencia y conflictos de poder. Los reforzadores que

formalmente son cercanos a lo que se ve en el ambiente natural son identificados por Ferster como naturales. Los reforzadores que son diferentes a lo que es natural en el ambiente como consecuencia para un comportamiento particular son descritos como reforzadores arbitrarios. Luego entonces, en el ambiente terapéutico, el reforzar apropiadamente el contacto visual con dinero o con fichas o diciendo “¡Muy bien! ¡Me gusta cuando me miras!” sería arbitrario, mientras que reforzar la conducta con un aumento en la atención del terapeuta sería un ejemplo de reforzador natural. De esta manera, el desvío de la atención del terapeuta sería una consecuencia natural por un pobre contacto visual, mientras que una multa económica o gritar “no”, sería una consecuencia arbitraria.

Aunque el reforzamiento es extremadamente importante en la Psicoterapia Analítica Funcional, la habilidad para discriminar las conductas a ser reforzadas resulta igualmente importante. La Psicoterapia Analítica Funcional subraya que existen diversos tipos de *conductas clínicamente relevantes* que el terapeuta debe aprender a discriminar.

#### 2.2.4. Conductas clínicamente relevantes

Existen tres tipos de conductas clínicamente relevantes que son importantes para la práctica de la Psicoterapia Analítico Funcional.

2.2.4a. *Conducta clínicamente relevante 1.* Cuando ocurren en la terapia instancias actuales de comportamientos de interés, a estos se les denomina como “Conducta clínicamente relevante tipo 1”. Por ejemplo, los autores describen a un hombre cuyo problema principal era que evitaba entrar en relaciones amorosas. Durante la hora de terapia, miraba su reloj frecuentemente de manera que terminó justo a tiempo, canceló la siguiente sesión luego de importante auto revelación y siempre decidía adelantándose en el tiempo exactamente de qué hablar durante la sesión. Durante el curso del tratamiento, estas conductas clínicamente relevantes debían disminuir.

2.2.4b. *Conducta clínicamente relevante 2.* Cuando las personas acuden a terapia principalmente debido a que tienen deficiencias en ciertos repertorios, estas tasas bajas o repertorios inexistentes se denominan como “Conducta clínicamente relevante 2”. Por ejemplo, si un cliente se siente mal por ser ignorado frecuentemente en la conversación, ella o él pueden tener varios tipos de repertorios deficientes. Si durante la sesión, el terapeuta interrumpe o lo ignora, el cliente posiblemente desarrolle la habilidad de discriminar qué es lo que al terapeuta le interesa y cambie el tópico para regresar la atención del terapeuta a la conversación. Las conductas clínicamente relevantes tipo 2 son conductas que deben incrementarse durante el curso del tratamiento.

2.2.4c. *Conducta clínicamente relevante 3.* Este comportamiento se refiere a los clientes verbalizando sobre su propia conducta y lo que parece que la causa. Las conductas

clínicamente relevantes tipo 3 involucran observar su propia conducta, así como los estímulos reforzantes, discriminativos y provocadores que la rodean. También pueden incluir la identificación de eventos que ocurren en la terapia como funcionalmente equivalentes a eventos que suceden fuera de la terapia. Por ejemplo, “Yo reacciono a sus sugerencias de vestirme mejor de la misma manera que lo hago ante las críticas de mi amante”. El desarrollar la conducta de describir relaciones funcionales puede ayudar para obtener reforzamiento.

#### 2.2.5. Reglas de la terapia

Con objeto de conducir actualmente la Psicoterapia Analítico Funcional, los autores ofrecen cinco reglas estratégicas de técnica terapéutica. Resultan reglas estratégicas en el sentido de que no proscriben una forma específica de conducta, sino que apuntan a estrategias a ser adquiridas sobretodo mediante experiencia directa. Reglas tales como “la práctica hace al maestro” son reglas de este tipo y son en sí mismas poco probable que induzcan insensibilidad peligrosa.

*2.2.5a. Regla 1: Desarrolle un repertorio para observar instancias posibles de conducta clínicamente relevante ocurriendo durante la sesión de terapia.* Los autores establecen que teóricamente, esta regla sola podría ser suficiente para un tratamiento exitoso. El desarrollo de repertorios de observación en el terapeuta es muy difícil de instruir y muy probablemente esta moldeado por contingencias.

*2.2.5b. Regla 2: Construya un ambiente terapéutico que fomente la evocación de conducta clínicamente relevante.* En muchos casos, argumentan los autores, la conducta clínicamente relevante ocurre sin que el terapeuta tenga que tomar medidas especiales. A veces, no obstante, es necesario construir ambientes especiales. Si los clientes reportan tener problemas de relaciones que solo emergen cuando su pareja está presente, por ejemplo, las conductas clínicamente relevantes pueden aparecer en terapia de pareja y no en terapia individual.

*2.2.5c. Regla 3: Disponga las cosas para reforzar positivamente la conducta clínicamente relevante tipo 2.* Dada la sensibilidad que los autores tienen en los temas del reforzamiento arbitrario/natural, les preocupa especificar cualquier forma particular de conducta de parte del terapeuta que pudiera potencialmente actuar como reforzamiento. Si lo hacen así, pudieran estar actualmente interfiriendo con reforzadores más “naturales” disponibles al terapeuta.

Aunque el ambiente terapéutico sea en muchos aspectos idéntico al ambiente cotidiano del cliente, existen importantes diferencias. En el ambiente terapéutico, el terapeuta en el mejor de los casos, tendrá la habilidad para amplificar sus reacciones privadas de tal manera, que obtenga mayor beneficio para su cliente. Haciéndolo así, el terapeuta estará

emitiendo conducta verbal que sea “autoclítica” (Skinner, 1957) – que sirva para “aumentar y agudizar el efecto sobre el oyente” (p. 369).

Dada la importancia de las reacciones privadas del terapeuta, ocasionadas por su propio comportamiento en la sesión, ciertas características del terapeuta se vuelven importantes, de acuerdo con Kohlenberg y Tsai. Primero, el terapeuta debe discriminar qué reforzar (Regla 1). Segundo, debe esforzarse en empatar clientes con terapeutas que sea probable que sean reforzados por el progreso hacia las conductas meta de los clientes. Por ejemplo, un cliente femenino interesada en aprender a ser más auto reveladora en sus relaciones personales, lo hará mejor con un o una terapeuta que tenga esas habilidades en su propio repertorio.

2.2.5d. *Regla 4: Desarrolle un repertorio para observar las propiedades reforzantes potenciales de la conducta del terapeuta que sean contingentes a la ocurrencia de la conducta clínicamente relevante del cliente.* Si los terapeutas han estado emitiendo conducta que ellos piensan que actúa como reforzamientos, será importante para ellos el observar actualmente, cuando están aumentando, disminuyendo o no teniendo efecto, sobre una conducta particular del cliente. El feedback de este tipo puede llevar a cambios en la conducta del terapeuta que les resulten más efectivos.

2.2.5e. *Regla 5: Desarrolle un repertorio para describir las relaciones funcionales entre variables controladoras y la conducta clínicamente relevante del cliente.* Los autores sugieren que fortalecer los repertorios verbales emitidos por el cliente, que describan relaciones funcionales involucrando conductas clínicamente relevantes (ocurriendo dentro o fuera de la terapia) podría ser un paso importante para aumentar las posibilidades del cliente para obtener reforzamiento. El terapeuta puede ayudar al cliente a construir este tipo de repertorio por sí mismo, emitiendo la expresión verbal de relaciones funcionales concernientes a eventos en la sesión de terapia. Por ejemplo, diciéndole al cliente “siempre que le pregunte sobre sus emociones hacia mí, usted cambia el tema” (Kohlenberg & Tsai, 1987, p. 411) o “... cuando yo le digo que en realidad me preocupo por usted y que quisiera que reconociera mis sentimientos, usted ha reaccionado de una manera impersonal. Esta reacción me hace sentir como que mis emociones no cuentan y castiga el que yo le diga que me importa. Pienso que es por eso que usted reaccionó de esa manera como lo hizo, esto es, usted no quiere que yo exprese mis sentimientos positivos y mi cuidado sobre usted” (Kohlenberg & Tsai, 1987, p. 412).

Expresiones de este tipo pueden servir para crear un contexto en donde las emociones no sean vistas como ocurrencias al azar, sino como resultado de eventos actualmente discriminables, que podrían ser reducidos o aumentados según se desee. Como sucede en la terapia orientada al insigh, tales procedimientos pueden desarrollar un repertorio de auto-reglas más exacto, basado en el contacto directo con el fenómeno de interés.

## 2.2.6. Psicoterapia analítico funcional y gobernanza de reglas

Los procedimientos expuestos aquí son diseñados para producir cambios en las conductas del cliente y el terapeuta que en buena medida son moldeados, no instruidos. En lugar de emular mucho de la terapia conductual previa que se basa en el control instruccional, la Psicoterapia Analítico Funcional se orienta hacia el moldeamiento y el reforzamiento. El terapeuta evita utilizar “reglas” para producir cambios en la conducta, fundamentalmente debido a que las reglas pueden producir conducta que sea funcionalmente diferente de la conducta que ha sido moldeada.

El único tipo de regla que formalmente se promueve en este enfoque es el rastreo (tracking) de tautos exactos. Tanto el cliente como el terapeuta son motivados para describir verbalmente las contingencias que rodean experiencias particulares (Conducta Clínicamente Relevante 3). Se les alienta para estar en contacto directo con las experiencias que ocurren en la sesión y a generar expresiones verbales sobre las relaciones de contingencia que parecen existir.

La Psicoterapia Analítico Funcional es una terapia difícil para muchos terapeutas, puesto que requiere que el terapeuta produzca efectos, en parte por sus reacciones “naturales” ante el comportamiento del cliente. Se necesita que el terapeuta esté muy involucrado con el cliente y que sus reacciones privadas ante el cliente sean examinadas continuamente. Esto es muy diferente de otros enfoques conductuales de la terapia, donde el terapeuta puede utilizar instrucciones, mientras permanece personalmente removido y distante de la sesión.

Como dijimos antes, buena parte de la literatura sobre habilidades sociales se basa en la idea de que la conducta particular que uno quiere establecer o reducir pueda ser operacionalizada. Sin embargo, la habilidad social puede afectarse sin que esto ocurra, como ya hemos demostrado (Azrin & Hayes, 1984; Rosenfarb, Hayes & Linehan, en prensa).

La Psicoterapia Analítico Funcional trata con este tema seleccionando terapeutas que ya poseen globalmente las conductas meta de clientes particulares en sus repertorios.

Skinner (1972) en su ensayo titulado “Creating the Creative Artist” presenta un análisis de la producción de la creatividad que puede ser análogo al clínico que produce las condiciones requeridas para que un cliente enfrente la vida de una manera flexible, creativa y adaptativa.

La terapia, similarmente, puede ser más generalizable cuando la meta es moldear una aproximación a la vida, donde algunos (pero no todos) sus aspectos son difíciles de especificar.

### 3. ALTERACIÓN DEL CONTROL DE LA REGLA: LA ESTRATEGIA DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Vamos ahora a las técnicas que tienen como propósito alterar la forma en que funcionan las reglas. Ciertos tipos de control por reglas necesitan ser disminuidos y otros tipos incrementados. En el enfoque que sigue, intentamos alterar la manera en la que funcionan las reglas al alterar el contexto en el que las reglas ocurren.

#### 3.1. Relaciones conducta-conducta

Muchas formas de psicoterapia tratan, implícita o explícitamente, con el papel de los pensamientos y emociones del cliente. Al grado que los pensamientos son reconocidos como conducta, la pregunta “¿qué papel juegan los pensamientos en el control de la conducta humana?” podría cambiarse para decir “¿qué tipo de contingencias llevan a que una conducta ocurra e influya sobre otra conducta?” Esta reformulación tiene un enorme impacto en el tipo de análisis que resulta.

Algunos autores (ejemplo, Killeen, 1984) han criticado la utilidad de denominar como “conducta” a las acciones privadas, pero existen fuertes razones para hacerlo. Primero, se enfatiza que es el trabajo de la psicología el explicar estos eventos. Si buscamos entender la conducta de un individuo, considerar que los pensamientos son conducta que requiere de que también entendamos los pensamientos. Segundo, previene explicaciones incompletas que resultan inútiles para la predicción y el control (ver Hayes & Brownstein, 1986). Nosotros intuitivamente reconocemos que la explicación de una conducta por otra del mismo tipo es inherentemente incompleta. Por ejemplo, si sostenemos que una persona juega Scrabble bien debido a que juega Trivial Pursuit bien, inmediatamente nos preguntaremos por qué es que juega bien Trivial Pursuit y cómo es que las dos cosas se relacionan. Supongamos, no obstante, que pudiéramos cambiar el dominio de los dos eventos relacionados. Supongamos que sostenemos que la persona juega bien Scrabble porque tiene una buena inteligencia verbal y tiene seguridad y atrevimiento. Esta explicación no parece tan obviamente incompleta como la primera. Se ve como si los dos eventos a explicar fueran de diferente clase que el evento explicativo y que la explicación posiblemente fuera completa. Al usar el término *conducta* para toda actividad orgánica, esta auto-decepción se hace menos probable.

Hay una razón final para considerar las acciones privadas como conductas. Una vez que nos acostumbramos a pensar del control cognitivo como una cuestión de relaciones conducta-conducta, podemos empezar a pensar en las relaciones conducta-conducta en términos de un análisis de contingencias. Hacer esto requiere que podamos entender las contingencias que dan origen a cada conducta y (y aquí está el meollo del asunto) la relación entre ellas. Así que debemos preguntar “¿cuáles son las contingencias que sostienen la relación entre pensamientos y otras formas de acción humana?” En este

enfoque, los pensamientos y las auto-reglas no *necesariamente* producen algún efecto sobre otras conductas. Es solo debido al contexto (las contingencias) que una forma de conducta se relaciona con otra. ¿Cuáles son las contingencias que permiten a los pensamientos verbales controlar otras formas de conducta? Nosotros apuntamos tres.

### 3.2. Contextos relevantes para el control patológico de las auto-reglas

Los contextos más característicos en los que los problemas del cliente están involucrados son (1) la literalidad, (2) las justificaciones y (3) los intentos por mantener el control.. El primero de estos, la literalidad, abre la puerta a los otros.

#### 3.2.1. Literalidad

Con frecuencia se usan las palabras como si significaran o *fuera* las cosas a las que se *refieren*. La palabra y la situación a la que esta se refiere pueden confundirse fácilmente. Por ejemplo, “Me siento enfermo” literalmente significa que la situación de enfermedad ha llegado. El hecho aún más directo, que la situación de decir “Me siento enfermo” ha llegado, virtualmente cubierto en la avalancha de significado literal.

Si un miembro de una clase relacional (el referente) se toma como presente cuando otro miembro (la palabra) está presente, las acciones apropiadas para el primero es probable que resulten activadas por el segundo. Por ejemplo, el pensamiento “Estoy enfermo” puede hacer que a un niño se le pida que permanezca en casa y no vaya a la escuela, independientemente de su estado actual de salud. Si la mamá queda convencida por las palabras del niño de que se siente mal, es muy probable que se le pida que se quede en casa. Una relación conducta-conducta entre decir cosas (pensar verbalmente) y acciones abiertas, consecuentemente se establece mediante el “contexto de literalidad” creado y mantenido por la comunidad verbal en su conjunto.

Contamos con extensas historias desde la comunidad verbal, para mantener una fuerte equivalencia entre palabras y eventos. Se nos motiva para involucrarnos en análisis formales de situaciones y luego a responder a esos análisis. La comunidad verbal constantemente está ajustando la equivalencia entre nuestro discurso y el mundo. Los estímulos verbales son fundamentalmente estímulos arbitrarios y existen pocos impedimentos para razonablemente ajustar la emergencia de clases equivalentes.

Como un resultado final, cuando pensamos en algo, no siempre resulta obvio que sea un pensamiento. De cierta manera, las clases relacionales involucradas son tan estrechas que resulta difícil el ver que las funciones de un miembro de una clase es de hecho derivado desde aquellos otros miembros. La insensibilidad producida por las reglas verbales puede, en parte, estar basada es este mero hecho. Una de las metas del *distanciamiento comprensivo*, está en “perder” las clases de equivalencia verbal, particularmente en el

discurso descriptivo o analítico. La razón exacta de que sea una meta quedará clara conforme el método y sus suposiciones subyacentes sean descritos. Sin embargo, a diferencia de otros métodos que intentan enseñar tautos exactos, la meta principal del Distanciamiento Comprensivo está en ayudar a los clientes a ver el discurso como una acción que puede ser útil o no dependiendo del contexto.

### 3.2.2. Las justificaciones y el control

En el contexto de literalidad, el dar explicaciones o justificaciones adquiere considerable potencia. Generalmente se acepta por la comunidad social-verbal que ciertos eventos pueden explicar otros eventos. Por ejemplo, la paciente agorafóbica le dice a su esposo que ella no irá a la tienda hoy debido a que se siente muy ansiosa. Esta explicación para su conducta de evitación es probable que genere apoyo y simpatía de la comunidad entera ya que muchas personas se pueden identificar con la experiencia de evitar una situación donde uno se sienta con temor. Así, en la comunidad socio-verbal, una relación particular conducta-conducta se establece y se presenta como de una naturaleza causal: Cuando me siento ansioso, esto me hace evitar a lo que temo y esta evitación hace que la ansiedad se vaya. La “ansiedad” se torna un evento que aparentemente hace que ocurran otros eventos conductuales, aunque sucede así en parte debido al apoyo social de esta concepción.

El control es una extensión de la literalidad y de las justificaciones. Si la “ansiedad” puede causar evitación y la evitación es indeseable, entonces debemos controlar la ansiedad para poder mejorar las cosas. Esta concepción, también, es masivamente apoyada por la comunidad verbal. El apoyo social por controlar “malos pensamientos” o “malas emociones” es en sí parte del contexto en el que estas acciones privadas precipitan otras acciones, como intentos por librarse de estos pensamientos y emociones.

### 3.3. El problema y la solución

“Escapar de” es la “solución” del cliente. En nuestro enfoque, es más bien un aspecto del problema. El *Distanciamiento comprensivo* (Hayes, 1987) busca encontrar una solución mejor y más práctica mediante el detrimento de los tres contextos de literalidad, justificación y control. La esperanza es que haciendo esto, procesos más directos de control contingencial puedan tener un impacto y que las soluciones lógicas pero imprácticas puedan ser abandonadas. Adicionalmente, que ciertas formas de control por reglas puedan hacerse *más* probables.

Ya que cada uno de los tres contextos relevantes no solo son parte de la perspectiva del cliente sino parte de la comunidad socio-verbal (que incluye al terapeuta), resultan muy difíciles de enfrentar. De hecho, la única forma posible de hacerlo es comportándose de

maneras que no sean “lógicas”, no “razonables” y así queden fuera de los contextos verbales que el terapeuta busca suspender.

### 3.3.1. Desamparo creativo

En el primer estadio del Distanciamiento Comprensivo, se intenta establecer un estado de “desamparo creativo” en el cliente. El cliente típicamente llega a la terapia con un conjunto de problemas identificados y muy frecuentemente, un conjunto de soluciones verbales lógicas para esos problemas. Entonces, se le pide al terapeuta que asista al cliente en la implementación de esas soluciones (ejemplo, los clientes ansiosos quieren estar en calma). Este grupo identificado de problemas y soluciones surgen de un conjunto de prácticas establecidas y mantenidas por la comunidad de organismos verbales, de los que todos somos una parte. Desamparo creativo es el nombre que damos a la condición en la que las ‘soluciones’ del cliente empiezan a verse como un problema en sí mismas o al menos, como imposibles de implementar. Cuando todas las “soluciones” ya no son soluciones, el cliente se siente desamparado, pero se trata de un desamparo creativo ya que fuera de este contexto, ahora son posibles enfoques fundamentalmente nuevos.

En esta primera parte de la terapia, se le dice al cliente que la “solución” que está proponiendo es el problema o una parte de él y que el terapeuta no puede proporcionar una posible técnica para eliminar, controlar o reducir las emociones molestas o las reacciones que el cliente está experimentando. Esta situación es “carente de esperanza” ya que aún cuando el terapeuta pudiera hacer lo que le pide el cliente, no se conseguirían los resultados deseados.

En nuestra forma de ver, el cliente estará sin ayuda y sin esperanza *dentro del contexto desde el cual está funcionando*. A los clientes se les dice que no tienen que maldecir, ya que son responsivos, esto es, capaces de responder. Las diversas y variadas formas con las que los clientes han tratado de cambiar, las cuales han fallado, se exploran con el terapeuta. Ya que lo que los clientes ya han intentado y abandonado típicamente son lógicas, soluciones de sentido común, queda claro que se necesita algún cambio más allá de la lógica verbal ordinaria. Empleando metáforas, el terapeuta describe el dilema del “desamparo” en términos que identifican al sistema social-verbal en el que el cliente ha sido entrenado, no la personalidad del cliente, como el problema real.

La confusión se mantiene deliberadamente para prevenir al cliente de intelectualizar su dilema dentro de las mismas soluciones y creencias del sentido común que han fallado en el pasado. Por ejemplo, al cliente se le dice que si cree que comprende lo que dice el terapeuta, entonces de hecho *no* está entendiendo, ya que dentro del contexto verbal lógico, en el que está operando, el significado verdadero del terapeuta no es susceptible de ser entendido. Las metáforas se emplean extensivamente para marcar en el cliente que

el terapeuta *no* está presentando un nuevo y diferente sistema de creencias, para ser aceptado literalmente.

### 3.3.2. El control

La segunda meta del Distanciamiento Comprensivo consiste en enfocarse en temas de control emocional y cognitivo. Como ya dijimos, cuando el cliente llega a la terapia, ha sido entrenado a ver muchos de sus problemas como relacionados a una falla en el control de pensamientos y emociones en su vida (coraje, ansiedad, depresión). Este punto de vista ha sido apoyado por la comunidad socio-verbal en su conjunto y recientemente, por muchas teorías psicológicas que han tenido una amplia exposición entre lectores no profesionales. Por ejemplo, los clientes pudieron haber tomado cualquier revista del consultorio del doctor y leer técnicas para remplazar la ansiedad con relajación, los pensamientos depresivos con otros alegres, una pobre auto-imagen con pensamientos positivos, etcétera.

Nosotros vemos estos intentos por controlar los eventos privados (pensamientos, emociones, opiniones, etc.) como causas, también, de muchas de las mayores dificultades de la vida. A los clientes se les ha dicho que “Si no te gusta, evítalo” es inefectiva en el mundo de la experiencia privada, a pesar de sus obvias ventajas razonables y culturales en el mundo físico que nos rodea. En lugar de ello, en el mundo dentro de nuestra piel, la regla puede establecerse con mayor exactitud, “Si no deseas tenerlo, lo tendrás”. Tratar de librarse de la ansiedad inevitablemente llevará a pensamientos sobre la ansiedad, provocando exactamente lo que el cliente busca eliminar. Tratar de no deprimirse es depresivo.

### 3.3.3. “Yo” vs. Lo que “yo” hago

La tercera meta identificada en el Distanciamiento Comprensivo es la de ayudar al cliente a diferenciar entre la persona que llama “Yo” y las conductas problemáticas que el cliente quiere eliminar. La principal meta del Distanciamiento Comprensivo es la de establecer un nuevo contexto social-verbal dentro del cual las verbalizaciones puedan funcionar de una forma nueva y más productiva. Las paradojas son una gran ayuda ya que atacan el significado literal. Sin embargo, el ataque está en sí basado en el significado literal. Distinguir entre “Yo” y lo que “Yo” hago es útil al permitirle al cliente a discernir las auto-verbalizaciones mejor por lo que son, no por lo que se dice que son. Esto es, la diferencia produce cierta “distancia” entre la persona y sus propios pensamientos. Como cuando nos echamos un paso para atrás frente a una pintura para contemplarla claramente. El propósito no es disminuir el pensamiento sino simplemente verlo *como* un pensamiento. Luego entonces, el propósito del distanciamiento no es la evitación sino un contacto más rico, variado y útil con nuestra propia conducta.

El siguiente análisis está tomado en parte del tratamiento más detallado que nos presenta Hayes (1984, 1987). Dejemos que la palabra *viendo* represente todas las cosas principales que hacemos con respecto al mundo (sentir, moverse, etc.). Para los organismos no verbales, solo hay justamente el mundo y su contemplación. Mirar está controlado completamente por las contingencias directas (de sobrevivencia y reforzamiento). Con el advenimiento de la conducta verbal, esto cambia. La disposición de equivalencias y otras clases relacionales permite a la comunidad social poner a los eventos pasados en clases con estímulos presentes. A una persona se le pueden preguntar cosas tales como “¿qué desayunaste ayer?” o “¿qué hiciste en el circo?” Si el niño responde incorrectamente, el control sobre la respuesta puede ser refinado verbalmente, confiando en las clases relacionales aprendidas en situaciones simples. Por ejemplo, si el niño dice que jugó con bloques en el circo, la cuestión puede replantearse “no, eso hiciste en la escuela. ¿Qué hiciste en el circo? ¿Viste a los elefantes?” Así, la comunidad verbal establece una tendencia generalizada para responder a la propia conducta de uno verbalmente: no solo viendo, sino con lo que podríamos denominar como “mirarse viendo”, o auto-conocimiento.

No obstante, también resulta crítico para la comunidad verbal, que esta conducta (mirarse viendo) ocurra desde una perspectiva dada y consistente, locus o punto de vista. La comunidad verbal debe, no solo saber que usted puede verse viendo, sino que puede verse viendo desde el punto de vista de *usted*. De esta manera, la comunidad verbal crea un “sentido de identidad” que posee algunas propiedades muy especiales.

La conducta de verse viendo desde una perspectiva puede surgir de diversas maneras. A los niños se les enseñan palabras deícticas (*aquí* y *allá*) que no se refieren a eventos, sino a la relación entre eventos por un lado y el punto de vista del niño, por el otro lado. A los niños se les debe enseñar a distinguir entre su perspectiva y la de otros. Finalmente, se nos enseña a responder generalmente a preguntas de la forma “¿qué fue lo que tu x?”, donde x representa una amplia variedad de eventos tales como comiste, sentiste, hiciste, miraste, etc. Los eventos, en sí, cambian constantemente. Solo el locus de la observación no lo hace. Lo invariante es que “tú” se pone en oraciones cuando hay que hacer un reporte desde el punto de vista tuyo.

Así, la comunidad verbal crea cierta forma de conducta “sin contenido” denominada verse viendo desde perspectiva y le denomina *tú*. Esta conducta puede ser incluso la base de la distinción materia-espíritu tan prevalente en nuestra cultura (Hayes, 1984). El término *tú*, también se usa de otras maneras (ejemplo, tú como un organismo físico), pero el sentido de la palabra tú que resulta de especial relevancia para el distanciamiento comprensivo es su primer sentido.

¿Cómo es que esto hace una diferencia? La conducta de observar los pensamientos desde una perspectiva es bien diferente de la conducta de comprender y seguir auto-reglas.

Al ayudar a la persona a distinguir entre mirarse viendo desde una perspectiva y las cosas que se ven, puede hacer más posible generar y comprender una auto-regla, sin llegar a seguirla (Ryle, 1949, p. 166). Esta es una distinción difícil y toma bastante trabajo en la terapia para establecerse sólidamente.

#### 3.3.4. Abandonando el combate

En esta fase del Distanciamiento Comprensivo, alentamos a los clientes a experimentar deliberadamente pensamientos y emociones que, si lo tomamos literalmente, debieran evitarse. Hay muchas ocasiones en las que las auto-reglas promueven acciones inefectivas. Descender de una colina ilustra este punto: Cuando una persona está en una colina inclinada, al resbalar descendiendo por primera vez, la tendencia natural lleva a uno a descender de espaldas en el ski para bajar despacio controlando la velocidad y la ruta. Sin embargo, cualquier experimentado skidor sabe que, de hecho, es mejor al revés (la única forma de ganar máximo control sobre su velocidad y curso es descender *de frente* sobre la colina. Cuando alentamos a nuestros clientes a abandonar la pelea con el control, no les estamos pidiendo “sonreír y aguantar” o “endurecer por fuera” sus síntomas hasta lo más que podamos aguantar. Más bien, le pedimos al cliente introducirse en los síntomas, le pedimos no solo detener la batalla con ellos, sino abrazar esas mismas cosas a las que temen.

La única manera en que es posible que los clientes cesen la batalla con la depresión, la ansiedad, la auto denigración, las obsesiones y otras cosas, consiste en empezar viendo estas cosas desde un contexto diferente al usual. Buscamos perder literalidad, desacreditar las explicaciones dadas y reducir el control como agenda. En este contexto, el cliente puede ver las emociones o los pensamientos o las sensaciones corporales *por lo que son* (emociones, pensamientos, sensaciones corporales), no por lo que parecen ser.

Por ejemplo, el pensamiento, “Soy una mala persona”, no es lo mismo que ser una mala persona. Le pedimos al cliente abandonar la lucha con el pensamiento, como pensamiento, no resignarse a ser una mala persona. Lo que siente un agorafóbico durante un ataque de pánico, que se va a volver loco, no es lo mismo que la experiencia actual de volverse psicótico. Le pedimos al cliente que experimente el *miedo* a la locura, no que actualmente se imbuja en la psicosis.

#### 3.3.5. Compromiso y cambio conductual

La quinta meta del Distanciamiento Comprensivo es comprometerse en actuar. En este punto de la terapia, el cliente ha sido llevado a ver las justificaciones como mera conducta verbal, no como causas literales. La descripción de algo sigue siendo solo una forma de hablar y el valor de cualquier forma de hablar se fundamenta en su función. La correspondencia entre la palabra y la cosa no es el tema. Si el cliente persiste en explicar

que las cosas “realmente son” de la forma que él describe, es posible que el terapeuta le pregunte “¿y esta forma de hablar le ha servido de algo?” En otras palabras, la verdad no es una cuestión de correspondencia (es una cuestión de utilidad).

Habiendo alterado el contexto en el que el discurso del cliente se usa, ciertas otras formas de hablar pueden funcionar de manera novedosa. Los compromisos verbales se vuelven muy importantes. Dentro de este contexto terapéutico, el cliente que se compromete no tiene excusas aceptables para fallar en seguir adelante. Esta etapa del tratamiento es no castigante. No se intenta “castigar” al cliente recalcitrante o engañarlo para que conserve sus compromisos. En lugar de ello, se ha creado un ambiente verbal en la terapia que no permite un escape lógico.

Aún cuando los efectos productores de insensibilidad de ciertas formas de hablar sea algo dañino, en otros casos, la insensibilidad es algo deseable. Los compromisos son un ejemplo. Las promesas generalmente funcionan mejor cuando se mantienen. Así, la meta de la terapia en este punto consiste en practicar la formulación exitosa y el mantenimiento de los compromisos verbales. Los compromisos que los clientes disponen para ellos mismos frecuentemente mantienen poca semejanza con las quejas presentadas que inicialmente los trajeron a la terapia. El tamaño o la *importancia* registrada de cada compromiso es considerada irrelevante al proceso, mientras se logre el crecimiento y no la inhibición. En nuestra opinión, este estado de la terapia es posible solo después de que el cliente ha adquirido cierta habilidad para distinguir el “self” de sus problemas conductuales y después de que justificar y dar explicaciones, así como la literalidad han perdido su poder y credibilidad.

Un compromiso, por supuesto, es una auto-regla. Un compromiso con un cambio en el comportamiento abierto es una regla que al menos teóricamente puede ser seguida. El esfuerzo por sentir o pensar solo ciertas cosas no puede seguirse ya que muchas de estas acciones no están bajo control verbal. Así, buscamos una discriminación entre auto-reglas que no pueden seguirse efectivamente (ejemplo, reglas de evitación emocional) y auto-reglas que pueden seguirse efectivamente (ejemplo, compromisos con el cambio conductual). La paradoja es que, reduciendo la literalidad, los compromisos verbales de este tipo parecen ser hechos más efectivos y con mayor impacto sobre el cambio conductual.

# LA DEFINICION DE LOS PROBLEMAS PSICOLOGICOS y LA CONDUCTA GOBERNADA POR REGLAS

Arturo Clavijo

*Revista Latinoamericana de Psicología* 2004, volumen 36, N° 2, 305-316

## INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, entre el comportamiento verbal de las personas que acuden al psicólogo clínico y sus problemas existe algún tipo de relación; sobre lo que no hay claridad suficiente es acerca de su naturaleza. Si se le presta demasiada atención a los componentes verbales, podrían ignorarse otros factores importantes para comprender las razones que llevan a una persona a solicitar ayuda psicológica. Un estudiante universitario se presenta al consultorio de un psicólogo clínico porque afirma sentirse muy deprimido debido a la separación de su pareja, que ocurrió nueve meses antes de solicitar la asesoría. Según él, ella había decidido terminar la relación de más de cinco años porque consideraba que no tenían nada más que compartir. Desde entonces tiene problemas para concentrarse y conciliar el sueño; además, piensa que nunca encontrará a otra persona como ella y que si no fue capaz de retenerla es porque es feo y poco inteligente, además reporta pensamientos suicidas. Su desempeño en la universidad bajó al punto de ponerlo en peligro de ser suspendido. ¿Cómo podría ayudarlo el terapeuta? ¿Por qué solicita ayuda y a diferencia de otras personas en condiciones similares a las suyas no parece capaz de solucionar por sí mismo el problema? ¿Por qué persiste el sufrimiento pese al largo período de tiempo transcurrido entre el momento de la ruptura y la consulta? Cualquier intervención psicológica debe responder a este tipo de preguntas (Amoros, 1980).

Es necesario identificar las razones por las cuales una persona solicita ayuda psicológica y cuándo se amerita una intervención. Hayes, Strosahl y Wilson (1999) sostienen que se acude al psicólogo porque se sufre; en el caso del joven descrito, por ejemplo, por una pérdida valiosa. Para ellos, un animal será feliz si tiene satisfechas sus necesidades, de modo que "si una mascota tiene vivienda, alimento, comodidad, estimulación, juego y salud física estará contenta" (p. 3). Con los seres humanos es diferente pues una persona sufrirá aún cuando no se encuentre en condiciones empobrecidas. Según Hayes, *et al.*, son muchos los que a pesar de ser bien parecidos, tener una buena pareja, dinero, comodidades y acceso a una gran variedad de formas de esparcimiento, se sienten miserables y, por ello, concluyen que los "humanos somos criaturas sufrientes" .

Para Hayes, *et al.*, el sufrimiento es una consecuencia de poseer las capacidades verbales que nos caracterizan como especie pues gracias a ellas podemos revivir los acontecimientos dolorosos del pasado e imaginar los que vendrán en el futuro. Si se asume esta posición, no es posible auxiliar a quienes solicitan ayuda psicológica en la ausencia de una explicación de los fenómenos verbales. Sin embargo, los estudios en Percepción Subjetiva de Bienestar (Subjective Well Being, en inglés) muestran que la mayoría de la gente en el mundo reporta sentirse bien, aún a pesar de padecer privaciones, que en algunos casos son severas, y, por con siguiente, podría ser que no

sufrimos tanto como Hayes, Strosahl y Wilson (1999) suponen (para mayor información puede consultarse Veenhoven, 2002 y Ardila, 2(03). Y, dado que todos los participantes en estas investigaciones forman parte de alguna "comunidad verbal", no podemos concluir que el sufrimiento sea una consecuencia necesaria de la capacidad verbal.

El propósito de este artículo es intentar una evaluación conceptual del papel que podrían tener los eventos verbales en el origen de los problemas psicológicos; en particular, de la conducta gobernada por reglas. En la primera sección de este artículo, se caracterizará el tipo de problemas que le competen a un psicólogo. En la segunda, se hará una breve revisión del concepto de conducta gobernada por reglas y de la manera cómo se ha empleado para dar cuenta de los problemas de comportamiento. En la tercera, se discutirá el papel del comportamiento, sea o no un problema, como el resultado de la adaptación de un individuo al medio ambiente del cual forma parte. Y, finalmente, en la cuarta, se evaluará cómo podría contribuir una concepción alternativa de conducta gobernada por reglas a precisar el papel del lenguaje en la naturaleza de los problemas del comportamiento.

## LA NATURALEZA DE LOS PROBLEMAS PSICOLÓGICOS

Es posible dar cuenta del sufrimiento humano que le compete al psicólogo sin tener que apelar al comportamiento verbal y, para identificar cómo podría ser esto posible, se recurrirá a algunas situaciones que, al menos en apariencia, son simples. Se describirán con la ayuda del comportamiento de una rata en una caja de Skinner cinco situaciones que representan algunos de los motivos frecuentes en consulta. Se recurrirá a sujetos no humanos porque, contrario a lo que sostienen Hayes, Strosahl y Wilson (1999), podría ser que los animales sufran debido a las características de ciertos tipos de interacción entre los animales y el ambiente del cual forman parte. El conocimiento de esas características contribuiría a precisar la naturaleza de los problemas psicológicos en humanos.

### *Primera situación: la rata en el mundo ideal*

Supongamos que una rata de laboratorio está en una caja en la que tiene alimento constante, agua, acceso libre a otras ratas y a una rueda de actividad. En cierta forma, tiene las condiciones para ser "feliz"; al menos como lo plantean Hayes, Strosahl y Wilson (1999). En estas circunstancias, no tendría problemas de los cuales preocuparse ni razones para sufrir y es claro que no necesitaría ningún tipo de "asesoría psicológica". Y sería una rata sin problemas aún si complicáramos las circunstancias agregando una palanca cuya opresión fuera indispensable para recibir el alimento, siempre y cuando el programa de refuerzo sea razonable; no serían lo mismo su comportamiento y su estado emocional en un RFI o un RFIO que en un RF2000 o algo por el estilo. No hay razones para suponer que una rata en estas condiciones sufra o que padezca de algún tipo de problema psicológico que amerite consultar a un experto. De igual manera, habría que preguntarse, ¿una persona en estas condiciones necesita de ayuda psicológica? ¿Qué evidencia tenemos para suponer que una persona sufrirá por el sólo hecho de tener todas las necesidades satisfechas?

### *Segunda situación: la rata en un mundo incontrolable*

Ahora supongamos que nuestra rata comienza a recibir descargas eléctricas impredecibles e incontrolables por el piso de la caja. Ahora sí tiene un problema y podemos inferir que sufre, además hay una clara discrepancia entre su estado actual y el que preferiría, pero ¿es un problema psicológico? ¿Podríamos cambiar su comportamiento de tal manera que modifique el ambiente para estar mejor? Si tenemos el control de la caja, nos bastaría con desconectar el dispensador de choques para auxiliarla, pero eso no es ayuda psicológica, sino humanitaria. Dado que la psicología se ocupa por el comportamiento de los organismos, una intervención psicológica necesariamente debe modificarlo. Si un psicólogo decide combatir el sufrimiento de los pobres consiguiéndoles recursos, por loable que sea su conducta, no estaría actuando como psicólogo sino como buen samaritano; lo que además puede ser hecho por cualquier persona sin conocimientos previos en psicología.

Con frecuencia, las personas buscan ayuda psicológica porque se encuentran en situaciones que están fuera de su control y donde un psicólogo no podría hacer nada *psicológico* para ayudarlas. Un hombre mayor que se encuentra sin empleo pese a poseer una excelente hoja de vida, títulos profesiones y estrategias de afrontamiento se encontraría en esta situación; su sufrimiento no es de naturaleza psicológica, sino social.

### *Tercera situación: la rata que escapa y evita*

Podríamos darle a la rata de la situación dos, la opción de escapar y así tendríamos varias posibilidades, que además se observan en el laboratorio (Ayles, 1998). La descarga eléctrica podría ser anunciada por alguna señal luminosa o auditiva y la caja podría programarse para que la rata la eluda con una respuesta propia de su repertorio de defensa, como saltar por una compuerta a un lugar seguro o, con una más artificial, como accionar una palanca. Por lo general, cuando los choques son anunciados y la respuesta es del primer tipo, las ratas sufren hasta que aprenden lo que deben hacer para controlar la fuente de incomodidad. Sin embargo, dado que las respuestas del segundo tipo son mucho más difíciles de aprender, es posible que la rata no lo haga y no logre manejar la situación, y ahora sí tenemos un problema psicológico donde la tarea del "terapeuta" sería enseñarle al animal cómo resolver su problema.

Por otra parte, podría ocurrir que se suspendan las descargas pero no las señales que la anuncian y que, como lo demuestran las investigaciones en conducta de evitación (Ayles, 1998), la rata continúe escapando ante ellas; tendríamos algo así como una rata fóbica. En este caso, el sufrimiento de la rata dependerá de la frecuencia con que se presenten las señales y de la manera como se vean afectadas otras actividades importantes, como su alimentación o la conducta exploratoria. En este escenario, un psicólogo también puede auxiliarla, sólo tiene que implementar los procedimientos de prevención de la respuesta de escape que han demostrado ser eficaces para extinguir este tipo de conductas. En terapia estos procedimientos reciben el nombre de técnicas de exposición (Andrews, Crino, Hunt, Lampe y Page, 1994).

En cierta forma, las personas que tienen fobias se encuentran en esta situación. Si alguien le teme a hablar en público, hará lo necesario para no tener que enfrentar a un auditorio y

el psicólogo podrá ayudarlo si, por una parte, le enseña cómo realizar buenas presentaciones y, por otra, lo obliga gradualmente a enfrentarse con los eventos que teme.

#### *Cuarta situación: la rata que no sabe cómo controlar*

Si se establecen condiciones demasiado complicadas para que la rata acceda a alguna actividad valiosa, tendrá problemas. Supongamos que sólo puede alimentarse si responde en una de dos palancas. Por accionar una de ellas, recibe ocasionalmente una pelota de concentrado de muy mala calidad. En la otra, obtendría una gran cantidad de un concentrado muy fino enriquecido con sabores, pero debe completar una secuencia de respuestas que incluye componentes temporales y de razón difíciles de aprender. En estas condiciones, es probable que la rata pierda peso y que su dieta no sea adecuada. La ayuda psicológica consistiría en enseñarle a responder en la segunda palanca. Una vez que la rata haya aprendido, responderá sólo en ella.

Algunos niños en las calles de Bogotá se drogan oliendo pegantes. Es la manera como han aprendido a solucionar problemas como el hambre, el frío, el miedo y la falta de afecto. Es el equivalente a responder en la *palanca fácil*. Si aprendieran cómo obtener lo mismo de otro modo, probablemente no lo harían. Tendrían que aprender a accionar la *palanca difícil*.

#### *Quinta situación: una rata con temores imaginarios*

Vamos a suponer que nuestra rata posee el don del habla. Ahora podría tener problemas que antes no eran posibles y que no encajan en ninguna de las condiciones mencionadas. Por ejemplo, podría ocurrir que viviera siempre en la primera situación, pero que por escuchar historias de muchas ratas que viven en las condiciones de la situación dos, se inquietara al punto de entrar en una depresión clínicamente significativa. También puede preocuparse por saber que morirá en algún momento en el futuro, por el deterioro de las condiciones ambientales del planeta, porque va a envejecer o porque no puede conquistar el mundo y podría llegar incluso a considerar el suicidio como la mejor solución para sus dificultades.

#### *¿Cuáles son los problemas psicológicos?*

Obviamente, pueden concebirse otros escenarios, pero los expuestos son suficientes para señalar que hay situaciones problemáticas causantes de sufrimiento que no dependen del comportamiento mientras que hay otras que sí, lo cual nos permite identificar una característica de los problemas psicológicos que le atañen a un clínico, sin ser la única claro está: pueden solucionarse si el afectado aprende cómo actuar de una manera que cambie las condiciones del contexto del cual forma parte.

La solución para las situaciones tres y cuatro es clara. Los tratamientos en casos de fobias inducen en los consultantes habilidades para manejar los eventos que consideran amenazantes. Una intervención exitosa del temor para hablar en público culminará cuando se hayan logrado destrezas para manejar un auditorio; en otras palabras, cuando hay cambios importantes en el comportamiento. En la cuarta situación se "responde" en

la alternativa que proporciona reforzadores de baja calidad pero que es fácil de aprender en lugar de interactuar con mejores opciones pero de difícil acceso. (véase Mustaea, 2004).

El análisis del tipo de modificación conductual deseable en la quinta situación es más complicado. El comportamiento verbal parece jugar un papel importante en este tipo de problemas y no es tan evidente, como en los otros casos, el cambio que aliviaría el sufrimiento.

## REGLAS Y PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

Skinner (1957) intentó construir una explicación de la conducta verbal desde la perspectiva del Análisis Experimental del Comportamiento, pero su trabajo fue bastante cuestionado tanto desde fuera del Análisis Experimental del Comportamiento (AEC) (Chomsky, 1959) como desde dentro (Rayes y Blackledge, 2001 y Ribes, 1999).

Según Rayes y Blackledge (2001), no condujo a un programa de investigación con excepción de lo que Skinner denominara conducta gobernada por reglas, concepto que fue mucho más influyente en el desarrollo de las teorías modernas del lenguaje. De acuerdo con Poppen, (1989), Rayes, Strosahl y Wilson (1999), Wilson y Blackledge (1999) y Rayes, Jacobson, Follete y Dougher (1994), también demostró su utilidad en la comprensión del tipo de problemas de los que se ocupa la psicología clínica.

Quizás el principal criterio que utilizó Skinner (1969) para definir la conducta gobernada por reglas fue su distinción de la conducta gobernada por contingencias. Él consideraba a una regla como un tipo de Estímulo Discriminativo (ED) que describía la relación entre una conducta y sus consecuencias y que permitía aprender el comportamiento útil para solucionar un problema sin la exposición directa a las contingencias. De acuerdo con Vaughan (1989), Skinner distinguía claramente la conducta moldeada por las contingencias de la que es alterada por su descripción (p. 102). Diferencia que consideraba "obvia" al examinar casos de cada una, como en el ejemplo que sigue.

El comportamiento de un jardinero de béisbol que atrapa una pelota en el aire tiene ciertas semejanzas con el del comandante de una nave que participa en la recuperación de un satélite en su trayectoria de reingreso a la Tierra... La conducta del beisbolista ha sido casi enteramente moldeada por contingencias de reforzamiento, mientras que el comandante está simplemente obedeciendo reglas derivadas de la información obtenida a partir de situaciones análogas (p. 146).

Para Skinner (1969), las reglas se construían como el resultado de la interacción con contingencias directas o podían extraerse del análisis de sistemas específicos de reforzamiento, como sucedería si alguien ajeno al mundo de la psicología creara estímulos que le indicaran a esa persona o a cualquier otra cómo responder ante las condiciones que se pueden programar en una caja de Skinner. En cuyo caso, el aprendizaje sería por *inducción*, considerada no como "la derivación de una regla general a partir de situaciones específicas", sino como "la construcción de una regla que genera las respuestas apropiadas para una clase específica de contingencias" (Skinner, 1969, p. 144). También podría ser por *deducción*, que para Skinner era un análisis de las reglas de primer orden o

de las contingencias descritas por ellas. Consideraba que las máximas, reglas y leyes eran "objetos físicos" y asumía que podían manipularse para producir otras máximas, reglas y leyes.

Virtualmente, desde que Skíner comenzó a escribir acerca de la conducta gobernada por reglas se supuso que tenían la capacidad de producir comportamiento insensible a las consecuencias.

Según Catania (1989), la conducta moldeada por contingencias es, por definición, sensible a sus consecuencias. En contraste, la conducta gobernada por reglas sólo será sensitiva en la medida en que las reglas sean consistentes con las contingencias; de lo contrario, las contingencias que mantienen al seguimiento de las reglas harán insensitiva la conducta a sus consecuencias directas. La principal evidencia empírica proviene de investigaciones como las realizadas por Matthews, Shimoff, Catania, y Sagvolden (1977) donde sujetos humanos, estudiantes por lo general, obtienen puntos respondiendo en programas de reforzamiento mientras que reciben al mismo tiempo instrucciones contrarias al requisito específico de las contingencias. Para Catania (1989), es por esta insensibilidad que las comunidades verbales pueden generar conducta gobernada por reglas en todos aquellos casos en los que las consecuencias inmediatas de la conducta son débiles, como cuando se le pide a un niño que estudie, o cuando es probable que las consecuencias naturales mantengan conducta indeseable, como en el caso en que se hacen advertencias en contra del abuso de las drogas.

La conducta gobernada por reglas, concebida de esta manera, sería útil en el aprendizaje de comportamientos que preservan nuestro bienestar y así, por ejemplo, no es necesario que un niño reciba una descarga eléctrica directamente para que considere peligroso a un toma corriente pues bastaría con "instruirlo" para que aprenda; Vaughan, (1989) anota al respecto que para Skíner las descripciones de las contingencias tenían con frecuencia un alto valor. Pero, según Hayes, Strosahl y Wilson (1999), la conducta gobernada por reglas también puede provocar problemas de conducta cuyas características se entienden mejor a partir de las tres formas diferentes de conducta gobernada por reglas descritas por Hayes, Zettle y Ronsefarb (1989) y que son: acatar, seguir y aumentar (en inglés *pliance*, *tracking* y *augmenting* respectivamente).

Se supone que acatar es el primer tipo de conducta gobernada por reglas que aparece en el proceso de desarrollo, implica el seguimiento de una regla con base en una historia de consecuencias socialmente mediadas por la correspondencia entre la regla y la conducta de quien la sigue. Hayes, Zettle y Ronsefarb (1989) lo ilustran con el caso de una niña a quien su madre le dice: "deseo que te coloques un suéter cuando salgas hoy". Si se obedece como resultado de las consecuencias que provee la madre, tendríamos una respuesta de acatamiento (*pliance*) con una topografía de respuesta idéntica a la que se observaría en otras circunstancias similares, como vestir el suéter para mostrarlo a los amigos o protegerse del frío, pero controlada por factores específicos asociados con el comando verbal emitido por la madre.

Según Follete, Naugle y Linnerooth (2000), el acatamiento puede ser un problema cuando es débil, como cuando un paciente experimenta consecuencias desagradables por no obedecer una instrucción, o cuando es excesivo, porque podría impedir que las personas

identifiquen por experiencia propia lo que realmente funciona. Si suponemos que la rata en la tercera situación puede hablar (de aquí en adelante se supondrá que todas las ratas en todas las situaciones descritas pueden hablar) y que recibe una instrucción de alguien con autoridad, como el experimentador, que le dice: "pase lo que pase quédate quieta", estaría acatando inadecuadamente porque por seguir la instrucción no escaparía para eliminar las descargas y como consecuencia sufriría sin necesidad.

La segunda, el seguimiento (*tracking*), es conducta bajo el control de una historia de correspondencia entre la regla y las contingencias naturales sociales y no sociales (Rayes, Strosahl y Wilson, 1999); o, en otros términos, entre la regla y la manera como es el mundo. Rayes, Zettle y Ronsefarb (1989) ponen como ejemplo una simple orientación: "para ir a Madrid, tome la autovía" o "para llegar al décimo piso, tome el ascensor". Según Rayes, Strosahl y Wilson (1999), es problemática cuando la regla es imprecisa, inestable o cuando intenta aplicarse en situaciones donde la conducta objetivo sólo puede ser moldeada por sus consecuencias. La rata podría intentar suicidarse por estar "siguiendo" (*tracking*) una secuencia de reglas como:

"Todos envejeceremos y moriremos algún día".

"En la vejez hay dolor y sufrimiento".

"Si se está muerto, no se sufre".

El tercer tipo de conducta gobernada por reglas es el aumento (*augmenting*) que "se da bajo el control de cambios aparentes en la capacidad de los eventos para funcionar como refuerzos o castigos" (Rayes, Zettle y Ronsefarb, 1989, p. 206) y ocurriría, por ejemplo, con los avisos publicitarios. Las propagandas que aparecen en algunos cines antes de comenzar la película tienen el objetivo de hacer más probable la compra de los productos que anuncian *umentando* su valor. El aumento, por lo general, va acompañado de cumplimiento o de seguimiento pues difícilmente existiría puro. Una regla como "los muertos van siempre al cielo" podría aumentar el valor de la regla "muerto no se sufre" de donde la rata podría extraer "si me mato me voy para el cielo ratonil".

## ADAPTACIÓN, MEDIO AMBIENTE y CONDUCTA

De acuerdo con Staddon (1983, 2000) y Skinner (1981), el comportamiento presente de un organismo es siempre el resultado de su adaptación conductual, en el sentido darwiniano, al medio ambiente del cual ha formado parte. Podría considerarse errónea esta afirmación al observar, por poner un caso, los gritos sin sentido, la auto estimulación y, con más razón, las auto-lesiones de un niño autista, y ello ocurre porque con frecuencia se confunde adaptación, que presupone asumir que todo lo que el niño hace cumple una función que le es útil para algo, con ajuste, que es hacer lo que socialmente se espera. Smith (1983), explica el sentido de la adaptación así: "La selección natural es al origen de las especies lo que el condicionamiento operante al origen de la conducta. Así como los miembros de una población de organismos exhiben variación, y las consecuencias ambientales de cada variación juegan un papel en determinar la probabilidad de que ciertas variedades orgánicas vuelvan a ocurrir, de igual manera el conjunto de acciones que componen una población de operantes para un organismo individual exhiben variación, y las consecuencias ambientales de cada variación determinan la probabilidad

de que determinadas operantes sean reforzadas y así influyen sobre la probabilidad de que una variedad conductual determinada vuelva a ocurrir" (p. 136).

El estudio de la manera como los organismos solucionan los problemas que encuentran en el medio ambiente se ha hecho tradicionalmente con la manipulación de contingencias operantes, que, según Lattal (1995), en el Análisis Experimental del Comportamiento son equivalentes a programas de refuerzo. Ocasionalmente, por contingencias también se entienden las relaciones entre respuestas específicas y sus consecuencias inmediatas (Lattal y Poling, 1982). Kemp y Eckerman (1995) señalan tres características distintivas de las contingencias.

La primera es que son propiedades reales, observables y mensurables del medio ambiente. La segunda es que pueden describirse como reglas, que además son potencialmente útiles para predecir el comportamiento. Y, la última, es que pueden describirse como expresiones condicionales del tipo "si. . . entonces ...".

No necesariamente toda la conducta que tiene consecuencias está gobernada por contingencias, al menos en el sentido que tiene el término en la literatura sobre refuerzo. Según Allison (1983), para definir una contingencia basta con establecer una condición; como cuando se trabaja con paradigmas experimentales basados en la metodología de Premack donde es clara la distinción entre la conducta regulada por la contingencia y la que no lo es. Si en un experimento se define una regla según la cual "si y sólo si se corre en una rueda de actividad durante un determinado período de tiempo, habrá acceso a cierta cantidad de refuerzo", correr será la única actividad contingente, las otras no.

Staddon (1983) y Staddon y Etinger (1989) distinguen entre conducta operante, que es cualquier conducta modificada por sus consecuencias, y la conducta reforzada. Hay refuerzo si se ejecuta una actividad durante una mayor cantidad de tiempo de lo que se haría en libertad. En el caso de la rata en la situación ideal descrita en la primera sección, no hay contingencia alguna. En las situaciones dos, tres y cuatro.

¿De dónde provienen las contingencias? En el laboratorio las definen los investigadores. El ejemplo típico en la caja operante es la condición que dice que "si se acciona la palanca de determinada manera, se accederá a la comida". Fuera del laboratorio, las establece la naturaleza e incluyen las pruebas que un animal debe superar para obtener alimento y para reproducirse. Un ejemplo sería que "sólo si se acecha a la presa en el momento apropiado, sin delatar su presencia, logrará un predador cazar". Los sistemas culturales también definen contingencias o normas convencionales, como las que rigen la conformación de familias en cada cultura; los matrimonios son arreglados por los padres en algunos pueblos mientras que en otros son el resultado de un proceso de noviazgo.

Cuando Skinner (1969) definió la conducta gobernada por reglas e hizo énfasis en que era diferente de la que se aprendía por contingencias de reforzamiento, este último concepto no había adoptado aún el sentido técnico que adquirió en parte de la literatura disponible sobre el tema a medida que evolucionaba el Análisis Experimental del Comportamiento; de modo que en el famoso ejemplo del bateador de béisbol, que utilizó para ilustrar la distinción entre la conducta gobernada por reglas y la que era moldeada por contingencias, hay conducta operante, pero no necesariamente contingencias de

reforzamiento. Si el bateador es profesional y recibe un pago, las contingencias de refuerzo explicarían el por qué entrena de determinada manera e intensidad, pero no necesariamente el cómo se adquiere una buena ejecución. ¿Hay realmente insensibilidad ante las contingencias, o mejor, ante las consecuencias de la conducta?

La principal evidencia proviene de los experimentos que evalúan la ejecución de seres humanos en programas de intervalo en los cuales una ejecución diferente a la que se ha observado tradicionalmente con otras especies, primordialmente ratas y palomas, es considerada insensible. Esto supone, de acuerdo con Madden, Chase y Joyce (1998), que se tiene un patrón estándar de comparación que permite determinar si hay o no sensibilidad. Pero, en primer lugar, tal patrón no existe porque, como lo señalan Perone, Galizio y Baron, (1988), la ejecución en programas de refuerzo no es estable ni aún entre los miembros de una misma especie y, en segundo lugar, cuando se compara la ejecución de los sujetos experimentales contra ellos mismos siempre se encuentra que las contingencias a largo plazo son efectivas, pues tal como lo señala Ribes (2000), aún cuando en un principio las instrucciones generen conducta "insensible" la exposición mantenida ante las contingencias produce una ejecución que es cada vez más efectiva (p. 51).

En cualquier caso, el comportamiento actual es el resultado de la manera como se solucionaron los problemas que se encontraron en el pasado; en otras palabras, de cómo fue la historia de interacción entre la variabilidad conductual disponible con las contingencias definidas en el ambiente. Mientras que un niño normal llama a sus padres por el nombre cuando requiere atención, el niño autista grita para obtener el mismo resultado, si entre su repertorio no está la capacidad de hablar.

## REGLAS, INSTRUCCIONES Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Tradicionalmente, las reglas se tratan como si fueran sinónimos de instrucciones y de comandos (Catania, Shimoff y Matthews, 1989; Baron y Galizio, 1983). Al respecto, Ribes (2000) propone "reservar el término regla para las descripciones verbales de contingencias previamente experimentadas y el término instrucción para aquellos casos de conducta de seguimiento de reglas en los cuales el individuo no ha experimentado las contingencias que dieron origen a la regla" (p. 49). No es lo mismo resolver un problema siguiendo instrucciones que deduciendo reglas. Para examinar este punto, revisemos la situación cuatro de la primera sección de este artículo. Supongamos que el requerimiento en la alternativa de mejor calidad es una tarea compleja de igualación a la muestra y que se emplean varias ratas que pueden hablar. Dado que la tarea es difícil, probablemente pocas identificarán lo que tienen que hacer, e incluso es posible que se requiera de varias generaciones de animales para hacerlo, los esfuerzos de unos sujetos podrían transmitirse oralmente a sus descendientes quienes probarían otras estrategias y así sucesivamente hasta dar con la respuesta, lo importante es que llegará el momento en que una o varias ratas estén en condiciones de explicarle a las otras cómo funciona la "regla".

Una vez que, por lo menos una rata haya "descubierto" cómo acceder a la comida de mejor calidad, podrá instruir a las otras para que mejoren sus condiciones de vida y, en consecuencia, disminuyan su sufrimiento, pero la conducta de las ratas que siguen instrucciones no es la misma que la de las ratas capaces de identificar el funcionamiento

de la regla. Como anota Ribes (2000), "El rango de respuesta es restringido *a priori* antes de haber experimentado cualquiera de las contingencias descritas por la regla. En este caso, la regla se transforma funcionalmente, para el individuo que la sigue, en una instrucción más que en una descripción de las contingencias. El individuo que sigue una regla podría no experimentar nunca las contingencias' por responder incorrectamente ... las cuales sí tuvieron que ser experimentadas por quien formuló la regla" (p. 49).

Ahora sí estamos en condiciones de regresar al caso que aparece al inicio. Podría ser que al joven le ocurre más o menos lo mismo que a la rata de la situación cuatro: no sabe como controlar su ambiente o, dicho de otro modo, ignora que la solución para su problema siempre ha estado a la mano. Es cierto que no se pueden manejar directamente las contingencias que afectan la conducta del consultante, pero también es cierto que no es necesario que el terapeuta intente cambiar su "manera de pensar" para ayudarlo, lo que por demás sería de muy poca utilidad; basta con enseñarle lo que tiene que hacer para interactuar con las contingencias ambientales apropiadas. Obviamente eso implica que el terapeuta las conoce y que incluso puede formular verbalmente la regla como un conjunto de instrucciones tan claras que el consultante pueda seguirlas y entrar por sí mismo en contacto directo con ellas.

Una vez que el joven haya adquirido las destrezas para interactuar con otras mujeres, y lo haya hecho, descubrirá gradualmente que efectivamente no hay otra como la que perdió, pero que existen muchas otras posibilidades, algunas de las cuales son mucho más compatibles con él y con las que puede sentirse mucho mejor. También habrá aprendido que de él depende, al menos en el mundo de las relaciones afectivas, controlar la situación. En este tipo de casos, el papel de las instrucciones sería poner a los consultantes en contacto con las contingencias del medio ambiente.

Las instrucciones serían efectivas bajo determinadas circunstancias. Deben provenir de una fuente confiable. Quien las sigue hará caso únicamente si considera que quien las proporciona tiene razón.

Los niños, probablemente por razones que se encuentran en la historia evolutiva de nuestra especie, creen en lo que sus padres les dicen sin necesidad de pruebas, pero llega un momento en el cual no todas las instrucciones son igualmente efectivas. En la situación cuatro, quien provea instrucciones que efectivamente solucionen el problema, se convertirá en una fuente confiable y, por el contrario, si se descubre que no resuelven el problema, la fuente perderá credibilidad.

Con la concepción de conducta gobernada por reglas que propone Ribes se hace más complicada la explicación de las intenciones suicidas a partir de la conducta verbal que como intentan hacerlo Hayes, Strosahl y Wilson (1999). Posiblemente habría que revisar el papel de algún tipo de contingencias socialmente convenidas que generen alguna norma del estilo "si no se suicida, le ocurrirá tal o cual consecuencia negativa"; en particular con la quinta situación. Un soldado capturado por el enemigo y sometido a torturas estaría en un equivalente de la situación dos, si no puede hacer nada para modificar el comportamiento de los torturadores, no sería mucho lo que psicológicamente se podría hacer para auxiliarlo. El suicidio podría ser curiosamente la mejor alternativa pues podría estar escogiendo entre una situación donde de todas formas morirá, luego de ser

torturado y humillado, o morir por su propia mano ahorrándose el sufrimiento causado por sus captores. Sería diferente si estuviera en una situación con condiciones similares a la tres, el suicidio se consideraría una alternativa precisamente o porque no se tiene acceso a las instrucciones adecuadas o porque no se tiene la capacidad para inferir la regla necesaria para afrontar el problema.

Gran parte del sufrimiento humano puede ser el resultado de una estrategia de adaptación. Supongamos que ahora la rata se encuentra en una situación, la sexta, en la cual tiene todas sus necesidades biológicas satisfechas, pero donde vive en una comunidad ratonil que luego de una larga historia definió normas sociales que exige ciertos comportamientos de sus miembros. Sólo las ratas con colas cortas tienen la posibilidad de ser aceptadas; si la nuestra la tiene muy larga tiene dos opciones: o se la corta o vive en el ostracismo. Cualquiera de las dos implica algún grado de sufrimiento. En algunos casos, la depresión podría ser la alternativa para que quien la padece ha encontrado para enfrentar las contingencias del medio social del cual forma parte.

En este sentido, la utilidad de las categorías de acatamiento, seguimiento y aumento propuestas por Hayes, Zettle y Ronsefarb (1989) requeriría de revisión. El acatamiento, por ejemplo, no sería realmente un tipo de conducta gobernada por reglas sino un patrón típico de conducta ante contingencias convencionales y, así, la aparente insensibilidad no sería más que el resultado del conflicto resultante de tener que escoger entre dos tipos de contingencias que, en un momento dado, serán competitivas entre sí. Supongamos que un sumo sacerdote ratonil instruye a la rata de la situación tres, cuando ya aprendió a escapar, en uno de los dogmas de su religión según el cual no debería escapar porque ese sufrimiento le asegurará una vida eterna. Acá la rata tendría que escoger entre las consecuencias sociales de su desobediencia a la norma, que pueden incluir sanciones físicas o el rechazo de sus pares, y las consecuencias por no producir la respuesta que elimina la descarga; escaparía, si sabe que no hay consecuencia social alguna.

Acá es necesario hacer una salvedad. Supongamos que le colocamos a la rata de la primera situación, cuando ya habla, una palanca que no produce consecuencia alguna, pero le decimos que si la acciona, el mundo se va a acabar. La instrucción es falsa y podría hacer que la rata jamás la presione. Esto no sería un caso de insensibilidad dado que la rata no se ha expuesto a la contingencia.

Puede que las instrucciones que impiden el contacto con las contingencias sean efectivas hasta cuando por alguna razón se produzca contacto directo con ellas.

El estudio del comportamiento verbal desde la perspectiva del AEC es relativamente nuevo. Indudablemente, tiene mucho que aportar a la ciencia básica como a la aplicada, en concreto a la psicología clínica, pero aún hay mucho camino por recorrer.

Desde un punto de vista práctico, la distinción que propone Ribes entre conducta gobernada por reglas e instrucciones parece ser de mucha utilidad pues abre, por lo menos, dos áreas de investigación y desarrollo. Por un lado, habría que investigar qué hace efectiva a una instrucción y en qué medida ciertas instrucciones podrían ser las responsables por problemas psicológicos. Por el otro, es necesario identificar las condiciones bajo las cuales determinadas personas son capaces de identificar y formular

las reglas que les permiten afrontar los problemas que encuentran en su vida cotidiana y que les permiten una mejor calidad de vida.

## CONCLUSIÓN

El estudio sistemático del comportamiento verbal es indispensable para comprender el tipo de problemas que tienen las personas que solicitan ayuda clínica, pero será de mayor utilidad en la medida que no induzca a los investigadores a ignorar los otros factores relevantes. Tradicionalmente, se asume que el comportamiento de quienes solicitan ayuda clínica es una manifestación de pobre adaptación, cuando en realidad es una muestra de cómo se está adaptando la persona al ambiente del cual forma parte. Otra cosa diferente es que una persona no se ajuste a las normas sociales precisamente como resultado de la manera como se adapta. Suponer que la conducta gobernada por reglas es sólo aquella que se opone a la que regulan las contingencias puede conducir a este tipo de confusión.

Las personas siguen instrucciones, que para algunos autores es lo mismo que seguir reglas, bajo ciertas condiciones que en realidad describen contingencias definidas por los sistemas sociales; una forma de adaptación que ocasionalmente puede ser causa de sufrimiento. De acuerdo con Ribes, la conducta realmente gobernada por reglas es aquella en la cual una persona ha podido identificar cómo funciona un sistema de contingencias y ha formulado una regla verbal que utiliza como guía para actuar. Desde este punto de vista se puede intentar otra forma de examinar el papel de la conducta gobernada por reglas donde éstas no entran en competencia con la idea de la conducta como resultado de la adaptación. Una persona podría sufrir cuando debe adaptarse sin lograr identificar y formular las reglas que operan en una situación determinada.

Bajo esta concepción, hay todo un campo de investigación cuyo propósito sería identificar las condiciones bajo las cuales se identifican y formulan las reglas que operan en una situación, ¿por qué algunas personas pueden hacerlo y otras no?, ¿la diferencia está en la historia de interacción o en condiciones individuales no alteradas por la experiencia?

## ANÁLISIS DE LAS REGLAS EN EL CONTEXTO CLÍNICO

MARÍA XESÚS FROJÁN PARGA, REBECA PARDO CEBRIÁN, IVETTE VARGAS DE LA CRUZ Y FRANCISCO LINARES CARMONA

eduPsykhé, 2011, Vol. 10, No. 1, 135-154

### RESUMEN

*El estudio de la conducta gobernada por reglas comienza con la obra de Skinner sobre conducta verbal, momento a partir del cual se aprecia una evolución en el estudio de reglas tanto a nivel conceptual como experimental, definiendo su forma y función. También en el contexto clínico se retoma la importancia de la conducta verbal, desempeñando así las reglas un papel fundamental en la explicación, mantenimiento y tratamiento de los problemas psicológicos. Con el objetivo de aproximarnos y explorar estas reglas a lo largo del proceso terapéutico en las verbalizaciones del terapeuta, se inició este estudio de caso. Se analizó el caso de una mujer de 32 años de edad que acudía a terapia por problemas de pareja. La terapeuta que realizó la intervención era de orientación cognitivo-conductual y más de 15 años de experiencia clínica.*

### INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la psicología, han surgido numerosos estudios sobre el comportamiento gobernado por reglas e instrucciones y a pesar la diversidad de aproximaciones y las distintas conclusiones a las que se ha llegado, encontramos un punto común que justifica la investigación que se presenta en este trabajo: su innegable influencia para el entendimiento del comportamiento humano, en nuestro caso en particular, para el entendimiento del cambio conductual en el contexto terapéutico (Plaud y Plaud, 1998; Hayes et al., 1999).

La formulación conductual del comportamiento gobernado por reglas fue iniciada por Skinner en 1969, cuando definió la regla como un tipo estímulo verbal que especifica contingencias. Propuso distinguir además, entre dos tipos de conducta operante: una "*conducta moldeada por contingencias*", es decir, aquella conducta adquirida por interacción directa con las consecuencias del medio ambiente; y otra, adquirida a través de las descripciones verbales de esas contingencias: "*conducta gobernada por reglas*". Según Skinner, 1966, es posible encontrar diferencias entre ambos tipos de conductas, aunque topográficamente se parezcan, y tales diferencias radican en las variables que controlan cada una. La distinción entre estos dos tipos de operantes, abrió un debate que aún sigue vigente en nuestros días (Cerutti, 1989; Ribes, 1990; Schlinger, 1990; Tounneau (2001).

La concepción skinneriana de regla contó con el apoyo de algunos investigadores pero, en general, sus planteamientos fueron bastante polémicos; esencialmente las concepciones de regla como un simple estímulo discriminativo (Cerutti, 1989), ya que los efectos de la conducta gobernada por reglas no se daban de manera inmediata y en presencia de otros estímulos especificados por la regla, por lo que no se evocaba una conducta. Por otra parte, se criticó su propuesta por no incluir en su análisis de la conducta verbal un estudio del comportamiento del oyente (Hayes y Hayes, 1989). Skinner defendía que el papel de la escucha en cualquier episodio verbal no era necesariamente verbal y que no existían diferencias entre la conducta de escucha y el resto de conductas.

Con el fin de aclarar la conceptualización y funcionalidad de la conducta gobernada por reglas comenzaron a surgir diferentes propuestas definitorias. Se propusieron, por una

parte, definiciones centradas en los aspectos formales de la regla (Glenn, 1987) y por otra, definiciones sobre las relaciones funcionales que surgen al especificar determinadas contingencias. Desde una posición intermedia, Schlinger (1993) define el comportamiento gobernado por reglas de manera *formal y funcional*. Este autor aclara que no es necesario utilizar un término para estímulos verbales con función discriminativa porque su función no es diferente de otros estímulos no verbales. Al hablar de regla hace referencia a la especificación de contingencias y a su efecto de alterar funciones respondientes y operantes de aquellos estímulos que describe. Además aclara que se trata de un término descriptivo y no explicativo.

También el campo experimental del estudio de las reglas ha ido evolucionando y se ha ido clarificando. Una de las líneas de investigación más conocidas es la iniciada por el grupo de Catania (Catania, 1989; Catania, Matthews y Shimoff, 1982; Matthews, Catania y Shimoff, 1985; Matthews, Shimoff, Catania y Sagvol-den, 1977; Shimoff, Catania y Matthews, 1981; Shimoff, Matthews y Catania, 1986) sobre la *insensibilidad a las contingencias*, que extiende la discusión iniciada por Skinner sobre la distinción entre conducta gobernada por reglas y conducta moldeada por las contingencias, señalando la insensibilidad como propiedad de la conducta gobernada por reglas. En estos estudios, los experimentadores compararon mediante distintos diseños experimentales la sensibilidad a las contingencias de distintas respuestas verbales y no verbales que habían sido moldeadas o instruidas. Sin embargo, y a pesar de ser un estudio experimental con importantes implicaciones teóricas, los resultados encontrados al respecto son confusos. Algunos autores coinciden en que la insensibilidad a las contingencias es una propiedad definitoria del comportamiento instruccional (Shimoff et al, 1981); otros autores como Reese (1989), explican que la insensibilidad es consecuencia de una larga historia de reforzamiento por seguimiento de reglas. Pero, no sólo las conclusiones del estudio son cuestionables, sino que algunos autores (Newman, Hemmes, Buffington y Andreopoulos, 1994) encontraron problemas en el propio diseño experimental, revelando que la supuesta insensibilidad se debía al diseño experimental en sí mismo, que no permitía a la persona estar completamente en contacto con las contingencias de reforzamiento.

Otra de las líneas de investigación más relevantes para ilustrar el proceso a través del cual los estímulos verbales controlan el comportamiento gobernado por reglas, fue la iniciada por Sidman y Tailby en 1982, sobre la *equivalencia de estímulos*. En los experimentos realizados al respecto, se enseñaba a los sujetos a igualar un estímulo de comparación a un estímulo de muestra; dicho estímulo era equivalente si podía mostrarse tres relaciones entre estos: reflexividad, simetría y transitividad (Sidman y Tailby, 1982). La idea que se concluye de estos experimentos es que las relaciones de equivalencia entre una palabra y su referente forman la base del comportamiento simbólico implicado en el lenguaje, entendiendo que dos variables son funcionalmente equivalentes si tienen el mismo efecto sobre la conducta. Según Hayes (1986) la equivalencia de estímulos formaría parte de un fenómeno más global de los seres humanos por el que aprendemos a responder a estímulos simbólicos que indican una relación entre estímulos. Esta línea de investigación resultó polémica: algunos autores, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Smeets y Luciano (2004); Kerr y Keena, (1997); Overskeid (1995) apoyaron el beneficio de estas aportaciones de Hayes al campo de la conducta gobernada por reglas. Sin embargo, otros autores se cuestionaban esta idea; Tonneau (2001), mostró que los supuestos resultados que presentan la equivalencia se podían lograr y se explicaban mejor por medio del emparejamiento directo o indirecto. Por su parte, Vaughan (1989) recalcó que ya existía evidencia suficiente con los términos y conceptos del análisis de la conducta y que éstos son adecuados para describir la conducta gobernada por reglas.

A pesar de las cuestiones aún abiertas en este campo de estudio, lo cierto es que su análisis ha tenido una influencia indiscutible para la terapia psicológica, suponiendo un avance en el entendimiento y tratamiento de problemas psicológicos, especialmente, para todas aquellas terapias que consideran el comportamiento verbal como una herramienta

terapéutica fundamental para el cambio psicológico. En el contexto clínico, los psicólogos no podemos acceder ni controlar el ambiente de los clientes, dónde se manifiestan gran parte de los problemas que presentan. En su lugar, mediante su informe verbal, estas conductas se hacen manifiestas y permiten la evaluación, así como el tratamiento del problema. En la mayoría de los casos, lo que el cliente se dice a sí mismo sobre su conducta, sobre la de los otros o cómo se explica el mundo forman parte del problema en sí mismo. De todas aquellas verbalizaciones que emite el cliente, nos centramos en aquellas que especifican contingencias sobre su experiencia, las reglas que guían su comportamiento. Éstas se suelen hacer públicas en determinadas circunstancias a lo largo de la sesión, momento en el cuál son susceptibles de ser modificadas por el clínico. Para comprender lo que representan este tipo de verbalizaciones, el clínico puede analizar, por una parte, su adquisición en la historia de aprendizaje del individuo y por otra, su funcionalidad y factores que la mantienen en la actualidad. Desde que nacemos, aprendemos a relacionarnos con el medio y elaboramos a partir de las consecuencias que obtenemos por nuestras actuaciones o las de los demás; nuestras propias guías de actuación, para explicarnos y orientar nuestra conducta y la de los otros. De hecho, como indica Poppen (1989), nuestra comunidad verbal nos ensaña la regla de extraer reglas que guíen nuestra actuación en situaciones similares. Hipotetizamos que una razón por la cual es adquirida la regla es por la gran utilidad que representa para los seres humanos; como señala Vaughan (1989), su seguimiento acelera el aprendizaje, no teniendo que enfrentar al sujeto continuamente a las contingencias ambientales y son una guía fundamental cuando las contingencias son complejas o confusas. Razonablemente, las personas deberíamos seguir una regla cuando ésta es contingente con los eventos ambientales, dónde cumplir la regla o no cumplirla conlleva consecuencias automáticas, apetitivas o aversivas. Éstas serían las variables hablando en términos generales, que podrían explicar su mantenimiento; sin embargo, en muchas ocasiones, encontramos en la clínica que las reglas que sigue el cliente no se ajustan a las circunstancias externas. Una razón puede ser que la regla se haya convertido en algo reforzante en sí mismo para el sujeto; también puede que al verbalizar estas reglas se deriven beneficios, como obtener atención de los demás o evitar responsabilidades. Y en otras ocasiones, las reglas son confusas e inespecíficas y por tanto el desajuste con respecto a éstas no resulta evidente (Poppen, 1989).

Estas reglas inciertas sobre contingencias, tienen un paralelismo con términos propuestos en los famosos enfoques cognitivos sobre la depresión: como son las *creencias irracionales* descritas por Ellis en su Terapia Racional Emotiva (1977) o con los *esquemas* que describe Beck en su terapia cognitiva para la depresión (1979). En este sentido, y a pesar de que las propuestas de Beck y Ellis son enfoques terapéuticos muy amplios, el estudio de las reglas a lo largo del proceso terapéutico, podría proporcionar una explicación funcional de algunos conceptos que los autores describen en sus teorías. En esta línea, destacan los trabajos de Kanter, Cautilli, Busch, and Baruch (2005), en busca de los factores explicativos de la depresión. Los autores destacan el papel de la conducta gobernada por reglas para el desarrollo y mantenimiento de la depresión, debido a un exceso o falta de regla. Desde este planteamiento, la reestructuración cognitiva, entendida como un proceso de moldeamiento verbal (Calero, 2009; Froján y Calero, en prensa); supondría el aprendizaje de nuevas reglas que señalarían conductas específicas asociadas a consecuencias ambientales reales que serían las responsables de que dichas conductas se mantuvieran en el ambiente natural del cliente (Martin y Pear, 2007).

Pero, hablar de reglas no sólo es relevante desde la reestructuración cognitiva, su importancia se da a lo largo de todo el proceso terapéutico. Es más, hablar de reglas en la clínica no sólo es hablar de las reglas del cliente, también hay que tener en cuenta y estudiar las reglas del terapeuta, para finalmente poder estudiar la interacción y descubrir cómo van cambiando y ajustándose las descripciones de contingencias de ambos miembros a lo largo de la terapia. Desde luego el clínico no sólo modifica las reglas del

cliente mediante diferentes procedimientos, sino que también hace uso de sus reglas como herramienta para el cambio; expresa verbalizaciones encaminadas a ir transformando la conducta problema del cliente, guiando el camino a seguir dentro de la sesión, y sobre todo, fuera de la sesión a corto, medio y a largo plazo.

Por lo expuesto hasta ahora, queda manifiesta la importancia de la conducta verbal en la clínica, además de las cuestiones ya señaladas, es la principal actividad que se da durante la terapia y a través de la cual se aplican las técnicas de tratamiento. Así, los estudios sobre la funcionalidad del lenguaje y la interacción terapéutica se han hecho elementales para comprender el proceso de cambio observado en la clínica. Ambos supuestos han sido asumidos, esencialmente, por dos terapias enmarcadas en el enfoque contextual de la terapia de conducta de tercera generación: la *psicoterapia analítico funcional* o PAF (Kohlenberg y Tsai, 2008), y la *terapia de aceptación y compromiso* o TAC (Hayes, 1987; Hayes y Wilson, 1994; Wilson y Luciano, 2002). La PAF asume que la interacción entre el psicólogo y el cliente constituye el contexto en el que se enmarcan los cambios que irán surgiendo a lo largo del proceso terapéutico; dicho contexto eminentemente verbal, es considerado como *conducta clínicamente relevante*, tanto por ser la evidencia del problema que presenta el cliente, como por constituir una herramienta para el cambio. Por otro lado, el grupo de Hayes se ha centrado especialmente en las reglas, según esta perspectiva, son un principio fundamental para explicar la conducta verbal y se definen como una conducta controlada por un antecedente verbal. Los problemas que presentan los clientes encuentran su origen en un exceso o falta de seguimiento de reglas (Hayes et al., 1999). Independientemente de los avances y limitaciones que puedan presentar estas orientaciones terapéuticas, constituyen un paso fundamental para el entendimiento de la conducta verbal y en general suponen un avance en el estudio del proceso terapéutico.

Sin embargo, y a pesar de la importancia que se le otorga al estudio de la conducta gobernada por reglas en terapia, bien para un mayor entendimiento del aprendizaje que se da en el desarrollo de diferentes problemas psicológicos (Hayes et al., 1999) o bien para la mejora y creación de procedimientos de intervención más eficaces (Martin y Pear, 2007; Poppen, 1989); lo cierto es que no existen estudios sobre las reglas que el terapeuta verbaliza durante la sesión.

En este intento de clarificar el papel de las reglas durante el proceso terapéutico, es donde se enmarca este trabajo de investigación cuyo objetivo último es identificar aquellos mecanismos de aprendizaje que subyacen al cambio clínico. Para llegar a esta meta hay que pasar necesariamente por el estudio de lo que ocurre en sesión, otorgando especial relevancia a la interacción terapeuta-cliente y al lenguaje. Concibiendo la primera como un proceso de moldeamiento verbal a través del cual el psicólogo irá dirigiendo la modificación del comportamiento del cliente desde verbalizaciones contrarias al objetivo terapéutico hasta llegar a la meta planificada (Froján, Montano, Calero y Ruiz, en prensa). Y entendiendo el lenguaje, desde una perspectiva analítico-funcional como parte de aquellas conductas clínicamente relevantes que se dan en terapia y que son el contexto en el cual se produce el cambio clínico (Wilson y Blackledge, 2000; Hayes y Wilson, 1994). Desde esta orientación, proponemos un estudio que profundice y continúe explorando la conducta verbal del terapeuta, centrándonos en esta descripción de contingencias con el poder de alterar funciones, que emite el terapeuta en determinadas ocasiones a lo largo de su intervención. En este punto, el papel de las reglas tiene un lugar protagonista para explicar cómo se logra la generalización del cambio al entorno natural.

A pesar de todas las propuestas definitorias que existen en torno a este concepto y la innegable influencia que han ejercido en nuestra conceptualización, no existe ninguna descripción afín a lo que queremos estudiar. En nuestro planteamiento extrapolamos el concepto de regla a la clínica y nos centramos en las descripciones de contingencias descritas a través de la experiencia y el conocimiento terapéutico, específicamente en aquellas que describen una generalidad y podrían aplicarse en distintos los distintos

contextos del cliente. En esta primera aproximación, hemos acotado el campo de estudio para facilitar su análisis, por eso, tan sólo nos centraremos en las verbalizaciones emitidas por el terapeuta durante la sesión; aunque entendamos que la regla implica tanto el papel del hablante como el del escucha y que desde luego para comprender el funcionamiento de este fenómeno han de estudiarse específicamente las reglas del cliente y finalmente la interacción y relación entre unas verbalizaciones y otras. También hemos limitado nuestro estudio dejando a un lado aquellas reglas que funcionan como operaciones de establecimiento, ya que esta función "motivadora" merece un estudio específico; del mismo modo hemos actuado con las instrucciones que emite el terapeuta.

Nuestra propuesta para el estudio de las reglas en la clínica es: "La expresión de las contingencias de la experiencia y el conocimiento del terapeuta, sub-sumidas en un principio generalizable a diferentes situaciones relacionadas con la problemática del cliente; asociado a una gran variabilidad de conductas no inmediatas sino diferidas para las cuáles no se controla la aparición de las consecuencias".

El objetivo de este estudio exploratorio es examinar los tipos de reglas que verbaliza el terapeuta en su intervención y cuál es la distribución de las mismas durante las diferentes fases del proceso terapéutico del caso.

## Método

### Participantes

Se analizaron 10 grabaciones de las sesiones correspondientes a un caso clínico, de una hora aproximada de duración. La intervención fue llevada a cabo por una terapeuta experta con más de 15 años de práctica clínica, en el *Instituto Terapéutico de Madrid* (ITEMA), un centro privado de terapia cognitivo-conductual en España. El tratamiento fue individual, la cliente era una mujer adulta de 32 años de edad, que acudía por problemas de pareja y el proceso de intervención finalizó con el alta terapéutica. Se contó con el consentimiento expreso del terapeuta, cliente y directora del centro para la grabación y observación de las sesiones, respetándose así el Código Deontológico del Psicólogo (artículos 40 y 41) en lo que a la obtención y uso de información se refiere.

### Variables e instrumentos

Los casos fueron grabados utilizando un circuito cerrado de cámaras ya existente en el centro colaborador. La imagen captada por la cámara enfoca de frente al terapeuta y de espaldas al cliente y es grabada por un vídeo VHS y transformada posteriormente a MPEG-2, el formato requerido por el software utilizado para la observación, registro y análisis de las sesiones: el programa informático *The Observer XT*, comercializado por *Noldus Information Technology*. Dicho programa se utilizó en sus versiones 6.0 para la observación y registro de las sesiones y 7.0 para el análisis del grado de acuerdo inter e intra observadores.

La primera de las variables estudiadas, la *conducta verbal del terapeuta*, es una variable nominal especificada en ocho categorías definidas y operativizadas en el *Sistema de categorización de la conducta verbal del terapeuta*, que se especifica en el procedimiento (SISC-CVT; Froján et al., 2007; Montaña Fidalgo, 2008).

Tabla 1. *Definición de las categorías del SISC-CVT*

<b>FUNCIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
DISCRIMINATIVA	Verbalización del terapeuta que da pie a una conducta del cliente (verbal o no) que va seguida de reforzamiento o castigo. (Categoría evento)
EVOCADORA	Verbalización del terapeuta que da lugar a una respuesta emocional manifiesta en el cliente acompañada de verbalización o no. (Categoría evento)
REFUERZO	Verbalización del terapeuta que muestra aprobación, acuerdo y/o aceptación, de la conducta emitida por el cliente. (Categoría evento)
CASTIGO	Verbalización del terapeuta que muestra desaprobación, rechazo y/o no aceptación de la conducta emitida por el cliente y/o que interrumpe ésta aunque sin presentar ningún matiz que indique aprobación, acuerdo o aceptación. (Categoría evento)
INFORMATIVA	Verbalización del terapeuta que transmite un conocimiento técnico o clínico a una persona no experta. (Categoría estado)
INSTRUCCIONAL	Verbalización del terapeuta encaminada a fomentar la aparición de una conducta futura del cliente fuera del contexto clínico. No se han de mencionar las consecuencias explícitamente pero sí han de describirse los pasos de la actuación que se trata de favorecer. (Categoría estado)
<b>FUNCIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
MOTIVADORA	Verbalizaciones del terapeuta que anticipa los efectos positivos o negativos que la actuación del cliente (mencionada dicha actuación o no de forma explícita en la verbalización del terapeuta) tendrá, está teniendo o ha tenido sobre el cambio clínico. (Categoría estado)
OTRAS	Cualquier verbalización del terapeuta que no se pueda incluir dentro de las categorías anteriores. (Categoría evento)

La segunda variable cualitativa del estudio, designa el tipo de reglas emitidas por el terapeuta durante la sesión, en el *Sistema de categorización de las reglas del terapeuta* (SISC-REGLAS-T). En dicho sistema de clasificación se definen siete categorías y se especifica además en cada una, cuáles son los elementos de la triple contingencia que aparecen: situación, conducta, consecuencia.

Tabla 2. Tipos de reglas emitidas por el terapeuta en sesión (SISC-REGLAS-T)

TIPO DE AGENTE	TIPO DE CONTEXTO	ELEMENTOS DE LA CONTINGENCIA *
<b>Agente concreto</b> "Un niño es feliz cuando se desenvuelve en un ambiente agradable"	<b>General</b> "Para los niños, la vida es una situación de incertidumbre"	<b>Situación</b> "En <i>cualquier caso</i> , al saludar de modo impersonal, se marca una distancia"
	<b>Particular</b> "Los padres no entienden cómo sus hijos puedes salir más allá de media noche"	
<b>Agente indefinido</b> "Las personas disfrutan con éxito ajeno cuando están contentas con su vida"	<b>General</b> "Nadie tiene la obligación de tener consideraciones con quien no quiera"	<b>conducta</b> "En cualquier caso, <i>al saludar de modo impersonal</i> , se marca una distancia"
	<b>Particular</b> "Tú has un experimento con un bebé, somételo a esa situación y haces un niño infeliz"	

\* Es necesario tener dos elementos de la contingencia, excepto cuando el tipo de agente sea concreto, indefinido o concepto y el tipo de contexto, general.

TIPO DE AGENTE	TIPO DE CONTEXTO	ELEMENTOS DE LA CONTINGENCIA *
<b>Concepto</b> "No hay nadie ni bueno ni malo"	<b>General</b> "La incertidumbre genera miedo"	<b>consecuencia</b> "En cualquier caso, al saludar de modo impersonal, <i>se marca una distancia</i> "
<b>Personal</b> "Sobre todo viviendo fuera de casa, no tienes por qué tener ningún esfuerzo hacia tu padre"	<b>Particular</b> "El que tengas más tiempo de estar en casa hace que le exijas más"	
	<b>General</b> "El que no seas capaz no marca que algo sea factible o no"	
* Es necesario tener dos elementos de la contingencia, excepto cuando el tipo de agente sea concreto, indefinido o concepto y el tipo de contexto, general.		

### Procedimiento

El procedimiento seguido para llevar a cabo este estudio puede dividirse en las siguientes fases:

#### 1. Establecimiento de la unidad de categorización.

Se partió de las observaciones de las sesiones que ya habían sido registradas por un observador experto en terapia de conducta y entrenado en el uso del sistema de clasificación de la *conducta verbal del terapeuta (SISC-CVT)*. Las funciones estado descritas en el SISC-CVT son cualitativamente distintas de las funciones evento, en estas últimas se tiene en cuenta la frecuencia de aparición y en las funciones estado la duración de las mismas. Estas categorías aún necesitan ser analizadas en profundidad para revelar su funcionalidad en el contexto terapéutico, no obstante, la función motivadora y la función

instruccionales tienen una base teórica y experimental que explican las funciones de aprendizaje que desempeñan; no ocurre lo mismo con la función informativa, la cual no se corresponde con cadenas de aprendizaje, y por tanto no tiene sentido denominarla función. Con el objetivo de progresar en el estudio funcional de aquellas categorías definidas con función estado (Froján et al., 2007; Montaña, 2008), en base a la evidencia y relevancia del estudio de las reglas y para identificar la conducta gobernada por reglas con esa posible función de aprendizaje, se decidió completar el análisis de la conducta verbal del terapeuta con la descripción de las reglas emitidas.

## 2. División de la sesión en fases y actividades clínicamente relevantes

En estudios previos se encontró que la conducta verbal de los psicólogos va cambiando a lo largo de la sesión, y que dichas variaciones no guardan relación con el terapeuta analizado, el cliente considerado o la problemática tratada, sino que lo que determina el cambio es el momento o *actividad clínicamente relevante* que se está llevando a cabo en sesión: *evaluar, explicar, entrenar/tratar e intentar consolidar los cambios* (Froján et al., 2007; Froján, Montaña, Calero y Ruiz, en prensa; Montaña, 2008). No obstante, en estos mismos trabajos se apunta la ausencia de sesiones en las que únicamente se consoliden los logros, por lo que no siempre existe fase de *consolidación del cambio* propiamente dicha, debido probablemente al coste económico que tiene la clínica privada. Por esta razón, en la clínica privada si bien no es la actuación más idónea, suele darse un seguimiento telefónico, con el objetivo de verificar los logros alcanzados. Para este trabajo, se partió de un estudio de caso ya analizado de manera pormenorizada, en el que se habían clasificado las 10 sesiones del caso en las fases o *actividades clínicamente relevantes* mencionadas (Montaña, 2008), con el objetivo de estudiar la distribución de las reglas a lo través de dichas fases. En el caso que se analiza en concreto, esta última fase de seguimiento no se identifica de forma clara en la actuación del psicólogo, observando únicamente este patrón de actividades de seguimiento en la última sesión. El procedimiento que se siguió para catalogar estas fases fue, en primer lugar, identificar la sesión en la que el terapeuta explica el *análisis funcional* al cliente (cuarta sesión), de modo que, las sesiones previas a ésta forman parte de la actividad de *evaluación* (primera, segunda y tercera sesión) y las posteriores al análisis funcional forman parte de la actividad de *tratamiento* (quinta, sexta, séptima, octava y novena sesión). Las últimas sesiones de la fase *tratamiento* forman parte de la actividad en la que el terapeuta *consolida los cambios* (décima sesión).

## 3. Registro y depuración del sistema de categorías: SISC-REGLAS-T.

Dos observadores analizaron los fragmentos en los que aparecía categorizada la función informativa, en distintas sesiones de varios casos, con problemáticas variadas y en los que había tanto terapeutas expertos como inexpertos, llevando a cabo la sesión. Para el registro de las reglas, en un primer momento, se realizaron las transcripciones literales de las sesiones y como resultado de esta tarea se definieron las primeras tipologías. A medida que los dos jueces realizaban sus registros, éstos se comparaban para identificar y discutir los desacuerdos existentes con el fin de especificar y depurar los criterios de categorización. Una vez establecidos dichos criterios, se inició el registro sistemático de la conducta verbal del terapeuta con la ayuda del programa informático *The Observer XT*. Los dos observadores llevaron a cabo la observación y registro independiente de las grabaciones y tras la observación de cada sesión se comparaban los registros, se calculaba el porcentaje de acuerdo alcanzado y se discutían los desacuerdos encontrados hasta llegar a establecer criterios consensuados. Por último, se dio por depurado el SISC-REGLAS-T, cuando se había operativizado lo máximo posible los acuerdos de categorización y se había llegado a un nivel de acuerdo aceptable en las comparaciones entre el observador 1 y 2. Para garantizar la fiabilidad de los registros, se calculó de forma

periódica la concordancia inter- e intra-juez. Así, finalizó esta fase cuando se alcanzó y se mantuvo durante más de tres comparaciones sucesivas un valor de Kappa superior a 0,60, ya que, según lo señalado por Bakeman, 2000; y Landis y Koch, 1977; en lo que se refiere al índice Kappa de Cohen, se pueden establecer valores *pobres* (inferiores a 0,40), *razonables* (entre 0,40 y 0,60), *buenos* (entre 0,60 y 0,75) y *excelentes* (valores superiores a 0,75) de fiabilidad.

## RESULTADOS

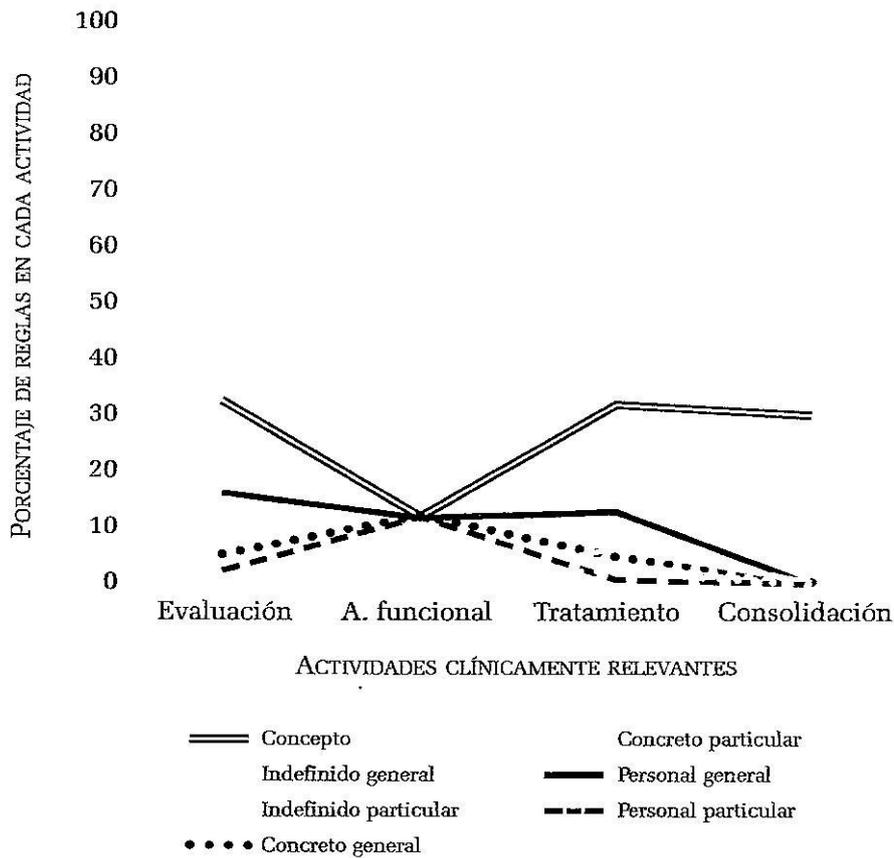
La precisión de nuestros registros osciló entre un 81% y un 90% de acuerdo en las observaciones interjueces, con índices kappa de 0,84 y 0,86 respectivamente; y un 90% y 92% de acuerdo en los registros analizados por un mismo observador, correspondientes con unos valores del coeficiente kappa de Cohen de 0,83 y 0,90. Los coeficientes kappa calculados, considerando una ventana de tolerancia de 2 segundos, superan en todos los casos el criterio establecido para el mantenimiento de los registros ( $k > 0,60$ ) y se muestran significativos a un nivel estadístico de 0,01, lo que lleva a rechazar la hipótesis de que los acuerdos observados se deban al azar.

Tabla 3. *Índices de concordancia inter e intraobservadores*

SISC-REGLAS-T		
CONCORDANCIA ÍTER-OBSERVADORES (OBSERVADORES 1 Y 2)		
SESIÓN	P A	K
1	90%	0,84 <i>k</i>
9	81%	0,76 <i>k</i>
CONCORDANCIA INTRA-OBSERVADOR (OBSERVADOR 1)		
2	92%	0,90 <i>k</i>
10	90%	0,83 <i>k</i>

Los datos analizados muestran el perfil del tipo de reglas que el terapeuta va emitiendo en cada una de las fases de la intervención. Como puede observarse en la figura 1, durante la actividad en la que el terapeuta trata, emite la mayor cantidad de reglas; suponiendo, así la fase de *tratamiento* el 54,35% de las reglas emitidas a lo largo de todo el proceso terapéutico. La *evaluación* es la segunda fase en la que aparecen mayor cantidad de reglas: 26,8%, seguida de la actividad de *Explicación del análisis funcional* y de *consolidación*, con porcentajes de 11,59 y 7,25 respectivamente. El tipo de reglas que emite el terapeuta, en mayor proporción, a lo largo del proceso son: *indefinido general* que supone el 42% del total de estas verbalizaciones y *concepto* con 29,7%.

Figura 1. Tipos de reglas por actividades clínicamente relevantes



### DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este estudio de caso, intentaremos explicar el patrón de emisión de reglas que muestra el terapeuta de acuerdo con las *actividades clínicamente relevantes* (ACR) que lleva a cabo en sesión. Durante la evaluación, las reglas de tipo *personal general* y de tipo *concepto* aparecen con más frecuencia que en el resto de ACR. En esta fase del tratamiento, el cliente comienza a explicar su problema, y es aquí cuando el terapeuta tiene la oportunidad de comenzar a modificar aquellas ideas que el cliente expresa con respecto al funcionamiento de éste; la utilización de reglas *personales generales* puede ser el camino elegido para modificar dichas explicaciones. Pero no sólo el terapeuta identifica cuál es la explicación que el cliente se da sobre su propio problema sino sobre el funcionamiento de los problemas psicológicos en general, y es entonces cuando utiliza las reglas *concepto*, con el objetivo de normalizar y modificar creencias muy generales mediante descripciones de contingencias globales. Es más, es en la primera sesión cuando el terapeuta explica el modelo terapéutico y surgen explicaciones teóricas que incluyen conocimientos o jerga técnica.

En la explicación del análisis funcional aumentan las reglas de tipo *indefinido general*, *concreto general* y *personal particular*; esto puede explicarse porque el terapeuta en este momento realiza una explicación detallada de las conductas y situaciones específicas que formaron el problema o que lo mantienen actualmente, mediante verbalizaciones personales particulares referidas a lo que el cliente le ha contado, bien

oralmente o mediante los autorregistros. Este tipo de reglas personales particulares son prácticamente exclusivas de este momento del tratamiento y por tanto características de esta actividad de explicación, en la que el terapeuta hipotetiza el problema particular de la persona que viene a terapia. No obstante, en esta etapa también surgen explicaciones más generales, mediante verbalizaciones cuyos agentes o argumentos son entes abstractos o indefinidos. También es el momento en que, en función de cada caso, se puede hacer referencia a aspectos pasados de la conducta, especialmente al explicar la hipótesis de origen, y por tanto, pueden surgir verbalizaciones referidas a agentes concretos del entorno del individuo. En el caso presentado, la cliente tenía problemas con su pareja, pero también presentaba problemas familiares que tenían un papel importante en la explicación de las conductas disfuncionales actuales. Por esto, es normal encontrar reglas concretas en las que se describen contingencias en las que los agentes son colectivos como parejas, padres, madres, etc.

En la actividad de tratamiento, encontramos mayor número de reglas de tipo *concreto particular, indefinido general, personal particular y concepto*; se trata de reglas de diversos tipos posiblemente utilizadas para describir contingencias amplias y variadas que recojan el mayor número posible de circunstancias, reales o hipotéticas, para poder modificar cualquiera de las creencias desajustadas que ha mostrado y muestra el cliente. En el caso que se describe, a lo largo de la terapia se puso en marcha la técnica de reestructuración cognitiva o reestructuración semántica (Froján, Calero, Montaña, 2006), mediante este moldeamiento verbal se intentaban modificar las creencias de la cliente con respecto al problema; para la modificación de estas creencias se utilizaban tanto reglas particulares, aprovechando aquellos ejemplos que proporcionaba el cliente sobre situaciones de la semana; como reglas generales, encaminadas a la modificación de contingencias más generales que recogían un extenso número de conductas.

Cuando el terapeuta trata, es el momento en el cual emite el mayor número de reglas en comparación con el resto de actividades, probablemente debido a que el terapeuta usa las reglas como herramienta de debate, ya que suele ser en estos momentos en los que aparecen mayores fragmentos de reestructuración y en menor medida se dan actividades de evaluación del problema o explicación.

Por último, en el momento en que el terapeuta intenta consolidar lo aprendido, el número de reglas disminuye, excepto aquellas de tipo *indefinido general*, que encuentran en esta etapa su punto máximo. El terapeuta en este momento prioriza que se generalice todo lo aprendido mediante especificación de contingencias amplias referidas a muchas y variadas situaciones que pudieran darse en un futuro, hablando de contextos amplios y agentes indefinidos o abstractos, preparando al cliente así para que emplee las habilidades aprendidas en nuevos contextos.

Realizando por último un análisis general de los datos, se observa que el terapeuta utiliza mayor número de reglas a lo largo de todo el tratamiento, clasificadas como generales más que reglas particulares. Es posible que el clínico pretenda con este tipo de descripción de contingencias alterar en mayor medida un amplio rango de conductas, ya que las cadenas de aprendizaje que se muestran durante la terapia y que explican el problema actual están relacionadas con diversas situaciones de la vida de la persona. Y son diversas las situaciones a las que el cliente se enfrentará cuando finalice el proceso terapéutico, en las que tengan que volver a ponerse en marcha las conductas que se están modificando en terapia; por eso en todo momento, el terapeuta experto sabe generalizar e incluir un amplio número de contextos para lograr, en definitiva, una intervención más eficaz.

Con este primer estudio exploratorio se dibuja comportamiento verbal característico del clínico experto, la clasificación propuesta en este trabajo supone la primera piedra para trabajos futuros que arrojen datos concluyentes al respecto. Para lograr este objetivo, es preciso en posteriores trabajos ampliar la muestra de casos analizados y de terapeutas observados, así como contrastar si los resultados encontrados presentan diferencias estadísticas significativas. Para avanzar en esta línea también sería interesante

comparar las reglas emitidas en sesión por un terapeuta inexperto frente a las reglas emitidas por un terapeuta experto; este tipo de estudios podrían suponer un avance en la formación de psicólogos clínicos noveles, y en definitiva de intervenciones más eficaces. Y por último y en consonancia con nuestra línea de trabajo, ya que entendemos la relación terapeuta-cliente como una interacción, otro objetivo a seguir será estudiar las reglas del cliente para descubrir si hay algún cambio en ellas a lo largo del proceso terapéutico y saber cuáles son los procesos responsables de ese cambio. sólo con este modo de proceder podremos ir aproximándonos a una comprensión real del proceso terapéutico, lo que repercutirá directamente en una mayor efectividad de la práctica clínica reduciéndose así la distancia que separa teoría y práctica en el campo de la psicoterapia.

#### REFERENCIAS

- Bakeman, R. (2000). Behavioural observation and coding. En H. T. Reis, y C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 138-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Smeets, P. y Luciano, C. (2004). A derived transfer of mood functions equivalence relations. *The Psychological Record*, 54, 1, 95-113.
- Catania, A. C. (1989). Rules as classes of verbal behavior: A reply to Glenn. *The Analysis of Verbal Behavior*, 7, 49-50.
- Catania, A. C., Matthews, B. A., & Shimoff, E. (1982) Instructed versus shaped human verbal behavior: interactions with nonverbal responding. *Journal of experimental analysis of behaviour*. 38, 233-248.
- Cerutti, D. T. (1989). Discrimination theory of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 52(2), 259-276.
- Froján, M. X. y Calero, A. (en prensa). Guía para la utilización en terapia de la técnica de reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento verbal. *Psicología conductual*.
- Froján, M. X., Calero, A., Montano, M. y Ruiz, E. (en prensa). Aproximación al estudio funcional de la interacción verbal entre terapeuta y cliente durante el proceso terapéutico. *Clínica y Salud*.
- Froján, M. X., Calero, A., y Montaña, M. (2007). Procesos de aprendizaje en las técnicas de reestructuración semántica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 287-305.
- Glenn, S. S. (1987) Rules as environmental events. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5, 29-32.
- Hayes, S. C. y Hayes, L. J. (1989). The verbal action of the listener as basis for rule-governance. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (pp. 153-190). New York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., & Rosenfarb, I. (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(3), 237-256.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hayes, S.C. (1987). A contextual approach to therapeutic change. En N. Jacobson (Ed.): *Psychotherapists in clinical practice: cognitive and behavioral perspectives* (pp.327-387). Nueva York: Guilford Press.
- Hayes, S.C. y Wilson, K.G. (1994). Acceptance and commitment therapy: altering the verbal support for experiential avoidance. *The Behavior Analyst*, 17, 289-303.

- Kanter, J.W., Cautilli, J. D., Busch, A.M., & Baruch, D.E. (2005). Toward a comprehensive functional analysis of depressive behavior: Five environmental factors and a possible sixth and seventh. *The Behavior Analyst Today*, 6(1), 6581.
- Kerr, K. P. J., & Keenan, M. (1997). Rules and rule-governance: New directions in the theoretical and experimental analysis of human behaviour. In K. Dillenburger, M. F. O'Reilly & M. Keenan (Eds.), *Advances in behaviour analysis*. (pp. 205-226). Dublin, Ireland: University College Dublin Press.
- Kohlenberg, R.J. y Tsai, M. (2008). *FAP. Psicoterapia analítica funcional. Creación de relaciones terapéuticas intensas y curativas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Martin, G. y Pear, J. (2007). *Behavior Modification: What It Is and How to Do It*. New Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Matthews, B. A., Catania, A. C. Shimoff, E. (1985). Effects of uninstructed verbal behavior on nonverbal responding: contingency descriptions versus performance descriptions. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 155-164.
- Matthews, B. A., Shimoff, E., Catania, A. C., & Sagvolden, T. (1977). Uninstructed human responding: sensitivity to ratio and interval contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 27(3), 453-467.
- Montano Fidalgo, M. (2008). Estudio observacional de la conducta verbal del psicólogo para el análisis del proceso terapéutico. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Newman, B., Hemmes, N. S., Buffington, D. M. y Andreopoulos, S. (1994). The effects of schedules of reinforcement on instruction-following in human subjects with verbal and nonverbal stimuli. *The Analysis of Verbal Behavior*, 12, 31-41.
- Overskeid, G. (1995). Cognitivist or behaviourist: Who can tell the difference? the case of implicit and explicit knowledge. *British Journal of Psychology*, 86(4), 517-522.
- Plaud, J. y Plaud, D. (1998). Clinical Behavior Therapy and the experimental analysis of behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (7), 905-921.
- Poppen, R. L. (1989). Some Clinical Implications of Rule-Governed Behavior. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (pp. 325-357). New York: Plenum Press.
- Es Reese, H. W. (1989). Rules and Rule-Governance: cognitive and behavioristic views. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (pp. 97-118). New York: Plenum Press.
- Ribes, E. (1990) *Problemas Conceptuales en el Análisis del Comportamiento Humano*. México: Trillas
- Schlinger, H. D. (1993). Separating discriminative and function-altering effects of verbal stimuli. *The Behavior Analyst*, 16,9-23.
- Shimoff, E., Catania, A. C., & Matthews, B. A. (1981). Uninstructed human responding: Sensitivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 36(2), 207-220.
- Shimoff, E., Matthews, B. A., & Catania, A. C. (1986). Human operant performance: Sensitivity and pseudosensitivity to contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46(2), 149-157.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5-22.

- Skinner, B. F. (1966). An operant analysis of problem solving. En B. Kleinmuntz (Ed.), *Problem solving: research, method and theory* (pp.225-257). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Tonneau, F. (2001) Equivalence relations: A critical analysis. *European Journal of Behavior Analysis*, 2, pp. 1-33.
- Vaughan, M. E. (1989). Rule-governed behavior in behavior analysis: A theoretical and experimental history. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (pp. 97-118). New York: Plenum Press.
- Wilson, K. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- Wilson, K.G. y Blackledge, J.T. (2000). Recent developments in the behavioral analysis of language: making sense of clinical phenomena. En M.J. Dougher (Ed.): *Clinical behavior analysis* (pp. 27-46). Reno: Context Press.

# ESTABLECIMIENTO DE REGLAS PROSOCIALES DEL TIPO AUMENTO FORMATIVO (AUGMENTING FORMATIVE) MEDIANTE ENTRENAMIENTO EN DISCRIMINACIONES CONDICIONALES

Tiberio Pérez-Manrique, Andrea Martínez Uribe y Juan Silva Ocampo  
Pensamiento Psicológico, Vol. 5, N<sup>o</sup>12, 2009, pp. 89-104

## Resumen

El objetivo del estudio fue examinar la eficiencia del entrenamiento en discriminaciones condicionales en el establecimiento de reglas prosociales del tipo aumento formativo. En el experimento participaron seis niños. Se utilizó el diseño intra-sujeto propuesto por Sidman y Tailby (1982) con dos condiciones, entrenamiento y prueba. Se aplicaron cuatro fases: establecimiento de clase funcional "cuidar de sí", establecimiento de la clase funcional "otros", establecimiento de la regla aumento formativo y fase de prueba. Los participantes de la fase experimental pasaron por las cuatro fases del programa mientras que los de la fase control pasaron por las fases 1, 2 y 4. Los resultados evidencian que los participantes que pasaron por la fase experimental derivaron la regla de aumento formativo como producto del entrenamiento en discriminaciones condicionales a partir de la muestra Cuidar y sus comparadores TAX, RAY y JOR, con porcentajes totales de acierto relativo de 88.8%, 72.2% y 94.4%, respectivamente. Estos datos sugieren que es posible el establecimiento de reglas tipo aumento formativo a través de este clase de entrenamiento.

## Introducción

Muchas de las problemáticas sociales, como el crimen, el abuso de drogas, la violencia familiar e interpersonal, entre otras, pueden incluirse como conductas morales. Sin embargo, existe una tendencia, por parte de los investigadores en este contexto, de evitar asignar a estas conductas términos morales y se prefiere utilizar términos como conducta prosocial.

El estudio de estas conductas se ha realizado observando en personas específicas los comportamientos denominados: generosos, piadosos o con intereses humanitarios. Estos tipos de comportamiento son altamente valorados socialmente y se han clasificado como conducta prosocial. El término conducta prosocial se ha venido utilizando como una reacción al énfasis que en el pasado se hizo de los aspectos negativos del comportamiento humano y en años recientes aparece una mayor dedicación a los aspectos positivos del comportamiento y a la búsqueda de las condiciones en que éstos surgen. Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a una definición precisa. Se puede concebir una idea de lo que es una conducta prosocial, si se consideran aquellas conductas que se resultan en el beneficio de otro, esto es, conductas que resultan en bienestar para otros o para sí mismo, y donde, excepto por la posible satisfacción vinculada a la acción misma, no parece existir una recompensa o beneficio distinto al que resulte de realización de la acción misma (Santoyo y López, 1990).

En las sociedades, en especial, tres tipos de instituciones (Gobierno, empresas e industrias y religión), disponen de las contingencias de reforzamiento para establecer y modificar el comportamiento de los individuos de su grupo social. Las estrategias de refuerzo son el apoyo de los gobiernos, que las utilizan, incluido el castigo, como medio

para suprimir la conducta indeseada o para fortalecer e incrementar en sus ciudadanos un comportamiento valorado socialmente (Shang y Croson, 2005). La utilización de contingencias como medio para modificar las conductas parece ser exclusiva de los seres humanos. Los sectores económicos utilizan reforzadores positivos, y muchas de esas contingencias están mediadas verbalmente. La religión prepara y propicia conductas sociales que tienen consecuencias reforzadoras. Así entonces, la sociedad, a través de sus entes de poder, señala y establece por medio de la conducta verbal los patrones de comportamiento deseables de sus individuos, hecho que se ha reflejado a lo largo de la historia de la humanidad. La evolución cultural se fundamenta y comprende el origen y la transmisión de una práctica cultural, producto de la selección natural y del condicionamiento operante. Una cultura es el resultado de un conjunto de prácticas de un grupo de individuos, seleccionado por una clase de distinta consecuencia, es decir, por su contribución a la supervivencia del grupo (Skinner, 1981).

Skinner (1971), en más allá de la libertad y la dignidad, hace un análisis de la conducta moral y prosocial desde su visión conductista del comportamiento humano, dentro de una ética naturalista y pragmática, que pueda ponerse en práctica y traducirse en comportamiento a través de los procedimientos que aporta el condicionamiento operante. El análisis del comportamiento sirve de apoyo para establecer las conductas prosociales, principalmente mediante el comportamiento verbal. Las conductas no sólo sirven para obtener refuerzos positivos, sino que también pueden contribuir a largo plazo a la supervivencia de la especie, es decir, para todo individuo, un determinado comportamiento es aceptable sí y sólo si con ese comportamiento obtiene un reforzamiento a nivel individual y, además, favorece la supervivencia.

Para Skinner (1981), el emitir y escuchar la palabra "bueno" por parte de otros individuos, durante la ejecución de una conducta que resulta con consecuencias positivas, categoriza e incluye esta última como algo bueno y aceptable, digno de ser conservado ya sea por el individuo o por la sociedad. El análisis conductista del comportamiento, relacionado con la realización de juicios éticos, consiste en un número plausible de hipótesis empíricas fundamentadas en una extrapolación de las leyes del comportamiento que se establecen mediante el análisis experimental de la conducta.

Es de esta forma que se puede predecir, en un momento dado, cómo se pueden establecer los valores (acciones valoradas socialmente) de una sociedad (Zuriff, 1985).

En el estudio del comportamiento humano, las conductas de los individuos que llevan a la organización y al establecimiento de una sociedad son motivo de distintas investigaciones que buscan establecer los principios generales que rigen dichas conductas, no sólo para su explicación desde una delimitación propia del conocimiento de una ciencia en particular, sino que también su comprensión es relevante para establecer y precisar métodos y programas de entrenamiento, útiles para la implantación de conductas prosociales desde los primeros años de vida de un individuo, o para la modificación de conductas no funcionales y que interfieren con el desarrollo social y moral de la sociedad (Skinner, 1981).

Las conductas prosociales son el resultado de la evolución de las funciones de la conducta de los distintos individuos que conforman la sociedad y su cultura, y se establecen a partir del aprendizaje individual, mantenidas por todos los miembros de la sociedad en conjunto. El análisis experimental de la conducta estudia los fenómenos de comportamiento social dentro del marco filosófico y metodológico de la funcionalidad de la conducta, esto es, dentro del esquema de contingencias de tres términos - estímulo discriminativo, conducta y consecuencias - y se ha hecho extensivo a la explicación de los procesos complejos de la conducta humana, como la conducta verbal a través del paradigma de discriminaciones condicionales, donde todo estímulo discriminativo implica

una función de respuesta y el comportamiento operante implica un contexto histórico y situacional (Hayes y Quiñones, 2005).

Según Skinner (1971), una ventaja de ser animal social es que no hay necesidad de descubrirlo todo por sí mismo. La conducta verbal surgió, posiblemente, bajo las contingencias que implicaban interacciones sociales prácticas, así entonces el individuo que se convierte tanto en hablante como en oyente está en posesión de un repertorio funcional inimaginable en alcance y poder.

A las personas se les da recomendaciones acerca de cómo se deben comportar mediante una orden que alude una consecuencia, que sigue a la realización de un determinado comportamiento. Además de la ayuda benéfica, que resulta para los individuos que realizan la conducta, las contingencias de reforzamiento se disponen de modo más frecuente ya que también resultan ventajosas para quienes las disponen (Skinner, 1981).

Los principios del condicionamiento operante se han ampliado para explicar la conducta social desde los trabajos de Sidman y Tailby (1982), quienes junto a otros analistas de conducta mostraron, que el entrenamiento mediante reforzamiento diferencial de unas pocas discriminaciones condicionales conlleva a responder sin reforzamiento, de una manera consistente ante discriminaciones condicionales que no han sido previamente entrenadas (Sidman, 1971; Sidman y Cresson, 1973; Sidman, Cresson y Willson-Morris, 1974; Spradlin, Cotter y Baxley, 1973; Spradlin y Dixon, 1976).

Las discriminaciones condicionales se entrenan, principalmente, mediante tareas de igualación a la muestra, en ellas el participante selecciona un comparador que mantiene alguna relación (especificada por el investigador), por lo general, arbitraria con un estímulo muestra. Este dispositivo experimental ha permitido el análisis de variables tales como: a) la intensidad física (es decir, las variaciones del estímulo, color, duración), b) el tamaño, c) la igualación idéntica o arbitraria, d) la indicación demorada (la demora se da entre la presentación de la muestra y el comparador) y e) la manipulación de la posición en el tablero experimental, con el fin de que la discriminación se deba a la muestra y no a la posición de los comparadores (Pérez, 1998). Los procedimientos de discriminación condicional hicieron visible la característica relacional de los fenómenos psicológicos, así por ejemplo, la verbalización árbol adquiere su carácter de evento verbal cuando se entiende como una relación (verbalización árbol - controlada por el objeto árbol) y que no es distinta de relaciones del tipo mayor que, hermano, o igual a, pero que no se pueden entrenar como conductas, puesto que no se habla de una interacción o conducta "mayor que", sino de una relación.

Los procedimientos de discriminaciones condicionales han dado origen a propuestas como la de equivalencia de estímulos y que permite explicar muchos casos de aprendizaje relacional y formular una explicación de las funciones complejas de la conducta, coherente con los principios del análisis funcional de la conducta. La equivalencia de estímulos, se deriva del entrenamiento de dos o más discriminaciones condicionales, las cuales hacen parte de nuestra cotidianidad, aunque también se pueden dar en el laboratorio.

El modelo de equivalencia se derivó de las matemáticas y como modelo consta de las siguientes propiedades: reflexividad, simetría y transitividad. Para determinar que la relación condicionada  $R$  es refleja, se debe demostrar que cada estímulo muestra tiene relación consigo mismo:  $ARA$  (si  $A$  entonces  $A$ ). Si el sujeto aparea cada nuevo estímulo a sí mismo, sin reforzamiento diferencial o algún otro tipo de instrucciones, se podría estar seguro que la identidad es la base de la ejecución. Para demostrar que una relación  $R$  es simétrica se debe mostrar que tanto  $ARB$  como  $BRA$  son consistentes. El sujeto que ha sido entrenado en una discriminación condicional  $ARB$ , ahora, ante una situación donde la muestra es  $B$  y el comparador es  $A$ , debe responder a la relación simétrica  $BRA$ . En la

relación transitiva se entrena una relación ARB de forma independiente, luego se entrena la relación BRC y si el sujeto expuesto ha aprendido a responder relacionalmente, entonces emerge una tercera relación condicionada sin ningún entrenamiento previo: ARC; en la cual, el sujeto aparea un estímulo de la primera relación con un estímulo de comparación de la segunda relación (Sidman, 1992).

Las áreas de investigación más importantes en discriminación condicionada y relaciones de equivalencia han sido: la formación de clase funcional y las de equivalencia (De Rose, Mclivane, Duve y Stoddard, 1988), la formación de clases de estímulos por medio de reforzador (Dube, Maclivane, Mackay y Stoddard, 1987), La formación de clases de estímulo por medio de muestras complejas (Schenck, 1993), el efecto de modificar una relación ya establecida, sobre la equivalencia (Pilgrim y Galizio, 1990), el mantenimiento de la clase en el tiempo (Saunders, Saunders, Kirby y Spradil, 1988), la formación de clases y la generalización a estímulos físicamente similares a los de entrenamiento, (Adams, Fields y Verhave, 1993), la relación entre clases de estímulos y condicionamiento clásico (Dougher, Auguston, Markaham, Greenway y Wulfert, 1994).

Hayes y Hayes (1989) han visto la posibilidad de aplicar las explicaciones derivadas de los trabajos en discriminaciones condicionales a la comprensión del comportamiento moral a través de lo que denominan la teoría de los marcos relacionales, principalmente desde lo que se conoce como comportamiento gobernado por reglas. El concepto central de la teoría de los marcos relacionales es que la actividad de relacionar arbitrariamente estímulos, corresponde a la construcción de una clase marco o selectora, conocida como operante relacional, y que se construye mediante la historia de reforzamiento, por responder relacionalmente. Para Hayes y Hayes (1989), los mismos principios del análisis funcional del comportamiento pueden dar cuenta de la conducta compleja: sólo se requiere incluir otro tipo de operantes como las operantes relacionales, y nuevas funcionalidades que justifiquen su inclusión. Así por ejemplo, la conducta verbal se define como una operante relacional y su funcionalidad queda delimitada por su participación en un marco relacional; por ejemplo, la palabra escrita *caramelo* se puede relacionar arbitrariamente con el sonido *caramelo*, a su vez, con un evento comestible (y que ahora podemos llamar - caramelo-), que refuerza y mantiene las anteriores relaciones. Es decir, el individuo que establece relaciones entre estímulos y responde a ellos, dentro de un marco relacional, es capaz de incluir en este marco nuevas relaciones y estímulos que no han sido previamente aprendidos, entrenados ni incluidos en esta categoría.

En este punto, resulta vital explicar el concepto de clase funcional, en tanto que es la agrupación de estímulos pertenecientes a una misma categoría (por ejemplo la clase funcional de auto - cuidado: asearse, peinarse, vestirse, etc.). En el presente estudio, se toma, por ejemplo, la clase funcional *otros* (las personas distintas a mí) que como se entenderá, "otros" sólo se puede entender como una relación no como un evento estructural, así que sólo puede establecerse mediante entrenamientos de discriminaciones condicionales.

Según Catania (1998), la clase funcional, es aquella en la que sus miembros tienen funciones comportamentales similares, producidas tanto por historias similares como por la transferencia de funciones. Si dos estímulos son miembros de una clase funcional, entonces el comportamiento funcional para uno también lo será para el otro; es decir, esta clase de estímulos son funcionalmente equivalentes. También se conoce en la literatura como clase equivalente, y referencia a una clase de estímulos que incluye todas las posibles relaciones compartidas por sus miembros. Y se deriva de las relaciones lógicas de reflexividad, simetría y transitividad.

Los marcos relacionales pueden establecer contingencias cerradas, tal es el caso conocido como equivalencia de estímulos, sin que necesariamente adquiera el carácter de necesidad lógica. En los marcos de contingencias cerradas no hay más que una relación

que satisface los criterios de reforzamiento. En otra clase de marcos, las contingencias pueden permitir que diferentes relaciones puedan ser reforzadas, y se conocen como contingencias ambiguas, por lo que una comunidad verbal pueda tener la tendencia a preferir un tipo de relaciones sobre otro tipo de relaciones, caso este de particular aplicación en el comportamiento verbal. Cuando la respuesta estimular entrenada es reforzada sólo en la presencia de ciertos estímulos, se dice que el refuerzo se correlaciona con dicho estímulo; así, una clase funcional (response class) creada por dicho reforzamiento diferencial y respecto a las propiedades del estímulo es llamado discriminación operante.

Los trabajos en discriminaciones condicionales han permitido un tratamiento más productivo en el área de comportamiento verbal y, principalmente, en lo relacionado con el comportamiento gobernado por reglas, la conducta gobernada por reglas se ha convertido en una de las áreas de investigación más importantes en los últimos años, en particular porque parece explicar muchos fenómenos propios de la conducta humana.

Comprender las reglas es una condición indispensable para poder hablar de comportamiento moral. Se puede comprender una regla y no seguirla, al igual que se comprende la relación palabra escrita - sonido sin que necesariamente se acceda al reforzador; por lo que un tratamiento del comportamiento moral exige dar cuenta de la comprensión y del seguimiento de las reglas. Entender, aquí se asume no como una disposición mental, sino como una actividad de derivar relaciones funcionales de estímulos.

Con base en las distintas funcionalidades establecidas, se han propuesto las siguientes categorías de conducta gobernada por reglas: complacencia (pliance), seguimiento (tracking) y aumento (augmenting). Las reglas denominadas aumento y pertinentes a este trabajo, se caracterizan por ser operantes relacionales no entrenadas directamente y, por lo tanto, de carácter abstracto, que funcionan de manera similar a como lo hacen los reforzadores condicionados; estableciendo oportunidades para contactar reforzadores y establecer así nuevas funciones.

La aplicación de la teoría de los marcos relacionales a la explicación del comportamiento moral, se ha desarrollado como un ejercicio de extrapolación de los principios básicos del análisis funcional de la conducta, por lo que se hace necesario desarrollar investigaciones de carácter empírico que la soporten.

Un aspecto importante acerca del comportamiento moral no es qué ocurre, sino cuándo ocurre y cómo ocurre. Esto es, determinar cuáles son las variables que determinan el comportamiento.

En su análisis del comportamiento verbal, Skinner (1981) incluyó la categoría de análisis –comportamiento gobernado por reglas y la definió como la especificación verbal de contingencias. Gracias a los desarrollos en discriminaciones condicionales, es posible definir técnicamente lo que Skinner denominó "especificación de las contingencias" o comprender la regla, como un proceso de derivación de funciones estimulares.

Una primera tarea para el análisis del lenguaje es la clasificación del comportamiento verbal. Pero la taxonomía debe ser funcional más que estructural o gramatical, pero sucede que en nuestro lenguaje no contamos con palabras que hagan diferencia entre la conducta y las funciones de la misma, por ejemplo, usamos el término rascarse para referirnos a la conducta y a la vez a su función. La gramática no nos habla acerca de circunstancias en que fue producida la oración o las consecuencias que tuvo sobre quien las produjo. La investigación funcional del comportamiento verbal examina los efectos de la conducta verbal. Las respuestas verbales se distinguen por las ocasiones en que ocurren y las consecuencias que producen y pueden ser ocasionadas tanto por estímulos verbales como no verbales, y pueden tener consecuencias verbales o no verbales, pero siempre mediadas por otro hablante. Por ejemplo, un niño puede decir "manzana" en presencia de

la palabra o de la manzana; como consecuencia de decir "manzana", el niño tendrá una consecuencia verbal, o la manzana.

Por sí mismo, el comportamiento verbal no hace cosas. Es efectivo mediante la mediación con otras personas. El modo de lo verbal no es crítico; por ejemplo, si se está de compras se puede preguntar por el objeto que se quiere o señalarlo con la mano, y también se puede hacer de manera escrita, como cuando se da una orden por e mail.

Las contingencias sociales que mantienen el comportamiento verbal no sólo crean las condiciones para el hablante, también crean repertorios verbales, y cuando los hablantes se vuelven escuchas y los escuchas hablantes, el comportamiento de los escuchas refuerza el de los hablantes.

El comportamiento verbal se define y mantiene por medio de las prácticas de una comunidad verbal, y al definir el comportamiento verbal de este modo, por su función, lo distinguimos del lenguaje que está definido por su estructura y no por su función. En una conversación entre dos, cada persona se convierte en una audiencia para el otro. La audiencia es variable en las consecuencias que provee. Las consecuencias para el hablante las provee el escucha y son éstas las que mantiene la conducta verbal del hablante (Skinner, 1981). Así pues, el comportamiento gobernado por reglas se entiende como una conducta verbal que especifica las contingencias (Skinner, 1981). A su vez, comprender las reglas es una condición indispensable para poder hablar de comportamiento moral.

El problema principal con el que se han enfrentado quienes quieren abordar sistemáticamente las funciones prosociales, que cumple una clase de conducta, es la manera cómo se concibe su naturaleza. Para algunos, se trata de un constructo subjetivo, cuyas características se establecen con base en la conducta, sin que éste asuma una función causal y por lo mismo su utilidad está limitada a la posibilidad de inferir una interpretación de la conducta con base en dicho constructo. Para otros, aunque también tiene el carácter de abstracto, éste toma realidad al interior de una comunidad mediante el establecimiento de relaciones convencionales, es una comunidad la que establece lo moral, lo valioso o lo ético de una conducta. Este trabajo entonces se dirige a establecer el papel que tienen cierto tipo de reglas en el establecimiento de las funciones prosociales de la conducta.

### Método Tipo de investigación

Se utilizó un diseño intra-sujeto, con comparaciones entre fases, típico de estas investigaciones (Sidman y Tailby, 1982), con dos fases: entrenamiento y prueba.

#### Participantes

Participaron en este trabajo seis niños escolares, con edades cronológicas entre 8 y 10 años, de estrato socioeconómico medio (3 y 4), quienes aceptaron hacer parte de éste voluntariamente.

#### Instrumento

Para los propósitos de este estudio se utilizó una computadora personal, en la cual se corrió el software, diseñado en O++ aquí aparecía en el centro de la pantalla el estímulo (em) y en la parte inferior tres estímulos comparadores (ec), y si el participante seleccionaba el estímulo perteneciente a la clase que se estaba construyendo, aparecía en la pantalla un recuadro con el aviso "Usted ganó \$100", el programa recolectaba las elecciones que hacían los participantes en cada ensayo.

## Procedimiento

Los participantes 1, 2, 3 fueron expuestos a las fases 1, 2, 3, y al completar estas fases, se les expuso a la fase de prueba o fase 4; en tanto que los participantes 4, 5 y 6 se expusieron a las fases 1, 2 y luego a la de prueba o fase 4. Las fases del procedimiento fueron:

*Fase 1.* En ésta a los niños se les reforzó por igualar su foto, su nombre o el pronombre "yo", con la selección de una figura relacionada con una acción de cuidado personal; tal como cepillarse los dientes, bañarse, peinarse o alimentarse, para configurar una clase funcional (cuidar de sí). Para este entrenamiento se utilizó un procedimiento de discriminación condicional, con una muestra y tres comparadores: A1- (B1, B2, B3); dada la muestra A1 (el nombre del niño) se reforzó la selección del comparador B1 (cepillarse, por ejemplo); dada la muestra A2 (la foto del niño) se reforzó la selección del comparador B2 (peinarse), y dada la muestra A3 (el pronombre "YO") se reforzó la selección del comparador B3 (alimentarse). Este bloque de entrenamiento se pasó dos veces.

*Fase 2.* Con esta fase se estableció la clase funcional "otros" y para esto se utilizaron, como clase de estímulos C, los pronombres "TÚ", "ÉL" "Ellos" (como C1, C2, C3, respectivamente). En esta fase, el entrenamiento se realizó de la siguiente forma: dado como muestra C1 se reforzó la selección del comparador B1; dada la muestra C2 se reforzó la selección de la muestra B2, y dada la muestra C3 se reforzó la selección de B3. Al igual que en la fase 1 se corrieron dos bloques de ensayos.

*Fase 3.* Con esta fase, se buscó establecer una regla "prosocial" del tipo aumento formativo (Augmenting formative). Para ésto, se procedió así: un estímulo arbitrario del tipo sílabas sin sentido (XAZ, TAX, CUC), como estímulos 1, 2, 3, respectivamente. Como comparadores se utilizaron elementos de estímulos de las clases previamente entrenadas A, B y C: dada XAZ como muestra, se reforzaron la selecciones de las muestras A1, B1, C1; dada como muestra TAX, se reforzaron la selecciones A2, B2, C2, y dada la muestra CUC, se reforzaron la selecciones A3, B3, C3. Como en los entrenamientos anteriores, se corrieron dos bloques de ensayos.

*Fase 4 o de prueba.* Esta fase pretendió establecer si dados los entrenamientos previos, las sílabas sin sentido adquirieron el carácter de regla "aumento formativo". Para ésto, se utilizó la palabra cuidar como muestra y como comparadores las sílabas sin sentido previamente entrenadas, junto a otros dos comparadores sin entrenamiento previo, así: dada la palabra cuidar como muestra, se presentaron como comparadores los estímulos XAZ, GUC, DEX; dado como muestra la palabra cuidar, se presentaron como comparadores TAX, YAJ, DEF, y dado como muestra la palabra cuidar, se presentaron como comparadores CUC, HIZ, ROX. Para esta fase, se corrieron tres bloques de ensayos y se les comunicó a los participantes que las selecciones correctas se pagarían al finalizar todos los ensayos.

Para todos los ensayos reforzados, el valor, por cada ensayo, consistió en \$ 100.00, que se entregó a cada participante al final de la sesión.

## Resultados

Los datos obtenidos durante las fases 1, 2 y 3 hacen parte del entrenamiento en simetría y discriminaciones condicionales. Los datos analizados se tomaron de una sola ejecución, para la primera, 18 ensayos; para la segunda fase, 18 ensayos, y para la tercera fase, 54 ensayos, para un total de 90 ensayos, por participante experimental, y 36 ensayos, por participante control

El participante 1 obtuvo 82 aciertos durante los 90 ensayos de entrenamiento, con un porcentaje de aciertos del 91,1%; los participantes 2 y 3 acertaron 86 de las 90 pruebas, representado en un 95,5%; en todas estas fases, los participantes 1, 2 y 3 tuvieron valores muy similares en cuanto a aciertos y desaciertos. En cuanto al participante 4 del grupo control, se presentaron 24 aciertos que equivalen al 66.7% del total del entrenamiento, que para los participantes 4, 5 y 6 se estableció en 36 ensayos. Por su parte, el participante 4 obtuvo 25 aciertos (69.4%); y el participante 6 o 34 aciertos, equivalente al 94.4%, siendo el participante que mayor número de aciertos tuvo durante las pruebas.

Para la prueba, en la que se establece el grado de transferencia de las funciones (establecidas mediante el entrenamiento de la fase 3) de los estímulos; sílabas sin sentido TAX, RAY y JOR, en relación a la clase funcional cuidar, establecida culturalmente, los datos fueron los siguientes: el participante 1, incluyó la sílaba TAX en la categoría cuidar, de forma correcta 5 veces y 1 en otra categoría; para la sílaba RAY obtuvo 5 aciertos y 1 desacierto, y para la sílaba JOR, 6 aciertos y 0 desaciertos, para un total de 16 aciertos. En total, este participante consiguió un porcentaje relativo del 88.8% de inclusión correcta. El participante 2 obtuvo, para la sílaba TAX, 5 aciertos y 1 desacierto; para la sílaba RAY, 4 aciertos y 2 desaciertos; y para la sílaba JOR obtuvo 4 aciertos y 2 desaciertos. El porcentaje relativo total para este participante fue de 72.2%. En el caso del participante 3, para la sílaba TAX, 6 aciertos y 0 desaciertos; para la sílaba RAY, 5 aciertos y un desacierto; y para la sílaba JOR presentó 6 aciertos y 1 desacierto. Para un porcentaje total relativo de 94.4%.

Para del grupo control. El participante 4 seleccionó la sílaba TAX 4 veces y 2 en otras alternativas; seleccionó la sílaba RAY, 0 veces y 6 en otras alternativas; y la sílaba JOR, 0 veces y 6 en otras alternativas.

El porcentaje relativo total de aciertos (aquí se usa con referencia a las sílabas entrenadas como correctas en la fase 3; TAX, RAY, JOR) del participantes 4 es del 22.2%.

El participante 5 presentó los mismos resultados para la relación de cada una de las sílabas. Es decir, presentó igual número de aciertos y desaciertos con un total de 1 acierto y 5 desaciertos, con un porcentaje total relativo de un 16.6%. El participante 6, en cuanto a la sílaba TAX, 1 acierto y 5 desaciertos; con relación a la silaba RAY, 1 acierto y 5 desaciertos; y para la silaba JOR presento 3 aciertos y 3 desaciertos. El total relativo de aciertos del participante fue de 27.7%.

Con el fin de comparar los porcentajes totales relativos por participante, respecto a cada fase, se elaboraron las figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6, donde se ilustran los resultados entre el número de aciertos y desaciertos.

En cuanto a la relación cuidar - TAX los participantes 1, 2 y 3 presentan aciertos de 28%, 28% y 33%, respectivamente; frente a un 21%, 5% y 5% de los participantes 4, 5 y 6, respectivamente. Al relacionar la sílaba RAY se destacan los participantes 1 y 3 con un porcentaje de aciertos del 28% junto a un 23% del participante 2, frente a porcentajes máximos del 5% de aciertos en los participantes 2, 3 y 4. En la relación cuidar - JOR los participantes 1 y 3 presentan los más altos niveles de derivación de la regla con porcentajes de acierto del 33%, frente a un máximo de 16% de aciertos en el participante 6. Finalmente, los participantes 1 y 3 derivan la regla en un 89% y 93%, respectivamente; mientras que el porcentaje máximo de aciertos totales en los participantes 4, 5 y 6 no supera el 28%.

En las gráficas 1, 2 y 3 se observan las ejecuciones consecutivas por fase de los participantes expuestos a las cuatro fases. Comparado con los participantes 1 y 3, el participante 2 presentó un porcentaje menor de transferencia de las funciones de estímulo establecidas en las fases 1, 2, y 3.

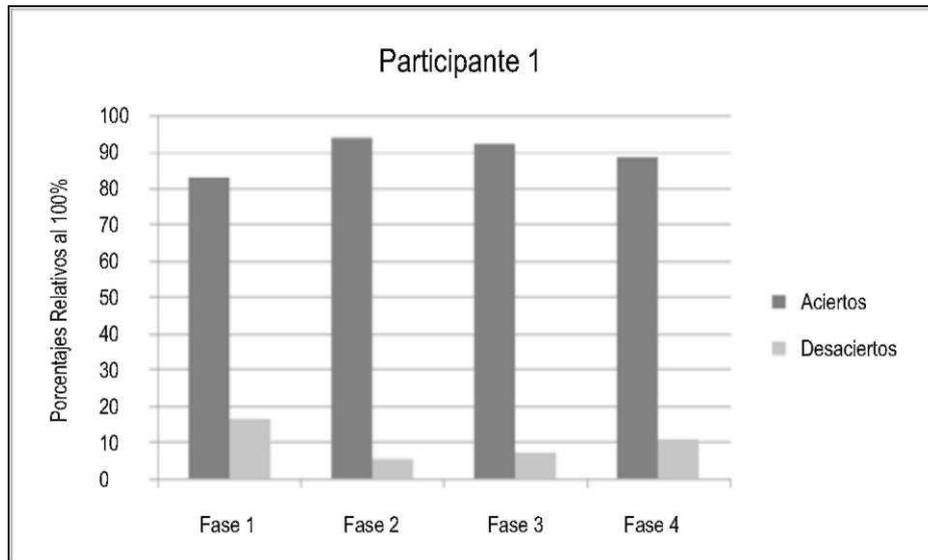


Figura 1. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 1.

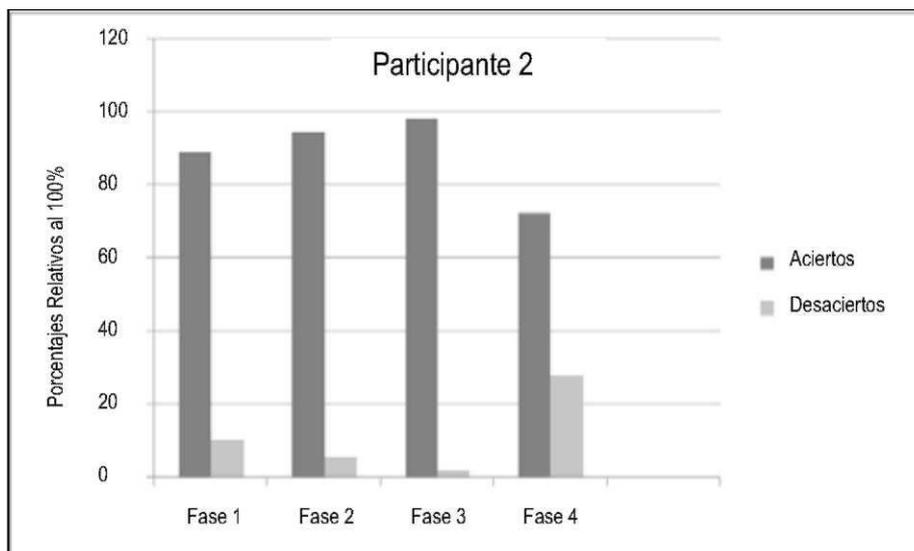


Figura 2. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 2.

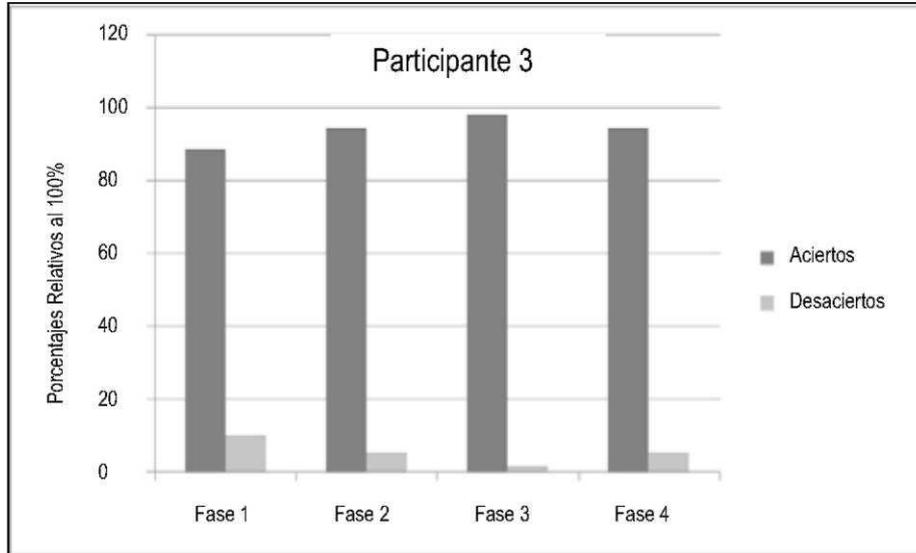


Figura 3. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 3.

En las Figuras 4, 5, y 6 se observan las ejecuciones consecutivas de los participantes 4, 5, y 6, quienes se expusieron a las fases 1 y 2, sin que fueran expuestos a la fase 3. Los porcentajes de transferencia de las funciones de estímulo establecidas en las fases anteriores mostraron porcentajes por debajo del 30%.

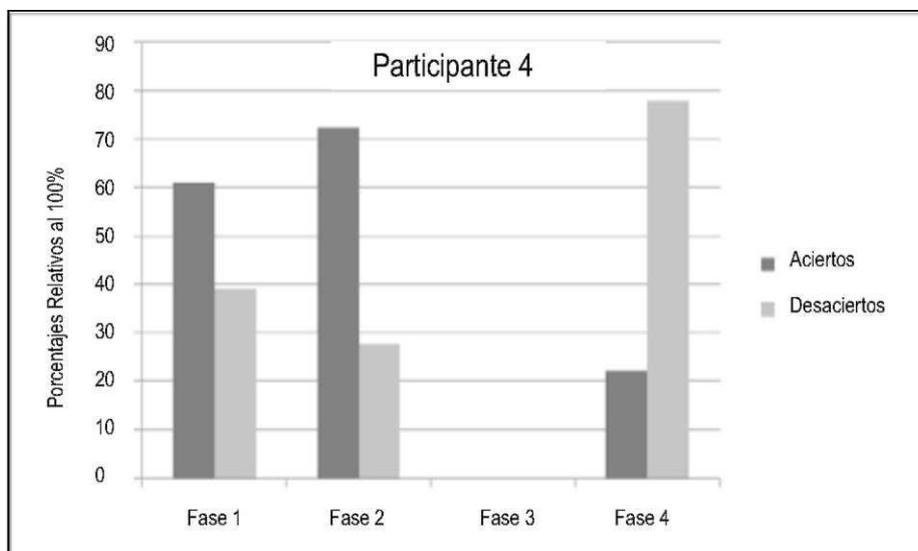


Figura 4. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 4.

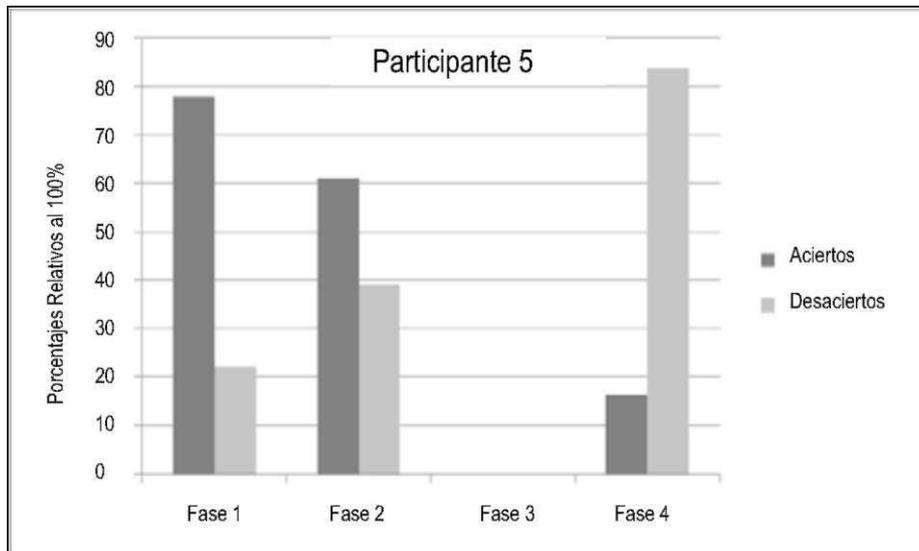


Figura 5. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 5.

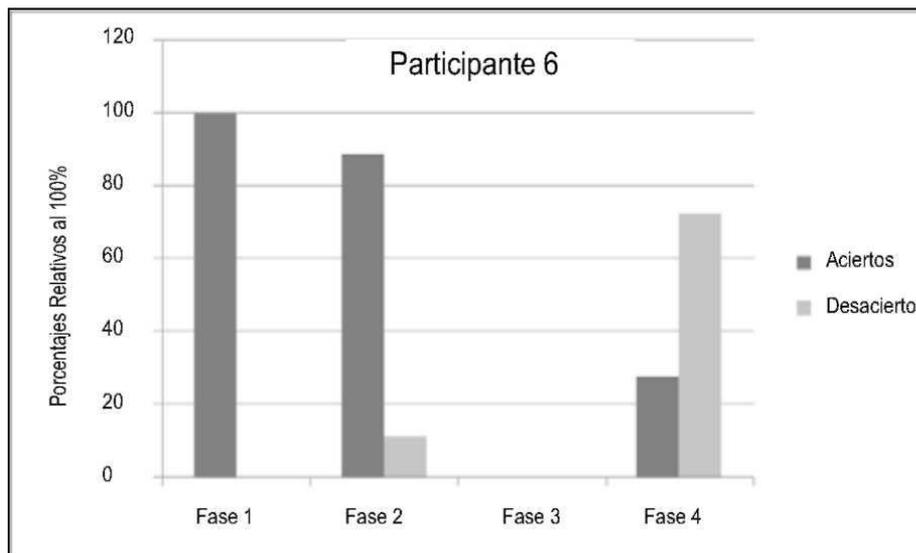


Figura 6. Porcentaje de aciertos y desaciertos de acuerdo con las fases de entrenamiento y prueba en el participante 6.

## Discusión

La conducta prosocial empieza a entenderse como un bien social y, por lo tanto, un bien económico sujeta a políticas administrativas y económicas. Esta mirada exige conocer sus principios, sus leyes que permitan su optimización y el análisis del comportamiento, cuenta con procedimientos que permiten el estudio sistemático de las funciones del comportamiento como se evidencia en el presente trabajo. El trabajo aquí descrito permitió establecer que el entrenamiento en discriminaciones condicionales, influye de forma positiva en el establecimiento de funciones abstractas de la conducta, como lo son las reglas prosociales del tipo aumento normativo.

Al comparar los datos de los participantes 1, 2 y 3, durante la fase de prueba, se observa un mayor número de aciertos en estos participantes respecto al grupo control; es decir, luego del entrenamiento, cada uno de los participantes del grupo experimental derivaron funciones prosociales de tipo aumento formativo en un 88,8% 72,2% y 94,4%, respectivamente.

Un entrenamiento en discriminaciones condicionales permite el establecimiento de clase funcional o la agrupación de un conjunto de relaciones funcionales dentro de una categoría funcional más amplia, por ejemplo la clase funcional de autocuidado está compuesta por conductas denominadas, asearse, peinarse, vestirse, etc.; y la clase funcional otros está compuesta por ejemplares de tipo tú, ellos, él, etc.; la clase cuidar, la más amplia, comprende a las anteriores y su función se establece culturalmente por una comunidad verbal y mediante procedimientos de entrenamientos de discriminaciones condicionales, como lo muestra este estudio, en donde las sílabas sin sentido adquirieron la función de "cuidar".

La clase funcional es una extensión conceptual de clase de respuesta de Skinner (1969). Según Catania (1998), la clase funcional es aquella en la que sus elementos tienen funciones comportamentales similares, producidas tanto por historias como por la emergencia de relaciones que llegan a tener funciones compartidas por la clase. Existen

historias contingenciales similares para la conducta prosocial, instaladas por una comunidad verbal que las mantiene mediante abstractos como las reglas verbales y las normas sociales, que a la postre configuran un grupo social y una cultura.

La conducta prosocial está ligada a las funciones del comportamiento denominado comportamiento moral, el cual se relaciona con intereses humanitarios y es altamente valorado a nivel social. Una de las variables relevantes relacionadas con las funciones prosociales de la conducta corresponde a las reglas verbales. De acuerdo con Vargas (2008), el pensar que los humanos tenemos un sentido moral especial o una capacidad intuitiva de lo bueno y de lo malo, se identifica de forma frecuente con la conciencia, como lo plantea los intuicionistas contemporáneos. Por otra parte, Hayes y Hayes (1989) han visto la posibilidad de aplicar las explicaciones derivadas de los trabajos en discriminaciones condicionales a la comprensión del comportamiento moral a través de lo que ellos denominan la teoría de los marcos relacionales, principalmente desde lo que se conoce como comportamiento gobernado por reglas. Por reglas se entiende, aquí, las funciones de la conducta que resultan de las contingencias convencionales y socialmente mediadas.

Ahora bien, en el intento de ampliar el referente empírico del tratamiento de la conducta moral se relaciona directamente con la ética pragmática, la cual sume que lo ético, lo moral y los valores, corresponde a realidades abstractas socialmente establecidas y valoradas, es decir, se refiere a todas las conductas que conforman la inter conducta de los grupos que mantienen el bienestar de cada uno de sus miembros.

Uno de los objetivos de este estudio fue el de apropiar los conceptos de lo "moral y ético" a las metodologías del análisis funcional de la conducta, principalmente en su variante de discriminaciones condicionales y promover la investigación de las funciones prosociales de la conducta.

## Referencias

- Adams, B. J., Fields, L. y Verhave, T. (1993). Formation of generalized equivalence classes. *The Psychological Record*, 43, 553-556.
- Catania, A.C. (1998). *Learning*. New Jersey:Prentice Hall.
- De Rose, J., McIlvane, W., Dube, W. y Stoddard, L. (1988). Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 1, 1-20.
- Dougher, M., Auguston, E., Markham, M., Greenway, D. y Wulfert, E. (1994). The transfer of respondent eliciting and extinction functions through stimulus equivalence. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 62, 3, 331-351.
- Dube, W., McIlvane, W., MacKay, H. y Stoddard, L. (1987). Stimulus class membership established via stimulus-reinforcer relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 47, 2, 159-175.
- Hayes, S. y Hayes. L. (1989). The verbal action of the listener as a basis for ruler governance. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies and instructional control (pp.153-190)*. México D.F.: Thompson.
- Hayes, S. y Quiñones, R. (2005). Características de las operantes relacionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37,2, 277-289.
- Pérez, L. (1998). Discriminaciones condicionales y equivalencia de estímulos. En R. Ardila., W. López., A. M. Pérez., R. Quiñones y F. D. Reyes (Eds.), *Manual de análisis experimental del comportamiento (pp.519 - 556)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pilgrim, C. y Galizio, M. (1990). Relations between baseline contingencies and equivalence

- probe performances. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54, 213-224.
- Santoyo, C. y López, F. (1990). Análisis experimental del intercambio social. México D.F.: Trillas.
- Saunders, R., Saunders, K., Kirby, K. y Spradlin, J. (1988). The merger and development of equivalence classes by unreinforced conditional selection of comparison stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 145-162.
- Schenk, J. (1993). Emergent conditional discrimination in children: Matching to compound stimuli. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46, 345-365.
- Shang, J. y Croson, R. (2005). Field Experiments in Charitable contribution: The Impact of social influence on the Voluntary Provision of Public Goods. *Mimeo*. Wharton School. Manuscrito no publicado, University Pennsylvania.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 1, 5-13.
- Sidman, M. (1992). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Sidman, M. y Cresson, O. (1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus Equivalences in severe retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 515-523.
- Sidman, M., Cresson, O. y Willson-Morris, M. (1974). Acquisition of matching to sample via mediated transfer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 22, 2, 261-273.
- Sidman, M. y Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Skinner, B. (1969). *Contingencies of Reinforcement - A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca Ediciones.
- Skinner, B. (1981). *Conducta verbal*. México D.F.: Trillas.
- Spradlin, J., Cotter, V. y Baxley, N. (1973). Establishing a conditional discrimination without direct training: A study of transfer with retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 556-566.
- Spradlin, J. y Dixon, M. (1976). Establishing conditional discrimination without direct training: Stimulus classes and labels. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 555-561.
- Vargas, J. (2008). *Ética pragmática: lecturas para un seminario*. México D.F.: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Zuriff, G. (1985). *Behaviorism: A Conceptual Reconstruction*. New York: Columbia University Press.

