

Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia «Decir - Hacer»

(Decreasing disruptive behavior through a "say-do" correspondence procedure)

Javier Herruzo (*), M. Carmen Luciano () y M^a José Pino (*)**

(*) Universidad de Córdoba. - (**) Universidad de Almería.

Los educadores y agentes sociales que trabajan con población marginal en diferentes ámbitos, con frecuencia formulan quejas acerca de las dificultades que provocan en la tarea educativa conductas como las voces, peleas, insultos, faltas de atención, etc., ocasionando interrupciones continuas, dispersiones, que enlentecen y restan efectividad a dicha tarea, perjudicando así a los propios niños y creando sensación de cansancio y falta de eficacia en los primeros. Este tipo de comportamientos son calificados como disruptivos y pueden ser definidos como aquellos que no resultan socialmente adaptativos porque dificultan o reducen tanto la probabilidad de integración del sujeto en el contexto social como la adquisición de repertorios que puedan ser reforzados (Luciano, 1988). Estas conductas pueden ser clasificadas en cuatro subgrupos principales: agresivas, autoestimuladas, autolesivas e incompatibles (Luciano 1988). Las *conductas agresivas* se caracterizan por alterar gravemente el medio al incidir seriamente sobre personas y cosas que se pueden encontrar próximas, pudiendo poner en peligro su integridad y/o seguridad (Repp y Brulle, 1981). Las *conductas autoestimuladas* muestran una topografía estereotipada y una alta frecuencia, pero no producen deterioros aparentes (O'Brien, 1981). Las *conductas autolesivas* son aquellas que producen un daño o deterioro en la persona que las emite, sin que necesariamente afecten o dañen a otras personas (Schroeder, Schroeder, Rojahn y Mulick, 1981). Por último, las *conductas incompatibles* se caracterizan por ser comportamientos que pueden resultar funcionales en ciertos contextos específicos (hablar, levantarse o saltar en el recreo o en alguna actividad de ocio), pero resultan disfuncionales en otros (p. e. las situaciones educativas) porque impiden la emisión del comportamiento funcional requerido (Luciano, 1983).

Los procedimientos documentados en la literatura para tratar de disminuir conductas que se producen en exceso son varios: extinción, técnicas de reforzamiento diferencial, coste de respuesta, tiempo fuera, saciedad, sobrecorrección y por último, los procedimientos que utilizan estimulación aversiva (Blechman, 1990; Cooper, Heron y Heward, 1987; Cruzado y Labrador, 1995; Gelfand y Hartman, 1989; Kazdin, 1989; Luciano, 1988; Ollendick y Cerny, 1981). Estas técnicas, tanto en solitario como combinadas con otras, muestran una amplia gama de ventajas, aunque también ciertos problemas, ya sea en función del contexto en que se usan, del coste de su empleo, de la preparación que exigen por parte de las personas que la aplican. Por ejemplo, en la técnica de *extinción* se han señalado tanto la lentitud para producir resultados como la dificultad que genera el llamado estallido de extinción, es decir, el incremento que se produce en intensidad, frecuencia y variabilidad topográfica cuando se comienza a aplicar la técnica, período en el que se corre el peligro de reforzar alguno de estos cambios, lo que supone un agravamiento de la conducta problemática (Ollendick y Cerny, 1981). Como es bien sabido, las técnicas de *castigo positivo* se muestran eficaces normalmente sólo en el contexto en que se aplican, pierden su efectividad en la medida que la persona se va adaptando a la estimulación aversiva y producen efectos de contraste conductual. (Martin y Pear, 1999). Las técnicas de *reforzamiento diferencial* son, aparentemente, las más atractivas, puesto que implican un enfoque positivo del problema, aunque presentan la contrapartida de la dificultad existente para encontrar una respuesta competitiva que sea funcional y de fácil ejecución (Karlan y Rusch, 1982). Por ejemplo, dar golpecitos en una mesa con los dedos, o mover rítmicamente las piernas durante un período prolongado, no tienen por qué ser incompatibles con una buena postura en el pupitre o con estar realizando la tarea por lo que, en estos casos, podría convenir más centrarse en la eliminación directa de dichos comportamientos. Además, al igual que ocurre con la mayoría de las técnicas dirigidas a disminuir excesos conductuales, exigen una buena preparación por parte de la persona que las aplica y pueden resultar bastante intrusivas en los contextos educativos (Luciano, 1988). En estas condiciones puede ser adecuado el uso de un procedimiento centrado en incrementar el autocontrol del sujeto a través del uso de la conducta verbal. Uno de estos procedimientos es el conocido como «*entrenamiento en correspondencia decir-hacer*» que engloba un conjunto de técnicas que persiguen establecer una correspondencia entre lo que se dice (D) y lo que se hace (H): reforzar la coherencia entre lo que una persona dice que va a hacer y posteriormente hace (*secuencia D-H*) o bien entre lo que hace y posteriormente dice que ha hecho (*secuencia H-D*).

Los procedimientos de correspondencia decir-hacer han demostrado ser una eficaz herramienta de intervención en contextos extraclínicos como lo avalan la diversidad de trabajos publicados que muestran su éxito para intervenir tanto con niños con un

desarrollo normal como con aquellos que presentan algún tipo de retraso (p.e. Baer, Detrich y Wenninger, 1988; Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984; Israel, 1973; Deacon y Konarski, 1987; Whitman, Sciback, Butler, Richter y Johnson, 1982). Se han aplicado a una amplia variedad de conductas que van desde el juego a las habilidades sociales pasando por las habilidades de autonomía o la reducción de ciertas estereotipias (una descripción más detallada de las diversas aplicaciones puede encontrarse en Herruzo y Luciano, 1994). Los citados procedimientos se han utilizado con el objetivo de que una conducta tenga lugar, es decir, fortalecerla o desarrollarla en unas circunstancias (mediante la verbalización «*voy a hacer X*»), o bien para fortalecer la descripción de algo que se hizo («*he hecho X*»). Aunque las referencias son escasas, también pueden emplearse con el objetivo de que cierta conducta no se produzca o se debilite (mediante la verbalización «*no voy a hacer X*») o, por último, para fortalecer la descripción de algo que no se ha hecho («*no he hecho X*») (Herruzo y Luciano, 1994).

El uso de una verbalización en forma negativa puede reducir ambigüedad cuando se quiere emplear el comportamiento verbal para generar un cambio en conductas disruptivas. Por ejemplo, puede entenderse más fácilmente la frase “*no dar voces*” que “*hablar en un tono adecuado*”, que implicaría, probablemente, muchas subinstrucciones aclaratorias para su correcta comprensión. Paniagua y sus colaboradores (Paniagua, 1987; Paniagua y Black, 1990; Paniagua, Morrison y Black, 1990; Paniagua, Pumariega y Black, 1988) han sido los únicos que han aplicado hasta ahora los procedimientos de correspondencia D-H con una verbalización en forma negativa. En concreto, eliminaron comportamientos disruptivos en niños calificados como hiperactivos mediante los procedimientos denominados «*Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir que No se va a hacer algo - No Hacerlo*», «*Mostrar un elemento reforzante al Decir que no se hará algo y dársele al reforzar la relación de correspondencia*» (Paniagua y Black, 1990) “*Reforzamiento diferencial de la correspondencia No Hacer algo - Decir que no se ha hecho*» (Paniagua, Morrison y Black, 1990; Paniagua, Pumariega y Black, 1988). Sin embargo, no aislaron el papel de la verbalización negativa, puesto que la utilizaron junto con una verbalización positiva. Es decir, en unos ensayos se le preguntaba por la conducta disruptiva, lo que implicaba una respuesta en forma negativa (*no voy a levantarme*) y en otros por la conducta alternativa, que implicaba una respuesta afirmativa (*voy a quedarme sentado*). Además, los usaron dentro de un programa de reforzamiento diferencial de tasas bajas, por lo que la frecuencia de conductas disruptivas no se redujo a cero hasta pasadas dos o tres semanas siendo, pues, deseable un diseño y valoración de procedimientos de intervención que ofrezcan unos resultados más rápidos y a su vez aisle el efecto del procedimiento de correspondencia con la verbalización negativa.

Las técnicas de correspondencia D-H fueron empleadas de forma individual hasta

1992, año en que fueron usadas por el primer autor de este trabajo para resolver los problemas que una educadora infantil tenía con sus alumnos por la excesiva demora con que éstos cumplían las instrucciones para iniciar ciertas actividades educativas. La intervención se llevó a cabo globalmente sobre toda la clase y fue aplicada por la propia educadora con la técnica denominada *Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer-Decir*, consistente en una síntesis de los procedimientos de D-H y H-D diseñada por Herruzo (1992). De su aplicación global al grupo se derivan ventajas como un menor coste y esfuerzo en su uso, puesto que no hace falta sacar a cada niño de la clase para aplicar la técnica individualmente, sobre todo cuando el problema a tratar o la conducta a mejorar afecta a la mayoría del grupo.

El **primer objetivo** del presente estudio consiste en tratar de aislar los efectos del entrenamiento en correspondencia con una verbalización negativa cuando dicho procedimiento se aplica al grupo globalmente, aspecto que no se ha valorado hasta el momento. En concreto, se intentarán eliminar varias conductas disruptivas que realizan un grupo de niños de un barrio marginal en una situación de actividades de tiempo libre mediante el entrenamiento en correspondencia «*Decir que no se hará- No hacerlo - Decir que no se ha hecho*» (Dn-nH-Dn), siendo aplicado de manera global a todo el grupo.

Conjuntamente, se pretende conseguir el mantenimiento de las posibles mejoras que la intervención depare. En este sentido, ya Baer, Blount, Detrich y Stokes (1987) habían logrado el mantenimiento de la correspondencia D-H mediante la aplicación de consecuencias intermitentes. Luciano y Herruzo (en revisión) también lo consiguieron tras la retirada simultánea de las consecuencias (haciéndolas progresivamente más intermitentes) y de la verbalización ante el experimentador (el niño decía lo que iba a hacer sin la presencia del adulto). En otro trabajo de Herruzo (1992) los niños siguieron mostrando correspondencia D-H después de haber retirado las consecuencias aplicadas por la correspondencia y aumentado el intervalo entre decir y hacer (pasando desde unos segundos hasta 90-100 minutos). Así, el **segundo objetivo** del presente trabajo pretende valorar si se mantiene la correspondencia D-H al aplicar un procedimiento nuevo de retirada del tratamiento que combina los elementos de los anteriores: retirada de la verbalización ante el adulto y, simultáneamente, incremento del periodo entre decir y hacer, a la vez que se hacen intermitentes las consecuencias por la correspondencia.

MÉTODO

Sujetos

Participaron 10 niños (6 niñas y 4 niños) de un suburbio de la ciudad de Granada,

cuyas edades estaban comprendidas entre 8 y 11 años. Las características más significativas que presentaban, según los datos recogidos por los autores y contrastados con los trabajadores sociales de la zona, fueron las que a continuación se detallan:

- Nivel sociocultural y económico de sus familias bajo o muy bajo: analfabetismo o semianalfabetismo, paro prolongado o subempleo sin seguro de desempleo (70%-90%).

- Condiciones de alto riesgo para actividades delictivas o adictivas: existencia de miembros de sus familias recluidos por actividades delictivas, heroínómanos o ambas cosas (60%).

- Retraso escolar considerable: sólo un treinta por ciento del grupo estaba en el nivel escolar que le correspondía por su edad.

- El repertorio verbal que presentaban, medido mediante el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual –ICAP– (Montero, 1993), fue el esperado para su edad en todos los sujetos salvo en uno. No obstante, en consonancia con su contexto sociocultural, mostraban una alta frecuencia de «agresiones verbales»: voces e insultos principalmente.

Contexto, materiales y conductas

Las sesiones tuvieron lugar en los salones de una parroquia del barrio marginal citado anteriormente, en el mismo contexto en el que se reunían habitualmente estos niños para tener sus actividades de tiempo libre. En estos salones, además de mesas y sillas, había espacio suficiente para correr en los juegos que implicasen tal actividad. Los materiales utilizados fueron fichas de madera de 2 cm de diámetro y sobres sorpresa que contenían un pequeño regalo: golosinas, muñecos, coches, globos, etc. Las sesiones tenían lugar una vez por semana con una hora de duración y, en todas ellas, se realizaron las tres actividades siguientes en el orden que a continuación se detalla:

Actividad 1: Rezar (10'): estar sentados alrededor de una mesa escuchando la plegaria u oración que hacía un niño o el educador, a lo que respondían el resto repitiendo lo que decía el primero. Por ejemplo, un niño decía “*Jesús, ayuda a mi hermano a quitarse de la droga*” y el resto respondía “*Jesús, ayuda a su hermano a quitarse de la droga*”.

Actividad 2: Hablar de algún tema (20'): conversar sobre algún tema entre todos los niños, normalmente relativo a alguna actividad que se había realizado o que se iba a realizar. Esto se hacía habitualmente alrededor de la misma mesa en que se produjo la actividad anterior. Por ejemplo, se hablaba sobre los derechos del niño, sobre la visita al alcalde, sobre una excursión a la Alhambra, etc.

Actividad 3: Jugar (30'): participar en varios juegos que eran propuestos y

decididos mediante una votación por los propios niños (cada día se jugaba a tres o cuatro distintos).

En el contexto de las tres actividades descritas se producían las siguientes conductas inadecuadas que podrían calificarse como incompatibles o agresivas:

Levantarse (C1): estar de pie cerca o lejos de la silla en la que debían sentarse.

Insultarse (C2): verbalizar algún tipo de chiste o apodo referente a otra persona presente o bien sobre familiares o difuntos de algún presente (en este contexto subcultural, los insultos a los difuntos suelen provocar reacciones muy violentas).

Hablar entre ellos (C3): hablar entre dos o más niños mientras el educador u otro niño dirigía la palabra al grupo.

Dar voces o gritar (C4): vocalizar verbalizaciones, onomatopeyas, interjecciones etc. en un tono muy por encima del rango tonal de conversación (la discriminación entre la ocurrencia y no ocurrencia de esta conducta resultó muy fácil, puesto que los niños hablaban en un tono normal o en un tono muy elevado).

Protestar por el equipo en el que le había tocado jugar (C5): en juegos que implicaban la participación de dos equipos, suponía verbalizar algún tipo de desacuerdo con el equipo en el que le tocaba jugar o protestar (desacuerdo) al ser eliminado en el transcurso de algún juego. Si éstos se producían en un tono de voz elevado, se consideraba que habían ocurrido tanto la C4 como la C5.

Registro y fiabilidad

Las conductas fueron registradas por el educador y una observadora experimentada quien, sentándose en una esquina del salón donde tenían lugar las sesiones, no interaccionaba directamente con los niños. Se registraron las conductas disruptivas en el orden en que tenían lugar y la persona que la realizaba. Si una conducta (por ejemplo, hablar) era realizada simultáneamente por dos niños, se marcaba la clave correspondiente a dicha conducta disruptiva (H, en este caso) en el espacio correspondiente a ambos sujetos. Así pues, se registraba el total de veces que ocurría cada conducta disruptiva y también el número y tipo de estos comportamientos realizados por cada sujeto.

Se eligieron al azar el 33% de las sesiones y se les calculó la fiabilidad respecto a cada una de las actividades mediante la fórmula (número menor/ número mayor) x 100. En la primera (rezar) fue del 97%, en la segunda (hablar de un tema) fue del 95% y en la tercera (juegos) del 90%.

Diseño

Los efectos de la intervención se evaluaron mediante un diseño intrasujeto ABC replicado

diez veces y en tres situaciones: (A) corresponde al registro de la línea-base, (B) aplicación del tratamiento de «*Reforzamiento Diferencial de la Correspondencia Decir que no se va a hacer algo - no hacerlo - Decir que no se ha hecho*» (Dn-nH-Dn) a las conductas inadecuadas descritas previamente, y (C) desvanecimiento de la verbalización (tanto incrementando el intervalo entre decir y hacer como reduciendo la participación del adulto) y reducción de las consecuencias por la correspondencia (haciéndolas intermitentes).

Procedimiento

Antes del inicio de la intervención no hizo falta una fase de familiarización o adaptación a la persona que hizo de observadora, dado que estos niños interactuaban con frecuencia con ella, ni tampoco a quien aplicó el procedimiento de correspondencia Dn-nH-Dn, puesto que fue el educador habitual del grupo.

Las sesiones tenían lugar una vez por semana, de seis a siete de la tarde, estando dividida cada una en tres partes, en las que se hacían, respectivamente, las tres actividades definidas anteriormente.

Línea-Base (LB): Durante seis sesiones consecutivas, se tomaron medidas de frecuencia de las conductas sobre las que se iba a intervenir. Los sujetos desconocían que se estaba efectuando el registro de estas conductas.

Reforzamiento grupal de la correspondencia Decir que no se va a hacer - No hacerlo - Decir que no se ha hecho. (Dn-nH-Dn): Esta fase se inició con un entrenamiento verbal en un sistema de economía de fichas que consistió en mostrar a los niños las fichas que podían ganar y los sobres sorpresa por los que podían canjearlas. A continuación, se evaluó la comprensión del procedimiento a través de preguntas realizadas en grupo, pero contestadas individualmente. Seguidamente, se inició la intervención mediante el entrenamiento en correspondencia Dn-nH-Dn. Antes de comenzar cada actividad el educador preguntaba al grupo acerca de lo que no iban a hacer (Dn). Se realizaba entonces la actividad (nH) y una vez transcurrida ésta se establecía otro diálogo (Dn) en el que se les cuestionaba sobre lo dicho, lo hecho y la relación entre ambas cosas. En la tabla 1 se indica, a modo de ejemplo, cómo tenían lugar estas interacciones en la actividad 1 (“rezar”).

En las otras dos actividades se aplicó el procedimiento de forma análoga a la descrita en la tabla 1. No obstante, como la actividad 3 se componía de varios juegos, la ficha sólo se daba al final, aunque tras cada juego se proporcionaron consecuencias verbales del tipo «*¿veis como nos lo pasamos mejor sin dar voces, sin pelearnos...?*» haciendo hincapié en describir las posibles consecuencias naturales de jugar sin insultarse ni dar voces, etc. Durante las tres sesiones de esta fase, las fichas se canjearon por los sobres sorpresa al final de la reunión.

TABLA 1

DECIR

Educ: «Ahora, mientras hacemos oración, ¿vais a levantaros del sitio, etc.» (especificando cada conducta disruptiva que se podía hacer durante esa actividad)?

Niño: «No, no nos vamos a levantar, ni a dar voces etc.»

Educ: «Muy bien. habéis dicho que no vais a levantaros, etc...»

Si alguno no respondía adecuadamente a coro se le preguntaba individualmente.

HACER

A continuación tenía lugar la actividad en la forma habitual. Una vez finalizada se pasaba a la siguiente parte del ensayo.

CONSECUENCIAS POR LA CORRESPONDENCIA

Educ: «¿Qué dijisteis que no ibais a hacer?»

Niño: «No hablar, no insultar...» (si alguno no contestaba se le preguntaba en particular)

Educ: «¿Y lo habéis hecho?»

Niño: «No».

Educ: «Entonces, ¿Habéis hecho lo que dijisteis?»

Niño: «Si»

Educ: «Muy bien, tomad esta ficha porque habéis hecho lo que dijisteis. ¿Veis como nos lo pasamos mejor sin dar voces, sin pelearnos ...?». *(El educador repartía la ficha uno a uno y le repetía)* «muy bien porque has hecho lo que has dicho». «¿Sabes por qué te doy la ficha?»

Niño: «Porque he hecho lo que he dicho»

(A los que habían hecho alguna de las conductas disruptivas se les daban consecuencias negativas por la ausencia de correspondencia:)

Educ: «Dijiste que no ibas a insultar etc. y no lo has hecho. Muy bien». «Pero dijiste que no ibas a dar voces y las has dado. Así que lo siento. Como no has hecho lo que dijiste, no te puedo dar la ficha» «¿Sabes por qué no te doy la ficha?»

Niño: «Porque no he hecho lo que he dicho».

A continuación, el educador decía que se iba a comenzar la siguiente actividad, por lo que comenzaba la parte de «decir» de la siguiente actividad.

Desvanecimiento de la verbalización y retirada de las consecuencias por la correspondencia Dn-nH. La tercera fase se inició en la sesión 10 y consistió en desvanecer la verbalización a la vez que se hacían intermitentes las consecuencias por la correspondencia. El desvanecimiento de la verbalización se hizo basándose en dos criterios: incremento del intervalo entre D y H y la menor participación de la persona ante quien se verbalizaba. Dicho lapso pasó de durar unos pocos segundos a unos cuarenta minutos, de manera que al final de esta fase «decir» tenía lugar una vez para todas las actividades al principio de la sesión. Respecto a la participación del educador, al final de la fase de desvanecimiento, éste ya no preguntaba a los niños qué es lo que no iban a hacer, sino que les daba, antes de comenzar la primera actividad (rezar), un listado que contenía una gran variedad de conductas disruptivas, teniendo que señalar ellos con una cruz aquellas que “no iban a realizar”. En aquellos casos en que algún participante tenía dificultades para leer y escribir, eran sus compañeros los que le ayudaban a rellenar el listado, sin que interviniese en ningún momento el educador.

Por otra parte, la administración de consecuencias sociales se mantuvo al finalizar cada una de las tres actividades, pasando a suministrarse las fichas de forma intermitente e impredecible, ya que no siempre que había correspondencia recibían ficha, sino sólo consecuencias sociales. A fin de aumentar la indiscriminabilidad de las consecuencias, la actividad o actividades que recibían consecuencias tangibles variaban de una sesión a otra. Paralelamente, el cambio de la ficha por el sobre sorpresa se hizo también intermitente, de manera que al recogerles las fichas se les indicaba que ese día no se podían dar los sobres sorpresa porque se habían acabado.

RESULTADOS

En la figura 1 se han representado gráficamente las frecuencias totales de conductas disruptivas de cada niño por sesión. Como se puede observar, hay dos tipos de ejecuciones durante la LB que se caracterizan, respectivamente, por un nivel elevado (S1, S2, S3, S5, S6, S7 y S10) o bajo de conductas disruptivas (S4, S8 y S9).

La intervención mediante el entrenamiento en correspondencia Dn-nH-Dn redujo considerablemente el nivel de conductas disruptivas mostrado en la LB por todos los sujetos, tanto los que partían de un nivel alto como bajo. Por ejemplo, observando la curva del S1 se puede apreciar que la alta frecuencia mostrada durante la LB desciende drásticamente en la primera sesión de intervención, manteniéndose así durante el resto del estudio. Análoga observación podemos hacer respecto a los sujetos S3, S5, S6, S7 y S10. Incluso el S2, del que se tomaron escasos datos por su falta de asistencia a las reuniones, mostró un descenso parecido. Los sujetos S4, S8 y S9, mejoraron también, aunque el efecto es menos apreciable dada la baja frecuencia de conductas disruptivas que tenían en la LB.

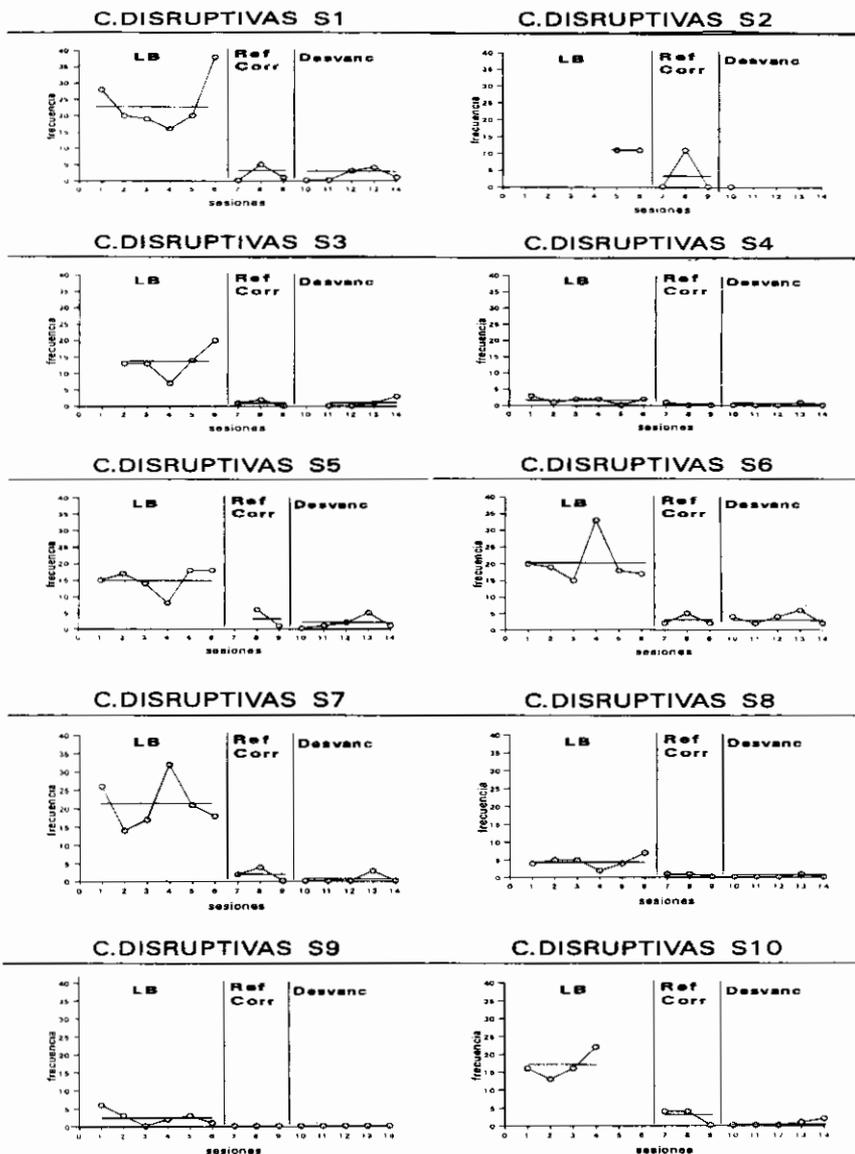
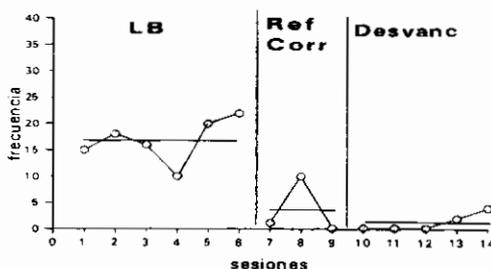
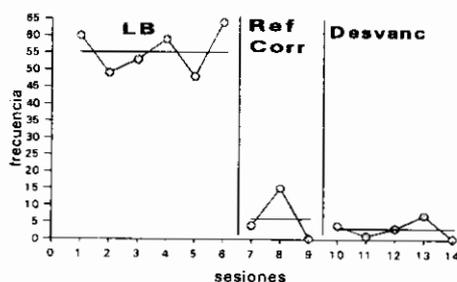


Figura 1.- En las curvas está representada la frecuencia total de conductas disruptivas realizadas por cada sujeto a lo largo de las respectivas sesiones de línea-base (LB), Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir no- no Hacer- Decir no (Ref. Corr.) y Desvanecimiento de la verbalización y retirada de las consecuencias por la correspondencia (Desv.). La ausencia de algún punto indica la falta de asistencia del niño a esa sesión. Las líneas horizontales indican la frecuencia media por fase.

C.DISRUPTIVAS REZAR



C.DISRUPTIVAS TEMA



C.DISRUPTIVAS JUEGOS

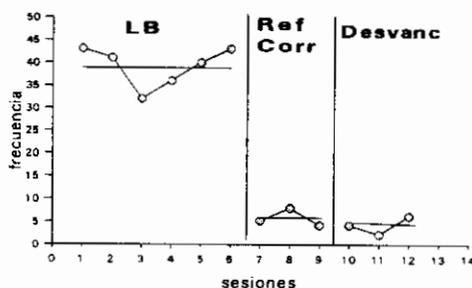


Figura 2.- En las curvas está representada la frecuencia total de conductas disruptivas realizadas por el total de sujetos en cada actividad a lo largo de las respectivas sesiones de línea-base (LB), Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir no- no Hacer- Decir no (Ref. Corr.) y Desvanecimiento de la verbalización y retirada de las consecuencias por la correspondencia (Desv.). Las líneas horizontales indican la frecuencia media por fase. En la curva inferior, en las sesiones 13 y 14 no aparece punto porque esos días no se realizó dicha actividad.

El desvanecimiento de la verbalización ante el educador y la retirada de las consecuencias por la correspondencia D-H se comenzó en la sesión 10 manteniéndose los resultados obtenidos durante la fase de intervención. Es decir, los niños siguieron mostrando correspondencia entre decir que no se iban a comportar disruptivamente y efectivamente no hacer tal cosa, aun cuando ya no lo decían ante un adulto, sino que marcaban en una lista aquellas conductas que no iban a realizar, todo ello proporcionándoseles las consecuencias de manera intermitente.

Aunque los efectos de la intervención se muestran claros en el análisis visual de las gráficas individuales y, dado que no se puede realizar un análisis estadístico que lo confirme por el insuficiente número de sesiones por fase para hacer los cálculos del análisis de tendencias, se ha optado por presentar los datos globales del grupo y realizar un análisis de varianza intrasujeto que permita añadir el análisis estadístico al visual realizado, además de valorar los efectos de la intervención sobre el grupo total. Por tanto, en la figura 2 se ha representado gráficamente la suma del total de conductas disruptivas realizadas por todos los niños en cada actividad dentro de cada sesión. Las tres curvas muestran una frecuencia elevada durante la LB, que desciende bruscamente en la primera sesión de la fase de intervención y se mantiene durante el desvanecimiento. En la curva inferior, en las sesiones 13 y 14 no aparecen puntos porque ese día, por razones ajenas al grupo, no se pudieron hacer los juegos y se empleó el tiempo en dibujar unos murales.

TABLA 2

	TOTAL	LB-TRATAMIENTO	TRATAMIENTO-DESVANECIMIENTO
REZAR g.1:2,18	F=30'3 P=0'000	F=28'0 P=0'000	F=3'4 P=0'081 n.s.*
TEMA g.1:2,18	F=28'9 P=0'000	F=27'3 P=0'000	F=3'4 P=0'080 n.s.*
JUEGOS g.1:2,18	F=30'3 P=0'000	F=30'1 P=0'000	F=0'66 P=0'4 n.s.*
(* $\alpha = 0'01$)			

Resultados del análisis de varianza de las tres actividades

Se realizó el análisis estadístico al objeto de comprobar si eran significativas las diferencias observadas entre las fases, en concreto entre la LB y el Tratamiento y entre éste y el Desvanecimiento. El análisis de varianza general para cada actividad indicó la

existencia de diferencias significativas ($p < 0.01$ en los tres casos). Los contrastes entre las fases (ver tabla 2) indicaron la existencia de diferencias significativas entre la LB y el Tratamiento ($p < 0.01$ en los tres casos) y la ausencia de éstas entre el Tratamiento y el Desvanecimiento ($p > 0.01$ en las tres actividades).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten concluir que se han alcanzado los objetivos de este estudio: (a) aislar los efectos de la verbalización negativa al aplicar globalmente al grupo el procedimiento de correspondencia Dn-nH-Dn para reducir la frecuencia de conductas disruptivas y (b) conseguir el mantenimiento de los efectos de la intervención desvaneciendo la verbalización a la vez que se hacían intermitentes las consecuencias.

Respecto al primer objetivo, como se ha indicado, se ha producido una disminución significativa de la frecuencia de conductas disruptivas que realizaban el grupo de niños en la LB. Aunque el diseño ABC empleado es considerado cuasiexperimental, la replicación de los resultados en los diez participantes fortalece considerablemente las conclusiones, máxime cuando los niños partían de niveles diferentes en la LB y se igualan tras el tratamiento, por lo que se reduce la variabilidad. Además, el análisis estadístico de los datos del grupo mediante el ANOVA intrasujeto, confirma como significativas las diferencias existentes entre el nivel de conductas disruptivas mostrado en la LB y el mostrado durante la intervención.

El efecto de la intervención se ha replicado en las tres actividades tras una línea-base bastante estable, lo que incrementa considerablemente la probabilidad de que los resultados sean efecto de la intervención y no de otra variable concomitante no controlada. No obstante, la validez interna hubiera sido mayor si en lugar de aplicar simultáneamente la intervención se hubiera usado un diseño de Línea Base Múltiple a través de las tres situaciones.

Al utilizarse verbalizaciones en forma negativa en lugar de positiva, la intervención se ha centrado directamente en la eliminación rápida de las conductas disruptivas siendo bien visible la drástica disminución de estos comportamientos, lo que apoya la idea de que el entrenamiento en correspondencia con verbalizaciones negativas (en una secuencia Dn-Nh) es efectivo para la reducción de comportamientos disruptivos en grupo. Estos resultados mejoran los alcanzados por Paniagua y su grupo al ofrecer un cambio rápido en la conducta problemática. Téngase en cuenta que las conductas disruptivas desaparecen desde el principio de la intervención; frente a los resultados de Paniagua, que sólo se conseguía tras quince o veinte sesiones. También supone una mejora frente a las técnicas de reforzamiento diferencial de otras conductas cuyos resultados son mucho más lentos.

Otra ventaja importante desde el punto de vista aplicado es su efectividad en la intervención grupal, en la que se replican los resultados de Herruzo (1992) pero utilizando una verbalización negativa. Las técnicas que se indicaron en la introducción como el tiempo fuera, coste de respuesta, sobrecorrección deben aplicarse individualmente, mientras que el entrenamiento en correspondencia, al centrarse en el cambio conductual mediante la conducta verbal, permite ser más específicos aún cuando se esté interviniendo en grupo.

El segundo objetivo del estudio era el mantenimiento del cambio conductual mientras se retiraban las condiciones iniciales de la intervención. Al conseguirse dicho objetivo se ha establecido una forma de retirada del tratamiento que enfatiza la capacidad de la técnica para enseñar autocontrol a los niños. En la medida que se hacen intermitentes las consecuencias y que se elimina la necesidad de verbalizar ante el educador, estamos incrementando la probabilidad de que la ejecución de la conducta quede bajo control de la propia persona y no del agente de cambio inicial. Podríamos decir que el procedimiento consigue enseñar a los niños a proporcionarse autoinstrucciones y a seguirlas. No obstante, el seguimiento fue demasiado breve y hubiera sido preferible valorar los efectos a medio plazo, lo que no fue posible debido a que se interrumpieron las actividades de tiempo libre por las vacaciones.

Otro problema general que presentan estos resultados se refiere a las condiciones motivacionales de los participantes. Los efectos de la intervención han podido verse incrementados por una mayor sensibilidad a los reforzadores usados, dadas las condiciones de privación respecto a éstos que generaba la pobreza económica en que vivían. Existe también la posibilidad de que se produjese algún efecto de contraste respecto a las condiciones sociales habituales de estos niños. En su medio social, es muy probable que el seguimiento de instrucciones tenga lugar bajo amenaza de castigo, lo que reduciría la probabilidad de generalización a las propias autoinstrucciones, dado que al desaparecer la fuente de castigo, -normalmente los padres - resulta difícil que se produzca ésta. Con este procedimiento se enseña a los niños a proporcionarse autoinstrucciones y seguirlas, pero por reforzamiento positivo, lo cual incrementa la posibilidad de que se generalice a otros contextos. A este respecto, en las sesiones trece y catorce, en las que no hubo juegos porque hubo que realizar otra actividad (pintura mural), no incrementaron su frecuencia de conductas disruptivas. Lógicamente, al carecer de línea base, estos datos no se han presentado, comentándose aquí únicamente como índice de la tendencia a la generalización. Aunque la pintura mural había sido practicada por el grupo en varias ocasiones anteriores, con un nivel muy alto de conductas inadecuadas, el comportamiento del grupo en estas dos sesiones fue muy distinto. Por ejemplo, la simple sugerencia de que había que limpiar el suelo al finalizar la actividad fue suficiente para que varios niños se organizaran y lo hicieran.

Para concluir, diremos que la facilidad para reducir de manera tan drástica la frecuencia de los comportamientos disruptivos con un coste de intervención realmente bajo, confieren una gran utilidad a la técnica, ya que estos comportamientos son, en muchas ocasiones, resistentes a los tratamientos, puesto que en la situación de grupo suelen ser los restantes miembros los que proporcionan las principales variables de mantenimiento, aspecto éste difícilmente controlable por un educador o terapeuta. Por tanto, se afianzan las conclusiones sobre la validez del procedimiento de correspondencia para ser utilizado como técnica de intervención educativa que produce unos resultados rápidos y que, además, puede ser fácilmente retirada o desvanecida, con lo cual enfatiza su valor para enseñar al niño a autocontrolarse. Esto se hace especialmente relevante al tratarse del tipo de población concreta con la que se ha trabajado: niños marginados en situación de alto riesgo respecto a actividades delictivas y adictivas, consideradas en nuestra sociedad como conductas que denotan una gran falta de autocontrol. Estos niños, que presentan normalmente una frecuencia más elevada de conductas disruptivas y problemas de conducta que los residentes en otros contextos (Pino, Herruzo y Moya, 2000), han recibido una intervención sobre comportamientos problemáticos con la perspectiva de promocionarles, de favorecer su integración y aprovechamiento en las actividades educativas, ya que, como afirma Blechman (1990, pg.5), «*los niños con problemas de conducta merecen algo más, en la manera de tratarles, que entrenarles a conformarse mansamente con las exigencias de hogares y escuelas que funcionan pobremente*»

REFERENCIAS

- Baer, R.A., Blount, R.L., Detrich, R. y Stokes, T.F. (1987). Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 197-184.
- Baer, R. A., Detrich, R. y Wenninger, J. (1988). On the functional role of the verbalization in correspondence training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 345-356.
- Baer, R.A., Williams, J. A., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1984). Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 429-440.
- Blechman, E. (1990). *Cómo resolver problemas de comportamiento en la escuela y en casa*. Barcelona: CEAC.
- Cooper, J. V.; Heron, T. E., y Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus OH.: Charles E. Merrill.
- Cruzado, J. A. y Labrador, F. J. (1995). Técnicas para la reducción de conductas operantes. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.) *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 501-531). Madrid: Pirámide.

- Deacon, J. R. y Konarski, E. A. (1987). Correspondence training: An example of rule governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 391-400.
- Gelfand, D. M. y Hartman, D. P. (1989). *Análisis y terapia de la conducta infantil*. Madrid: Pirámide (Original: 1984).
- Herruzo, J. (1992). *Efectos de la conducta verbal sobre otras conductas. Comparación de varias intervenciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Herruzo, J. y Luciano, M.C. (1994). Procedimientos para establecer la «correspondencia decir-hacer». Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2, 192-218.
- Israel, A. (1973). Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: Switching sequences. *Psychological Reports*, 32, 1111-1117.
- Karlan, G. y Rusch, F.(1982). Correspondence between saying and doing: some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 151-162.
- Kazdin, A. E. (1989). *Behavior Modification in Applied Settings*. 4ª ed. Homewood, Ill.: Doli Press (traducción de la primera edición: 1978).
- Luciano, M. C. (1983). *Implantación de conducta verbal en niños no verbales, en función de la diversificación y secuencia de las fases de tratamiento*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Luciano, M. C. (1988). Un análisis de los procedimientos para la adquisición, eliminación, mantenimiento y generalización del comportamiento en personas retardadas en su desarrollo. En M.C. Luciano y J. Gil (Eds.) *Análisis e intervención conductual en retraso en el desarrollo* (pp. 51-104). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- Luciano, M. C. y Herruzo, J. (en revisión). Acquisition, maintenance and generalization of the Say-Do correspondence.
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. 5ª ed. Madrid: Prentice Hall.
- Montero, D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Mensajero.
- O'Brien, F. (1981). Treating self-stimulatory behavior. En J.L. Matson y J.R. McCartney (Eds.) *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (pp.117-150). New York: Plenum Press.
- Ollendick, T. y Cerny, J. A. (1981). *Clinical behavior therapy with children*. New York: Plenum Press.
- Paniagua, F.(1987). Management of hyperactive children through correspondence training procedures: A preliminary study. *Behavioral Residential Treatment*, 2, 1-23.
- Paniagua, F. y Black, S. (1990). Management and prevention of hyperactivity and conduct disorders in 8-10 year old boys through correspondence training procedures. *Child & Family Behavior Therapy*, 12, 23-56.
- Paniagua, F., Morrison, P. y Black, S. (1990). Management of a hyperactive-conduct disorder child through correspondence training: a preliminary study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21, 63-68.
- Paniagua, F., Pumariega, A, y Black, S. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavior Residential Treatment*, 3, 19-40.
- Pino, M.J., Herruzo, J. y Moya (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924.
- Repp, A. C. y Brulle, A. R. (1981). Reducing aggressive behavior of mentally retarded persons. En J. L. Matson y J. R. McCartney (Eds.) *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*

(pp. 177-210). New York: Plenum Press.

Schroeder, S.R., Schroeder, C.S., Rojahn, J. y Mulick, J.A. (1981). Self-injurious behavior: an analysis of behavior management techniques. En J. L. Matson y J. R. McCartney (Eds.) *Handbook of behavior modification with the mentally retarded* (pp. 61-116). New York: Plenum Press.

Whitman, T., Sciback, J., Butler, K. Richter, R. y Johnson, M. (1982). Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 545-564.

RESUMEN

Las conductas disruptivas generan dificultades en la adquisición de repertorios adaptativos y en la integración social de las personas que las emiten con frecuencia, lo que ha justificado el diseño de técnicas de intervención dirigidas a disminuirlas: extinción, reforzamiento diferencial, coste de respuesta, tiempo fuera, etc. En este trabajo se presenta una forma alternativa de intervención para la reducción de las numerosas conductas disruptivas que un grupo de 6 niñas y 4 niños de una barriada marginal realizaban durante sus actividades de tiempo libre. Se aplicó un procedimiento denominado entrenamiento en correspondencia "Decir no -no Hacer- Decir que no se ha hecho" en el que los niños dicen que no van a comportarse disruptivamente, son reforzados por cumplirlo y finalmente se les formulan preguntas sobre lo dicho, lo hecho y la relación entre ambas cosas. La intervención redujo con bastante rapidez la elevada frecuencia de conductas disruptivas que mostraban en la línea-base. Los logros de la intervención se mantuvieron tras la retirada de los elementos de la misma. Se discuten las ventajas del uso de las técnicas de correspondencia decir-hacer en los contextos educativos.

Palabras clave: Conductas disruptivas; intervención; correspondencia decir-hacer; aplicación en grupo; niños marginados.

ABSTRACT

Behavioral interventions to reduce the level of disruptive behaviors have been based on the problems they caused to acquire adaptive repertoires. Reducing techniques mainly used were extinction, differential reinforcement, time out, response cost, and so on. In this work, an alternative way of intervention to reduce this problem is presented. These treatments were made within the context of a children free-time group activities.

The experiment was implemented with ten children between 8-11 years old that showed a high level of marginal indices (long term families' unemployment, criminal and/or addictive behaviors among some members of their families, academic problems...). Five disruptive behaviors were elected (to stand up, to insult, to talk them, to shout and to unjustified complaint in play-time). These behaviors were shown along the three parts each session was divided in (to make a prayer, to debate about some topic and to play). During baseline children showed a high and stabilized frequency of disruptive behaviors. Then, intervention was implemented. The alternative technique used was a say-do correspondence training (saying no- not doing- saying that he or she haven't do). All the ten children answered that they were not going to behave disruptively when they were asked, and some children were rewarded for fulfilling it. The high frequency of disruptive behaviors showed by the children in the baseline decreased sharply when the correspondence training was implemented. These results were maintained even when the treatment was removed (reducing consequences and fading questions and

answers).

Results were analyzed by a within subjects analysis of variance, that confirmed the significant differences existing between baseline and intervention phases, and the absence of significant differences between intervention and maintaining phases.

This paper added empirical evidence on the validity of correspondence training how a technique to use in educational setting. The quick results showed, and the easy fading of the changes introduced in the setting with the intervention are some important aspects to stand out. Additionally, we would say that these children have acquired some self-control behaviors that is an important repertoire to children with a high risk to develop criminal and/or addictive behaviors.

Key words: marginal children, correspondence training, reducing disruptive behavior, intervention.