

Procedimientos para establecer la “correspondencia decir-hacer”. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes.

Javier Herruzo(*) y M.Carmen Luciano()**
Universidad de Jaén y Universidad de Granada

La correspondencia entre decir y hacer consiste en la coherencia o coincidencia entre lo que un sujeto dice que va a hacer y lo que hace. Se trata de un hecho que, siendo de la vida cotidiana, muchas veces brilla por su ausencia, puesto que no es demasiado frecuente que una persona haga lo que dice, que cumpla sus promesas, que sea coherente. La falta de coherencia o correspondencia entre las palabras y los hechos en muchos ámbitos de la vida queda reflejado en el refranero popular con sentencias como “del dicho al hecho va un trecho” o “una cosa es predicar y otra dar trigo”.

La importancia social de este tema parece evidente, al ser un tipo de conducta implicada de lleno en una gran diversidad de interacciones sociales. Además tiene una gran relevancia clínica que le viene dada por estar relacionada con el comportamiento de adherencia a prescripciones, y en algunas formas de autocontrol (véase Luciano, 1991), en tanto que se trata de un procedimiento que permite modificar múltiples conductas sin una ayuda directa, sino a través de una parte del propio repertorio instruccional del sujeto. Ello lo convierte en un procedimiento con una clara incidencia a nivel clínico o educativo, puesto que permite prescindir del agente terapéutico o educativo en el contexto en que ha de producirse el cambio conductual. Parece entonces deseable el desarrollo de procedimientos que ayuden a conseguir esa correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Desde un punto de vista técnico, se han diferenciado en la literatura dos secuencias distintas entre decir y hacer:

Correspondencia entre decir que se hará algo y hacerlo (Decir-Hacer [D-H]), que consistiría en la existencia de coherencia entre lo que una persona dice que va a hacer y lo que realmente hace. Un ejemplo de este tipo de correspondencia sería el que cumple sus promesas. Las personas que muestran este tipo de comportamiento son consideradas en nuestra sociedad como coherentes, autocontroladas.

(*) Dpto de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus de las Lagunillas. 23071 Jaén.

(**) Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. 18071. Granada.

Correspondencia entre hacer algo y decir que se ha hecho (Hacer-Decir [H-D]), consistente en que, tras hacer algo, se informe de que se ha hecho tal cosa. Es lo que normalmente se conoce como decir la verdad, ser sincero.

También se puede hablar de correspondencia si la persona dice que no va a hacer algo y no lo hace (*correspondencia Decir que no se hará-No Hacerlo [Dn-nH]*), o bien si la persona no hace algo e informa de que no lo ha hecho (*correspondencia No hacer algo - Decir que no se ha hecho [nH-Dn]*). Los diversos tipos de correspondencia o ausencia de ésta quedan resumidos en el cuadro 1.

CUADRO 1

| secuencia | CORRESPONDENCIA | AUSENCIA DE CORRESPONDENCIA |
|-------------|---|---|
| DECIR-HACER | Decir que se hará algo-Hacerlo Decir que no se hará algo- No hacerlo | Decir que se hará algo-No hacerlo Decir que No se hará algo-Hacerlo |
| HACER-DECIR | Hacer algo-Decir que se ha hecho No hacer algo-Decir que no se ha hecho | Hacer algo-Decir que No se ha hecho. No hacer algo-Decir que se ha hecho. |

En los 25 años de historia que tiene este campo de investigación se han desarrollado varios procedimientos para establecer la correspondencia entre decir y hacer, esto es, para conseguir que decir que se va a hacer algo lleve a hacerlo o viceversa. Estos procedimientos tienen sus antecedentes directos en un conjunto de trabajos realizados en los años sesenta (Brodsky, 1967; Lovaas, 1961; 1964; Sherman, 1964) cuya característica fundamental era buscar cómo cambiar la conducta no verbal a través de la conducta verbal, partiendo del presupuesto de que existía una relación entre ambas, por lo que sería suficiente incidir sobre una para cambiar la otra (Israel, 1978). Este tema era conocido ya bajo la rúbrica de "regulación verbal del comportamiento" y venía siendo estudiado desde bastantes décadas (p.e. Lehman, 1888; Esper, 1935; Donders, 1969; Skinner, 1957; Vygotsky, 1978), y además desde diferentes vertientes conceptuales (para un revisión más detallada de este tema véase Reese, 1989, 1991; Himeline y Wanchisen, 1989). El trabajo de Brodsky (1967) arrojó unos datos que pusieron en crisis la presuposición de una relación directa e inmediata entre conducta verbal y no verbal, por lo que se planteó la búsqueda de las variables de las que depende que se establezca una relación entre la conducta verbal y no verbal, en lugar de presuponerla (Israel, 1978). Es, sin embargo, con el estudio de Risley y Hart (1968), cuando nace el campo de investigación de la "correspondencia

decir-hacer" tal como hoy lo conocemos. Así, el objetivo del presente trabajo es exponer los diversos procedimientos vertidos en la literatura en relación a tales procedimientos, analizando los aspectos más relevantes, a nuestro juicio, sobre las variables implicadas en el desarrollo de la correspondencia.

En primer lugar, resaltaremos algunas características generales de los estudios de correspondencia decir-hacer, a saber: (1) su estudio con niños de preescolar como sujetos experimentales y su aplicación en diferentes contextos escolares; (2) la diferenciación de varios momentos asociados a diferentes contextos: habitualmente se describe un contexto donde el niño, normalmente ante un adulto, "dice" lo que va a hacer o lo que ha hecho, contexto que denominaremos "contexto de decir"; y otro contexto donde se produce la conducta objetivo o "hacer", y que genéricamente llamaremos "contexto de hacer"; (3) el objetivo ha sido conseguir que una conducta tenga lugar, es decir, fortalecerla o desarrollarla en unas circunstancias (mediante la verbalización "voy a hacer X"), o bien fortalecer la descripción de algo que se hizo ("he hecho X"); o bien lograr que cierta conducta no se produzca o se debilite (mediante la verbalización "no voy a hacer X"), o también, fortalecer la descripción de algo que no se ha hecho ("no he hecho X"). Lo que sigue es pues una descripción de cada uno de estos procedimientos, planteando también algunos problemas metodológicos y conceptuales que dificultan en este momento una síntesis sobre las variables implicadas. Se comentarán, asimismo, las aplicaciones que ha recibido a diferentes problemas clínicos y educativos.

1. REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE LA CORRESPONDENCIA DECIR-HACER (D-H).

Es el procedimiento más frecuente en esta literatura. Como refleja la columna izquierda de la tabla 1, en primer lugar el adulto pregunta al niño qué es lo que va a hacer, a lo que el niño debe contestar con una frase del tipo "Voy a hacer X" (para lo cual, si es necesario, recibe ayuda consistente en decirle lo que debe contestar). La respuesta del niño recibirá aprobación y *feedback* descriptivo ("Muy bien, has dicho que vas a hacer X"). A continuación el niño es conducido al contexto de hacer, donde tiene la oportunidad de llevar a cabo lo que ha dicho o bien otras actividades. Terminado el período de "hacer", el niño volverá al contexto de decir donde el adulto le proporcionará ciertas consecuencias en función de que haya mostrado, o no, correspondencia entre lo que dijo que iba a hacer y lo que haya hecho. Es decir, si el niño ha hecho lo que dijo (correspondencia) se le administrarán consecuencias sociales (aprobación, caricias y *feedback* descriptivo especificando la presencia de correspondencia) y además tangibles (ficha,

golosina, etc.): "Muy bien, dijiste que ibas a hacer X y has hecho X, toma esta ficha". Si no muestra correspondencia, se proporcionará *feedback* verbal sobre la ausencia de correspondencia "Lo siento, dijiste que ibas a hacer X, pero no has hecho X, no te puedo dar la ficha". Normalmente, estos tres pasos (Decir, Hacer y Consecuencias sobre la relación de correspondencia) se producen de manera secuenciada uno tras otro. No obstante se ha realizado alguna vez con cierta demora entre Decir y Hacer o entre Hacer y Consecuencias sociales sobre la relación de correspondencia (Guevremont, Osnes y Stokes, 1986a, 1986b; Herruzo y Luciano, 1993).

TABLA 1

| Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir-Hacer. | Reforzamiento diferencial de la correspondencia Decir-Hacer con Coste de Respuesta por la ausencia de correspondencia. |
|---|---|
| <p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p>A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer? (*)</p> <p>N: "Voy a jugar con muñecas".</p> <p>A: "Muy bien, has dicho que vas a jugar con muñecas".</p> | <p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p>idem</p> |
| <p>CONTEXTO DE HACER</p> <p>El niño juega con muñecas - > (respuesta correcta)</p> <p>El niño juega con el aro - > (respuesta incorrecta)</p> | <p>CONTEXTO DE HACER</p> <p>idem</p> |
| <p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:</i></p> <p>A: "Muy bien, dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas. Toma esta ficha".</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:</i></p> <p>A: "Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas pero no has jugado con muñecas. Prueba mañana".</p> | <p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta correcta, entonces:</i></p> <p>A: Muy bien, dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas. Toma esa ficha".</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:</i></p> <p>A: "Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas pero no has jugado con muñecas. Tienen que salir fuera tres minutos" (coste de respuesta)</p> <p>(o bien un costo total: "Dame las fichas que has ganado").</p> |

* En este momento se introduce ayuda instruccional, u otra si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

A: Adulto

N: Niño

Este procedimiento fue utilizado por primera vez por Israel y O'Leary (1973) e Israel (1973). Tal procedimiento permitió a niños de preescolar mostrar correspondencia decir-hacer en tres conductas de juego diferentes (puzles, letras y ábacos en el primero con un entrenamiento de 8 ó 10 ensayos y con puzles, lego, y clavijas, en el segundo). Desde entonces se han replicado los resultados sobre el procedimiento D-H con una amplia variedad de conductas: juegos (Baer, Detrich y Wenninger, 1988; Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1984), habilidades sociales (Guevremont *et al*, 1986a, 1986b; Keogh, Burgio, Whitman y Johnson, 1983), habilidades de autonomía (Baer, Osnes y Stokes, 1983) y reducir conducta disruptiva en niños hiperactivos (Paniagua, Pumariaga y Black, 1988). Los sujetos con los que se ha trabajado han sido mayoritariamente niños normales de edad preescolar, pero también se ha utilizado con adultos moderadamente retrasados (Deacon y Konarski, 1987) y con niños leve o moderadamente retrasados en su desarrollo (Whitman, Sciback, Butler, Richter y Johnson, 1982).

El número de ensayos necesario para adquirir la correspondencia D-H ha variado considerablemente de unos sujetos a otros, de unas conductas a otras y de unos trabajos a otros. Pero también ha sido inefectivo en algunas ocasiones (p.e., Osnes, Guevremont y Stokes, 1987; Williams y Stokes, 1982).

Williams y Stokes (1982) realizaron una modificación de este procedimiento tras no conseguir correspondencia D-H en una conducta de juego con una niña de 3 años. La modificación consistió en que, en el momento de decir lo que iba a hacer, a la niña se le ayudó a verbalizar una regla de correspondencia: p.e., tras decir "voy a jugar con los libros" el adulto le invitaba a repetir "la norma es que tengo que jugar con el juguete que digo que voy a jugar. He dicho que voy a jugar con los libros y tengo que jugar con ellos". Tras esta modificación se desarrolló la correspondencia.

2. REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE "DECIR NO VOCAL" (HACER UNA DEMOSTRACIÓN DE LA RESPUESTA) - HACER LA RESPUESTA.

En realidad es una variedad del procedimiento anterior diseñada por Whitman, *et al.* (1982) para desarrollar la correspondencia en sujetos retardados (4Ss) con un repertorio verbal productivo pobre, pero capaces de comprender o seguir instrucciones simples. El procedimiento fue similar al que se ha expuesto, pero en lugar de exigirle al sujeto conducta vocal como respuesta a la pregunta del adulto (¿Qué vas a hacer?), el sujeto fue instruido para hacer una demostración de la conducta objetivo (en lugar de decir "me voy a sentar bien", se sentaba adecuadamente delante del adulto). O sea, que en este procedimiento se sustituye un "decir vocal" ante la pregunta del

adulto por un "decir no vocal" como es "hacer una demostración", permaneciendo el resto idéntico al procedimiento descrito en el punto anterior.

3. REFORZAMIENTO DE LA CORRESPONDENCIA DECIR-HACER Y COSTE DE RESPUESTA POR LA AUSENCIA DE CORRESPONDENCIA.

Este procedimiento también resulta muy parecido al primero, diferenciándose únicamente en que, ante la ausencia de correspondencia, se administran contingencias negativas: algún costo especial, en lugar de proporcionar solamente el *feedback* descriptivo sobre la ausencia de correspondencia. El tipo de contingencia negativa consiste en *feedback* descriptivo especificando la ausencia de correspondencia, ("como dijiste que ibas a hacer X y no has hecho X..."), pero en lugar de concluir ahí, se aplica un coste de respuesta diciéndole p.e.: "Tienes que sentarte fuera tres minutos" (tiempo fuera) (D'averne, Osnes y Rutz, 1988; Osnes, Guevremont y Stokes, 1987; Osnes, D'averne y Stokes, 1989), o bien "Tienes que darme todas las fichas que has ganado" (Luciano y Herruzo, 1993). Este procedimiento diferencial (reforzamiento-coste) se ha utilizado en varios casos en los que las contingencias de reforzamiento-extinción no han generado el desarrollo de la correspondencia (en niños que padecían una alteración emocional grave -D'averne et al, 1988; Osnes y D'averne, 1988), o bien en casos en los que no se consiguió un criterio de ejecución estable (Herruzo y Luciano, 1993; Luciano y Herruzo, 1993). El objetivo de este procedimiento es agudizar las contingencias diferenciales por las respuestas correctas e incorrectas, de forma que se favorezca la discriminación y se facilite así el desarrollo de la correspondencia, algo que no es un hecho nuevo ya que se ha analizado experimentalmente en relación a otras discriminaciones como p.e. en audiometría (Valero y Luciano, 1986) o en la formación de relaciones de equivalencia (Valero y Luciano, en prensa). En la columna derecha de la tabla 1 se muestra un ejemplo.

4. MOSTRAR UN ELEMENTO REFORZANTE AL DECIR LO QUE SE VA A HACER Y ENTREGARLO AL REFORZAR LA RELACIÓN DE CORRESPONDENCIA.

En este procedimiento, en el contexto de "Decir", al niño se le pregunta lo que va a hacer y además de proporcionar aprobación y *feedback* descriptivo inmediatos, como en los procedimientos anteriores, se le muestra un estímulo potencialmente reforzante, diciéndole "ya te lo has ganado pero se te dará al final". Tras la realización de la conducta objetivo en el contexto de "Hacer", sólo se le entregará si ha mostrado correspondencia entre lo que dijo y lo que ha hecho. No obstante, en la literatura, este procedimiento no

implica la descripción de lo que dijo y lo que hizo. La tabla 2 muestra un ejemplo.

TABLA 2

| Mostrar un elemento reforzante al decir lo que se va hacer y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia |
|---|
| CONTEXTO DE DECIR |
| A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer?>(*) N: "Voy a jugar con muñecas". A: "Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas. Mira aquí está esto, que ya es tuyo y que podrás comer o usar después de jugar". |
| CONTEXTO DE HACER |
| El niño juega con muñecas —> (<i>respuesta correcta</i>) El niño juega con el aro --> (<i>respuesta incorrecta</i>) |
| CONTEXTO DE DECIR |
| <i>Si el niño hace la respuesta correcta, entonces:</i> A: "Tu has jugado de verdad con muñecas. Ya puedes coger el caramelo". <i>Si el niño hace la respuesta incorrecta, entonces:</i> A: "Tu no has jugado de verdad con las muñecas. No puedes coger el caramelo". (*) En este momento se introduce ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de aplicación. |

A: Adulto

N: Niño

La traducción literal de este procedimiento (Israel, 1973) sería "reforzamiento situado temporalmente sobre la promesa". Sin embargo, pensamos que categorizarlo como "mostrar un elemento reforzante al "Decir" lo que se va a hacer y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia" puede ser más descriptivo. Este procedimiento se ha utilizado en diferentes estudios con niños normales (Israel 1973; Karoly y Dirsk, 1977; Paniagua y Baer, 1982, 1985) así como para la eliminación de comportamientos disruptivos en clase a niños etiquetados como hiperactivos (Paniagua 1987; Paniagua et al, 1988).

Señalaremos que se trata de otra forma de reforzamiento diferencial de la correspondencia D-H, ya que a pesar de que la verbalización recibe una contingencia adicional en comparación con lo que ocurre en los procedimientos anteriores (puesto que en éste, cuando el niño dice lo que va a hacer se le muestra un elemento potencialmente reforzante), el acceso real al reforzador depende de que haya o no correspondencia, y esto no es más

que un reforzamiento diferencial de la correspondencia D-H. Sin embargo, un aspecto relevante es que las consecuencias se proporcionan cuando el niño describe lo que ha hecho, no cuando describe o le describen la relación entre lo que ha dicho y lo que ha hecho, lo que puede dificultar claramente la discriminación en el niño de su propia conducta, en la dirección planteada por Luciano (1991). Es decir, aunque pudiera potenciarse el "hacer", no quedaría clara la potenciación de la relación de dependencia entre decir y hacer.

5. REFORZAMIENTO INMEDIATO DE LAS CONDUCTAS PREPARATORIAS DE "HACER"

En primer lugar el niño dice lo que va a hacer (la conducta objetivo) ante un adulto que le pregunta "¿qué vas a hacer?" mientras le muestra unas fotos de las posibles actividades que puede realizar, recibiendo aprobación y *feedback* descriptivo. Tras esto lo conduce al contexto de hacer, donde un adulto refuerza contingentemente cada una de las conductas preparatorias(1) (o intermedias según Paniagua, 1987; Paniagua y Baer, 1982 y Paniagua, Stella, Holt, Baer y Etzel, 1982) que son "aquellas necesariamente previas para que se pueda realizar una conducta objetivo". Por ejemplo, para pintar hace falta coger los lápices y el papel (coger el lápiz y el papel serían conductas intermedias para estos autores). Las consecuencias empleadas son normalmente *feedback* descriptivo más fichas. Este *feedback* consiste en describir la respuesta producida por el niño. Por ejemplo: "Muy bien, has cogido los pinceles". Puede, lógicamente, ocurrir que al final no se produzca la conducta objetivo o último eslabón (pintar). Los autores no especifican cómo actuar en tal caso, ni tampoco si el sujeto no llega a hacer ninguna de estas conductas preparatorias. Paniagua (1990) señala que, en realidad, lo que se refuerza es la "correspondencia entre decir y hacer las conductas intermedias". Sin embargo, parece más prudente, a nuestro juicio, considerar que se trata del reforzamiento de "decir que se va a hacer algo", y además, del reforzamiento de esas conductas preparatorias para hacer, puesto que es la conducta objetivo lo que el niño dice que va a hacer y no las conductas preparatorias. En la parte izquierda de la tabla 3 aparece un ejemplo de este procedimiento.

TABLA 3

| Reforzamiento inmediato de las conductas preparatorias de "Hacer" | Mostrar un elemento reforzante por hacer las conductas preparatorias de "Hacer" y entregarlo al reforzar la relación de correspondencia. |
|--|---|
| <p>CONTEXTO DE DECIR</p> | <p>CONTEXTO DE DECIR</p> |
| <p>A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer? (Con fotos de las conductas posibles)" (*) N: "Voy a jugar con muñecas" A: "Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas".</p> | <p>A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer" (*) N: "Voy a jugar con muñecas". A: "Muy bien has dicho que vas a jugar con muñecas".</p> |
| <p>CONTEXTO DE HACER</p> | <p>CONTEXTO DE HACER</p> |
| <p><i>El niño se dirige hacia el armario donde están los muñecos</i> A: "Muy bien, vas al armario de las muñecas. Toma la ficha". <i>El niño abre la puerta del armario.</i> A: "Muy bien. Estás abriendo la puerta del armario". NOTA: Los autores no especifican lo que hacían si el sujeto no llegaba a hacer ninguna de estas conductas preparatorias.</p> | <p><i>El niño se dirige hacia el armario donde están los muñecos</i> A: "Muy bien, vas al armario de las muñecas. Toma la ficha". <i>El niño abre la puerta del armario</i> A: "Muy bien. Estás abriendo la puerta del armario. Toma la ficha". <i>El niño coge la muñeca y la pone en el suelo.</i> A: "Muy bien. Ya te has ganado el juguete".</p> |
| | <p>CONTEXTO DE DECIR</p> <p><i>Si el niño ha jugado con la muñeca:</i> A: "Tu has jugado de verdad con las muñecas. Ya puedes coger el juguete".</p> <p><i>Si el niño no ha jugado con la muñeca:</i> A: Tu no has jugado con las muñecas. No puedes coger el juguete".</p> |

(*) En este momento se introduce ayuda instruccional, u otra si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

A: Adulto

N: Niño

6. MOSTRAR UN ELEMENTO REFORZANTE POR HACER LAS CONDUCTAS PREPARATORIAS DE "HACER" Y ENTREGARLO AL REFORZAR LA RELACIÓN DE CORRESPONDENCIA.

Este procedimiento diseñado por Paniagua y Baer (1982), es una combinación de los dos que se acaban de exponer (4 y 5). La primera parte de los ensayos, ("decir que se va a hacer algo"), es idéntica a la del procedimiento anterior (5). Pero en la segunda parte del ensayo (hacer) se le proporcionan fichas más *feedback* descriptivo por la emisión de las conductas preparatorias, *aunque sólo se le permite canjear las fichas si finalmente se produce la correspondencia D-H*. Como se ha indicado en relación a otros procedimientos, éste supone también un reforzamiento diferencial de la correspondencia D-H. Pensamos que la diferencia real respecto al procedimiento base (1) es que en el último se reforzaba socialmente decir que se hará algo, y sólo se le proporcionaban fichas u otras consecuencias tangibles si "hacía lo dicho", esto es, si había correspondencia, mientras que en el descrito en este epígrafe, las fichas se proporcionan por las conductas preparatorias. No obstante, sólo hay ciertamente consecuencias relevantes (entrega del reforzador tangible) cuando se produce correspondencia. Así, la probabilidad de "hacer" la conducta objetivo aumentará posiblemente al ser reforzadas explícita y socialmente las respuestas prerequisites de la conducta objetivo, con lo que además de fortalecer la correspondencia se refuerza explícitamente la cadena de Rs que componen la conducta objetivo en el "Hacer". En la columna derecha de la tabla 3 se muestra un ejemplo.

7. REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE LA CORRESPONDENCIA HACER ALGO- DECIR QUE SE HA HECHO (H-D).

En la secuencia Hacer-Decir, el niño comienza teniendo la oportunidad de "hacer algo", en el aula por ejemplo, y a continuación, es conducido al contexto de decir, donde el adulto le preguntará "¿Qué has hecho?" debiendo contestar el niño: "He hecho X". Se le proporcionan entonces consecuencias diferenciales en función de que su respuesta muestre, o no, correspondencia con lo que hizo. Dichas consecuencias suelen ser aprobación y *feedback* descriptivo de lo que se ha hecho más una ficha u otro reforzador tangible, o por el contrario, *feedback* descriptivo de la ausencia de correspondencia. La tabla 4 muestra un ejemplo.

TABLA 4

| Reforzamiento diferencial de la correspondencia Hacer algo. Decir que se ha hecho | |
|---|-----------------------------|
| CONTEXTO DE HACER | |
| El niño juega con muñecos | |
| CONTEXTO DE DECIR | |
| A: "Carlos, ¿Qué has hecho?>(*) | N: "He jugado con muñecas". |
| A: "Tu realmente lo has hecho. Toma esta ficha". | |
| A: "Carlos, ¿Qué has hecho?>(*) | N: "He jugado con el aro". |
| A: "No es cierto, tú realmente no lo has hecho. No te puedo dar esta ficha. Prueba mañana". | |

(*) En este momento se introduce ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

| |
|--|
| <p>A: <i>Adulto</i> N: <i>Niño</i></p> |
|--|

Este procedimiento se ha empleado en diversas ocasiones, especialmente con niños mayores de seis años, mayoritariamente para la eliminación de conductas disruptivas en sujetos etiquetados como hiperactivos en un contexto escolar (Paniagua, 1987; Paniagua, Morrison y Black, 1990; Paniagua *et al.*, 1988), aunque también para enseñar habilidades de autonomía y autocuidado a adolescentes predelinquentes (Paniagua, 1985). Una ventaja de este procedimiento reside en que con su utilización el niño aprende a "decir la verdad", o sea a informar verazmente de su conducta pasada. El trabajo de De Freitas (1989) muestra claramente dicha ventaja. Sin embargo, como señalábamos en la introducción de este trabajo, el objetivo general de los procedimientos de correspondencia que utilizan "decir" en forma positiva es que una conducta objetivo se desarrolle o se fortalezca. La consecución de dicho objetivo con el procedimiento de correspondencia Hacer-Decir en niños de preescolar no está claramente evidenciada. Es decir, no queda aislado con claridad el efecto de que una conducta X en el contexto de hacer se fortalezca tras sucesivas interacciones reforzantes de la correspondencia entre hacer X e informar de haber hecho X, ya que los trabajos realizados con niños de esta edad (Israel y O'Leary, 1973; Risley y Hart, 1968) muestran problemas de tipo metodológico. Por otro lado, Israel y O'Leary (1973) compararon los efectos de las dos secuencias (reforzamiento diferencial de la correspondencia D-H y reforzamiento diferencial de la correspondencia H-D) en niños de preescolar con conductas de juego, hallándose un mayor incremento de "Hacer" con la secuencia D-H. No obstante, en niños mayores de

seis años los procedimientos H-D y D-H muestran datos equivalentes en cuanto a que el procedimiento H-D también tiene como efecto el fortalecimiento de la conducta objetivo en el "contexto de hacer".

A nuestro juicio, entendemos que tal diferencia de efectos (fortalecimiento vs no fortalecimiento de la conducta en el contexto de hacer tras el procedimiento H-D respectivamente en sujetos mayores vs preescolares) podría deberse a que los pequeños no dispongan totalmente de la discriminación entre lo dicho y lo hecho, y por lo tanto, aunque describan lo que acaban de hacer (hacer-describir), tal descripción no llega a ser un elemento de control para llegar a emitir la conducta objetivo en el contexto de hacer (decir lo que va a hacer- hacerlo), es decir no habría simetría. Sin embargo, la emergencia de la simetría D-H (tras H-D) sí parece más probable tras el fortalecimiento de la correspondencia H-D en niños con un mayor repertorio verbal, debido justamente a la disponibilidad previa de un repertorio general discriminativo entre lo que dicen que harán y la descripción de lo que han hecho.

8. REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE LA CORRESPONDENCIA DECIR-HACER-DECIR

Este procedimiento desarrollado en Luciano y Herruzo (1993) es similar al procedimiento básico (1) pero varía la forma en la que se operacionaliza la fase de descripción y reforzamiento diferencial de la correspondencia. Con este procedimiento, se trata de resolver algunos problemas relativos a "lo que ciertamente se refuerza cuando se aplica la fase denominada reforzamiento de la correspondencia". Habitualmente es el adulto quien señala la presencia o ausencia de correspondencia, quedando implícita la conducta comprensiva del sujeto respecto a la relación entre lo dicho y lo hecho. Con este procedimiento se ha pretendido hacer algo explícita la comprensión de la relación de correspondencia; sin embargo, la descripción que el adulto hace de las conductas del niño no permite conocer si el niño responde bajo control ecoico o bien si su descripción es realmente un repertorio autoclítico descriptivo (Luciano, 1992; 1993c). Así, en primer lugar, en el contexto de "decir" y como en el resto de los procedimientos, el niño dice lo que va a hacer, recibiendo consecuencias sociales inmediatas del adulto (p.e., aprobación, *feedback* descriptivo). A continuación es conducido al contexto de "hacer", y tras realizar una conducta posible en ese contexto vuelve al contexto de "decir" donde primero el adulto describe lo que el niño dijo, lo que hizo y su relación, a lo que se añaden las consecuencias diferenciales pertinentes al caso. Tras esto, el niño responde a algunas preguntas sobre "lo que dijo que haría", "lo que hizo" y su relación. Hasta el momento este procedimiento, desarrollado con niños normales (Luciano y Herruzo, 1993), se

TABLA 5

| Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer-Decir | Reforzamiento de la correspondencia Decir-Hacer-Describir |
|--|--|
| CONTEXTO DE DECIR | CONTEXTO DE DECIR |
| A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer?"(*) N: "Voy a jugar con muñecas". A: "Muybien, has dicho que vas a jugar con muñecas". | A: "Carlos, ¿Qué vas a hacer cuando juegues?" N: "Jugar con muñecas". A: "Bien, has dicho que vas a jugar con muñecas". |
| CONTEXTO DE HACER | CONTEXTO DE HACER |
| El niño juega con muñecas - > (respuesta correcta) El niño juega con el aro - > (respuesta incorrecta) | El niño juega con muñecas - > (respuesta correcta) El niño juega con el aro - > (respuesta incorrecta) |
| CONTEXTO DE DECIR | CONTEXTO DE DECIR |
| <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta correcta entonces:</i> A: "Muy bien, dijiste que ibas a jugar con muñecas y has jugado con muñecas. Como has hecho lo que dijiste, toma esta ficha". A: "¿Sabes por qué te doy la ficha?" N: "Porque he hecho lo que he dicho".</p> <p>(si el niño no contesta así se le pregunta) A: "¿Con qué juguete dijiste que ibas a jugar?" N: "Con las muñecas" A: "¿Y con cual has jugado?" N: "Con las muñecas" N: "Sí" A: "¿Sabes ya por qué te doy la ficha?" N: "Porque he hecho lo que he dicho".</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta, entonces:</i> A: "Lo siento. Dijiste que ibas a jugar con muñecas pero no has jugado con muñecas. Como no has hecho lo que dijiste no te puedo dar la ficha. Prueba la próxima vez". A: "¿Sabes por qué no te doy la ficha?" N: "Porque no he hecho lo que he dicho".</p> <p>(si el niño no contesta así se le pregunta) A: ¿Con qué juguete dijiste que ibas a jugar? N: "Con las muñecas" A: "¿Y con cual has jugado?"</p> <p>N: "Con el aro" A: "Entonces, ¿Has hecho lo que dijiste?" N: "No" A: "¿Sabes ya por qué no te doy la ficha?" N: "Porque no he hecho lo que he dicho"</p> | <p>A: "¿Qué dijiste que ibas a hacer? o ¿Con qué dijiste que ibas a jugar?"</p> <p>N: "Con las muñecas" A: "¿Y qué has hecho? o ¿A qué has jugado?" N: "a las muñecas" A: "Entonces... (Dos posibilidades: Forma 1 o 2) Forma 1 A: "Entonces..." N: "Hago lo que digo" A: "Exacto, toma la ficha porque haces lo que dices" A: "Entonces, ¿Has hecho lo que dijiste?" <i>Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta:</i> A: "Entonces..." N: "No hago lo que digo" A: "Lo siento, no puedo darte la ficha. No haces lo que dices". Forma 2 A: "Entonces, ¿Has hecho lo que dijiste?" N: "Sí" A: "Sí, (entregando la ficha) has hecho lo que dijiste!".</p> <p><i>Si el niño ha hecho la respuesta incorrecta:</i></p> <p>A: "Entonces, ¿Has hecho lo que dijiste?" N: "No" A: "No! No has hecho lo que dijiste. Lo siento, no hay ficha".</p> |

(*) En este momento se introduce ayuda instruccional, u otra, si se considera preciso, según el objetivo de aplicación.

A: Adulto
N: Niño

ha aplicado a un grupo de niños preescolares globalmente, para conseguir una mejora del seguimiento de instrucciones de la educadora (Herruzo y Luciano, 1993). La parte izquierda de la tabla 5 muestra un ejemplo de este procedimiento. El problema con tal procedimiento, que se subsana en el que describiremos a continuación, reside en que es el adulto quien, en primer lugar, describe lo dicho y hecho por el niño y su relación, por lo que, como se ha indicado, no podemos conocer si responde bajo control ecoico o se trata de un repertorio autoclítico.

9. REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE LA CORRESPONDENCIA DECIR-HACER-DESCRIPCIÓN.

Se trata de un procedimiento que subsana los problemas presentados por el anterior, y desarrollado empírica y pormenorizadamente en Luciano (1993b). La diferencia fundamental respecto al procedimiento detallado en el punto 8 estriba en garantizar que el reforzamiento sobre la correspondencia decir-hacer sea un hecho, ya que tras el hacer, el niño debe describir (sin la ayuda del experimentador) lo que dijo que iba a hacer en primer lugar, lo que ha hecho y por último, la relación entre ambas conductas. Es decir, es una discriminación triple: dos discriminaciones que son respuestas verbales bajo control de la experiencia pasada del niño (lo que dijo y lo que hizo) —intra-verbales con base tactual en relación al pasado (autoclítico descriptivo)—; y una respuesta verbal que relaciona ambas discriminaciones. Este procedimiento, analizado explícitamente en Luciano (1993b) aúna los procedimientos de reforzamiento diferencial de la correspondencia D-H (1) y H-D (7) y aúna sus ventajas, es decir, (a) se establece la correspondencia, (b) se fortalece el repertorio de informar verazmente sobre lo que se ha hecho y (c) garantiza la existencia o desarrollo, en los niños participantes, de la conducta descriptiva sobre lo dicho, lo hecho y la relación entre ambas como iguales o diferentes (Luciano, 1993b).

En la columna derecha de la tabla 5 se muestra un ejemplo de este procedimiento para el desarrollo de las tres discriminaciones sin apenas errores (Luciano, 1993b). Una vez establecida la triple discriminación se utilizó en su forma final (véase tabla 5) con niños retardados en su desarrollo para (a) reducir errores encadenados de dígitos numéricos y sílabas, (b) para incrementar la frecuencia del comportamiento de saludar, (c) para incrementar la frecuencia de la postura correcta, (d) para incrementar la frecuencia y duración de “tener la boca cerrada” y (e) para reducir la frecuencia de “rascarse los genitales”.

10. PROCEDIMIENTOS QUE UTILIZAN LA VERBALIZACIÓN EN FORMA NEGATIVA

Por último, describiremos brevemente los procedimientos que aparecen en la literatura de correspondencia Decir-Hacer o Hacer-Decir pero usando verbalizaciones en forma negativa. O sea, el sujeto dice que “no va a hacer algo” y “no lo hace”, (Dn-nH) o bien el sujeto “no hace algo” y dice que “no lo ha hecho” (nH-Dn). Estos procedimientos se han utilizado, en general, cuando lo que se persigue es la reducción de la frecuencia de un comportamiento, normalmente comportamientos disruptivos producidos en un contexto educativo.

Los procedimientos que aparecen en la literatura con la secuencia Dn-nH son: “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 dárselo al reforzar la relación de correspondencia” (Paniagua y Black, 1990) y “Correspondencia Dn-nH-Dn” (Herruzo y Luciano, 1993; Herruzo, Luciano y Pino, 1992). En la secuencia nH-Dn se ha utilizado el “Reforzamiento diferencial de la correspondencia No Hacer algo-Decir que no se ha hecho” (Paniagua et al, 1990; Paniagua et al, 1988). Todos estos procedimientos tienen las características ya descritas respecto a verbalizaciones afirmativas.

Adicionalmente, en la literatura aparecen trabajos en los que se han utilizado verbalizaciones en forma negativa conjuntamente con las afirmativas (Paniagua, 1987; Paniagua et al, 1990; y Paniagua *et al*, 1988). Por ejemplo, al sujeto se le preguntaba siempre ¿Qué vas a hacer en el próximo rato?”. Pero, unas veces se añadía: “¿vas a levantarte?” (que implicaba que el niño respondiera con una negación) y otras veces “¿Vas a quedarte sentado?” (que implicaba una respuesta afirmativa). Así, este procedimiento, en algunos casos, realza la correspondencia “Decir que no se va a hacer algo y No hacerlo” y en otros casos una combinación de dos interacciones secuencialmente: “Decir que no se va a hacer algo y no hacerlo” y “Decir-Hacer”. Las limitaciones de cada uno de estos procedimientos son las mismas que las ya descritas respecto a estos procedimientos con verbalización afirmativa.

PROBLEMAS PENDIENTES

Los procedimientos expuestos se han empleado tanto para conseguir que ciertas respuestas se produjesen en circunstancias diferentes como para fortalecer su ocurrencia, y también para la eliminación o debilitamiento de comportamientos variopintos, que señalamos más adelante. Los resultados, si bien son satisfactorios y suficientemente significativos en la mayoría de

las ocasiones, muestran un problema típico: la variabilidad en los efectos del entrenamiento en correspondencia de unos sujetos a otros. A la par, son escasas las explicaciones plausibles sobre tal variabilidad, lo que va unido, en parte, a que no se dispone de una conceptualización clara sobre las variables relevantes para el desarrollo de la correspondencia (Baer *et al*, 1988; Deacon y Konarski, 1987; Herruzo, 1992; Luciano 1991, 1992, 1993c). El análisis de las variables implicadas en estos aspectos sobrepasaría los límites de este trabajo que se ciñen a una descripción y análisis de los procedimientos empleados. Sin embargo, al hacer tal descripción, se valora una parte de las variables implicadas, tanto en el surgimiento de la variabilidad como en las variables apropiadas para la formación de la correspondencia. Así pues, resumiremos brevemente los aspectos más relevantes a nuestro juicio.

La variabilidad puede ser un producto de diferentes fuentes como suele ser el caso en cualquier tema de investigación sobre el comportamiento humano. En concreto, como fruto de las características diferenciales de los procedimientos empleados, o como fruto de los repertorios psicológicos que los sujetos llevan al entrar en contacto con los procedimientos (Luciano 1989; Luciano y Fernández, 1991), ya sea su aplicación en los contextos experimental, educativo, clínico o familiar. Más específicamente, como mencionaremos más adelante, por la disponibilidad de repertorios particulares sobre el seguimiento de reglas; por la fuerza que tengan las diferentes conductas posibles en el contexto donde se produce la conducta objetivo; por aspectos motivacionales; por variables específicas del procedimiento (ensayos, tipos de conductas, consecuencias, etc.).

En primer lugar, aunque en la literatura los procedimientos experimentales que hemos presentado aparecen como diferentes unos de otros, un análisis algo pormenorizado muestra que pueden llegar a producir resultados similares, o bien pueden resultar en productos no equivalentes. Y ello debido a otras variables con las que contactan los elementos que forman cada procedimiento: el repertorio disponible en cada sujeto al inicio y durante el entrenamiento en correspondencia. En cualquier caso, lo más común y lo que permite la agrupación de todos los procedimientos descritos en la clase de procedimientos de correspondencia es que, en general, todos ellos proveen o facilitan un reforzamiento diferencial de la relación de correspondencia D-H y H-D, aunque varíen en la potencia con que se refuerza "el decir que se hará algo", o en que se refuercen conductas prerrequisitas para la conducta objetivo (la producida en el contexto de hacer) o en lo explícito del reforzamiento de la conducta discriminativa sobre la relación D-H, o en el uso de descripciones sobre lo que se va a hacer, o lo que no se va a hacer o sobre ambas.

En segundo lugar, la información que podemos extraer de los trabajos realizados, desde autores pioneros (Lovaas, 1961; Risley 1977; Sherman,

1964) hasta Baer et al (1988) y Paniagua (1990), permite afirmar que, en general, *el simple hecho de "decir que se hará algo" (aunque sea potentemente reforzada tal verbalización)* no produce cambios en la conducta a la que se refiere. Sin embargo, hay excepciones que deben ser explicadas, es decir, excepciones referidas a que tras el reforzamiento de "decir que se hará algo" se produzca el hacer. Una posibilidad explicativa y plausible es que los sujetos que muestran correspondencia tras sólo el reforzamiento de la verbalización "decir que harán algo" lo hagan debido a un repertorio general disponible de seguir reglas con el que contacta una instrucción determinada, y que al ser reforzada actúa funcionalmente sobre los miembros de la clase del repertorio de seguir reglas, en la dirección señalada por Catania, Mathews y Shimoff (1990, p.226) "si "el decir" y "el hacer" son miembros de una clase de equivalencia, entonces cambios en uno de los miembros se verán acompañados por cambios en el otro". Ello sugiere, como mínimo, algo enfatizado desde hace tiempo desde una perspectiva analítico funcional general (véase, por ejemplo Ayllón y Simon, 1982), la necesidad real de evaluar algunos de los repertorios con los que los sujetos entran en el contexto experimental o terapéutico-educativo. Especialmente, la evaluación del repertorio de seguir reglas, o instruccional, según diferentes circunstancias y contextos (Luciano y Fernández, 1991; Luciano, 1993a; Risley, 1977; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1991).

En tercer lugar, y volviendo al hallazgo sistemáticamente replicado sobre el entrenamiento en correspondencia, se concluye con *la necesidad de interacciones diferenciales concretas en la conducta de "decir" y la de "hacer" a fin de que la primera sea funcionalmente relevante para la segunda y viceversa*. Tales operaciones o interacciones se refieren al reforzamiento diferencial de la correspondencia entre decir y hacer. Sin embargo, y como hemos apuntado en páginas previas al describir los procedimientos elaborados por nosotros (Decir-Hacer-Decir y Decir-Hacer-Describir), hay que vislumbrar cuál es el referente cuando los autores escriben sobre "la correspondencia" y, principalmente, cuáles son las conductas que se producen cuando los experimentadores dicen que "refuerzan la correspondencia". La mayoría de los autores indican que en estos procedimientos el niño "dice algo" en primer lugar, luego "hace algo" y después se "refuerza la correspondencia". Sin embargo, no queda claro qué conducta es la que se produce y se refuerza en tal "reforzamiento de la correspondencia", ya que es el experimentador quien habitualmente describe lo que el niño dijo, lo que hizo, y su relación; es el experimentador quien proporciona las consecuencias (verbales y tangibles) por la correspondencia sin controlar si el niño está actuando como oyente, o no. Por tanto, se desconoce si el niño repite tales descripciones o bien las comprende y son parte de su repertorio autoclítico (Luciano, 1993c). El pro-

cedimiento descrito como Decir-Hacer-Decir puede llegar a solventar tal problema, pero no está garantizado porque el niño puede ecoizar la descripción del terapeuta sobre lo que el niño dijo e hizo. No obstante, el procedimiento que ciertamente garantiza la formación de la discriminación de la propia conducta es el denominado como Decir-Hacer-Descripción, al aplicar el reforzamiento tras la descripción del niño (no ecoizada) de varias de sus conductas: lo que dijo, lo que hizo y su relación.

Así, como señalábamos al principio de este punto, de todos los procedimientos se extrae que la efectividad del entrenamiento en correspondencia se produce cuando se aplican contingencias diferenciales, es decir, cuando son obvias las consecuencias positivas en relación a la correspondencia D-H y explícitamente distintas por la ausencia de tal correspondencia.

Considerando los puntos anteriores, podríamos sintetizar, según se recoge en Luciano (1993b), que la variabilidad en los datos obtenidos con estos procedimientos, y en general, según análisis previos sobre las fuentes de variabilidad con otras conductas (Johnston y Pennypacker, 1980) podría venir originado por alguna o varias de las siguientes condiciones: (1) por la mayor o menor probabilidad de llegar a discriminar la relación D-H, dependiendo del procedimiento utilizado en la fase de reforzamiento de la correspondencia; (2) como un resultado de la forma en que se manipulen las contingencias (reforzamiento-extinción o reforzamiento-coste, por ejemplo); (3) de cuál sea el estado motivacional, de forma que cuando se apliquen las consecuencias, éstas lleguen a ser reforzantes, o no; (4) del tipo de conductas sobre las que se ha aplicado el procedimiento, es decir, del tipo de consecuencias asociadas de forma natural a las respuestas objetivo; (5) de la fuerza que cada conducta objetivo pueda tener, es decir, de la historia que puedan tener las conductas objetivos y otras respuestas alternativas o incompatibles; (6) de cómo llega el sujeto a "decir lo que tiene que hacer", es decir, de las variables que controlen tal verbalización y su contenido (a este nivel, en la mayoría de los estudios de correspondencia, tales verbalizaciones son instruídas, pero podrían ser moldeadas y producir efectos diferentes); (7) del número de ensayos diarios que se empleen en el entrenamiento en correspondencia; (8) otros más.

En cuarto lugar, uno de los problemas conceptuales y metodológicos más acuciantes de esta línea de investigación, que ha sido planteado en otro lugar (Luciano, 1991) es el que se deriva del procedimiento empleado para definir y para evaluar la función de la verbalización en la correspondencia D-H. Es decir, el papel funcional que cumple respecto a la conducta objetivo, considerando la influencia de otras variables paralelas que se mezclan en su efecto sobre el hacer, por ejemplo, la ayuda directa que puede proporcionar el experimentador cuando llega el momento del hacer la conduc-

ta objetivo, o los elementos de estimularos asociados a las consecuencias automáticas de las diferentes conductas (Baer, Detrich y Wenninger, 1988; Deacon y Konarski, 1987; Roger-Warren y Baer, 1976). En la literatura más reciente resaltan dos aproximaciones dirigidas al análisis de los elementos necesarios para evaluar la presencia de correspondencia. Una, denominada *contingency-space analysis* (Matthews, Shimoff y Catania, 1987) en la que se define la correspondencia como una clase de respuestas que se evidenciaría sólo a partir de la observación de una población de oportunidades para que ocurra la secuencia D-H, en las que algunas veces el sujeto no diga , y por lo tanto no haga. La otra sería el análisis del papel de la verbalización a través de su contenido (Stokes, Osnes y Guevremont, 1987). El trabajo de Luciano y Herruzo (1993) supone un primer intento experimental para evaluar el papel funcional de la verbalización en la correspondencia D-H a través del contenido de tal verbalización. Se seleccionó para el estudio de la correspondencia , una conducta objetivo que tuviera tres posibilidades de respuesta con las mismas consecuencias automáticas (tocar arriba, abajo o en el centro) y con una historia experimental similar (consecuencias sociales). Queda, sin embargo, abierta la discusión sobre la forma más apropiada para medir la existencia de correspondencia o el papel funcional de la verbalización —quizás ambas aproximaciones no sean incompatibles— lo que a nuestro juicio representa el punto crucial de análisis en este tema.

En quinto lugar, permanecen “huecos” importantes , como la *especificación de los repertorios necesarios para el desarrollo de la correspondencia y su generalización*. Por un lado, la *identificación de los repertorios suficientes* o prerrequisitos, para que “decir que se hará algo” llegue fácilmente a ser una variable relevante respecto a hacer lo dicho, sin que se precise un entrenamiento puntual, y directo, sobre el hacer. Es decir, la identificación de los repertorios que se precisan para poder aplicar el procedimiento Decir-Hacer. El trabajo llevado a cabo con retardados en Luciano (1993b, p.3) aborda esta problemática directamente; se precisó “un procedimiento de discriminación sin error pormenorizado y su valoración paulatina para llegar a establecer las discriminaciones entre las diferentes conductas del propio niño (es decir, la discriminación de las conductas de uno mismo en relación al pasado —de lo que dijo, de lo que hizo— y una discriminación adicional la similitud o disparidad entre su decir y su hacer)”. Cuando estas discriminaciones fueron finalmente establecidas, seguidamente se utilizaron para cambiar la frecuencia de ciertas conductas disruptivas o bien deficitarias, a través del “decir” (decir que haría la conducta objetivo) en vez de mediante un procedimiento de moldeamiento directo sobre la conducta objetivo.

Por último, un aspecto pendiente de análisis se refiere a la replicación del *mantenimiento de la correspondencia* , y especialmente, sobre su generali-

zación o expansión, aunque el principal obstáculo, a este nivel, se ciñe al planteado previamente sobre la verificación de la ocurrencia de correspondencia D-H. La revisión de los estudios sobre mantenimiento y generalización no es un objetivo de este trabajo, sino que su objetivo, como mencionamos al principio, es especialmente la descripción de los procedimientos bajo el rótulo de correspondencia. No obstante, sintetizaremos muy brevemente algunos de los aspectos investigados en mantenimiento que pueden ser apropiados como punto final a los aspectos conceptuales de este trabajo.

El mantenimiento, como se ha discutido y analizado experimentalmente en otro lugar (Luciano y Herruzo, 1993), se circunscribe a la aplicación de las conocidas recomendaciones señaladas tiempo ha (Stokes y Baer, 1977; Stokes y Osnes, 1986) para cualesquiera conductas. Es decir, fundamentalmente la eliminación de ayudas; la intermitencia; la indiscriminabilidad y naturalidad de las consecuencias implementadas para formar la correspondencia, e incluso el cambio del "decir" a un nivel menos dependiente del adulto, aunque bajo su supervisión. En último término, como señalara Risley (1977), el *feedback* intermitente de una audiencia que refuerce y mantenga una discusión sobre la conducta y los valores, es necesario para el mantenimiento.

La *generalización* es un punto menos esclarecido. Siguiendo el esquema recogido en Luciano y Herruzo (1993), los niveles de generalización son varios: (1) la generalización más sencilla (*la generalización de la correspondencia D-H directamente entrenada a otros contextos o diferentes condiciones biológicas o motivacionales*): tal generalización sigue las directrices señaladas en los trabajos indicados de Stokes, Baer y otros, respecto a diversas conductas diferentes a la de correspondencia D-H, o bien respecto a tal correspondencia (Risley, 1977). Por ejemplo, diferentes terapeutas, el uso de diferentes contextos, diferentes circunstancias en las que el "decir" se potencia respecto al "hacer". Y (2) la generalización o expansión más compleja parece requerir algo más a lo indicado anteriormente. Es decir, *la generalización desde el entrenamiento explícito en correspondencia en una conducta a otras con elementos comunes y sobre todo sin elementos comunes*: sería el producto del entrenamiento en correspondencia D-H en varias conductas de forma que con ello se podría incrementar la probabilidad de formar una regla generalizada de correspondencia (en la dirección sugerida por Risley, 1977). En el trabajo mencionado (Luciano y Herruzo, 1993) se analizó experimentalmente la generalización hacia conductas *con*, y *sin*, *elementos comunes a la entrenada* en correspondencia D-H, pero que contenía tres variantes. Todo ello permitiría concluir, parsimoniosamente, con la sugerencia de Risley relativa a que el entrenamiento con múltiples conductas en D-H incrementa la probabilidad de correspondencia la primera vez que se fomenta el Decir relativo a una conducta totalmente diferente a la entrenada.

Finalizamos afirmando una vez más que, independientemente de los problemas teóricos que pueda presentar, disponemos de una técnica útil en diferentes situaciones, perfectamente adaptable a las circunstancias de intervención, siendo lo suficientemente sencilla como para ser aplicada por personal no especializado, con la consiguiente ampliación del espectro de problemas que podrían ser solucionados con técnicas como la discutida, es decir no sólo la aplicación a los problemas específicamente clínicos, sino también a los educativos y familiares.

NOTA 1: Hemos cambiado este término por el de “preparatorias”, ya que el término “intermedias” tiene connotaciones, en el campo de la psicología, que pueden resultar incompatibles con el significado del término en Panigua *et al* (1982), esto es, conductas prerrequisitos para la conducta objetivo.

REFERENCIAS

- Ayllón, T. y Simon, S.J. (1982). Behavior therapy with children. En J. Lachenmeyer y M. Gibbs (Ed): *Psychopathology in childhood*. N.Y. Gardner Press. p. 272-297.
- 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.
- Baer, R.A., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1983). Training generalized correspondence between verbal behavior at school and nonverbal behavior at home. *Education and Treatment of Children*, 6, 379-388.
- Brodsky, G. (1967). The relation between verbal and non-verbal behavior change. *Behavior Research & Therapy*, 5, 183-191.
- Catania, A.C., Matthews, B.A. y Shimoff, E.H. (1990). Properties of rule-governed behaviour and their implications. En D.E. Blackman y H. Lejeune (eds): *Behavior Analysis in theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associated (p. 215-236).
- D'averne, S., Osnes, P. y Rutz, B. (1988). Development of verbal control across different settings using positive and negative consequences in correspondence training. Ponencia presentada en la *Florida Association for Behavioral Analysis*.
- Deacon, J.R. y Konarski, E.A. (1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis*. 20, 391-400
- De Freitas, A. (1989). Correspondence in children self-report: Tacting and manding aspects. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 51, 361- 367.
- Donders, F.C.(1969). On the speed of mental processes. En W.G. Koster(Ed): Attention and performance II: *Acta Psychologica* 30, 412-431.
- Esper, E. (1935). Language. En C. Murchison (Ed): *A Handbook of Social Psychology*. Clark Univer. Press. P.417-460. Citado en Lovaas, O.I. (1961): Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child Development*, 32, 329-336.
- Guevremont, D.C., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1986a). Preparation for effective self-regulation: The development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 99-104.

- Guevremont, D.C., Osnes, P.G. y Stokes, T.F. (1986b). Programming maintenance after correspondence training interventions with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 215-219.
- 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. (1993). Say-Do Correspondence: Application to the class at large. (En revisión).
- Herruzo, J., Luciano, M.C., y Pino, M.J. (1992). Correspondencia Decir No- No Hacer. Intervención en un grupo de niños marginados. Ponencia presentada en el *I Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid.
- Hineline, P.N. y Wanchisen, B.A. (1989). Correlated hypothesizing and the distinction between contingency-shaped and rule-governed behavior. En S.C. Hayes (Ed): *Rule Governed Behavior: Cognition, Contingencies and Instructional Control*. New York: Plenum. (pp. 221-268)
- Israel, A. (1973). Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: Switching sequences. *Psychological Reports*, 32, 1111-1117.
- Israel, A. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 271-276.
- Israel, A. y O'Leary K. (1973). Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development*, 44, 577-581.
- Johnston, J.M. y Pennypacker, H.S. (1980). *Strategies and tactics of human behavioral research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Karoly, P. y Dirsk, M. (1977). Developing self-control in preschool children through correspondence training. *Behavior Therapy*, 8, 398-405.
- Keogh, D. Burgio, L., Whitman, T. y Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: A correspondence training program. *Child & Family Behavior Therapy*, 5, 51-71.
- Lehman, A. (1888). Über Wiedererkennen. *Phil. Stud.*, 5, 96-156. Citado en O.I. Lovaas (1961): Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child Development*, 32, 329-336.
- Lovaas, O.I. (1961). Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child Development*, 32, 329-336.
- Lovaas, O.I. (1964). Control of food intake in children by reinforcement of relevant verbal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 68, 673-678.
- Luciano, M.C. (1989). *Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Luciano, M.C. (1991). Some points of conflict in the functional analysis of verbal behavior. (Manuscrito no publicado)
- Luciano, M.C. (1992). Algunos significados aplicados de los tópicos de investigación básica conocidos como relaciones de equivalencia, decir y hacer y sensibilidad e insensibilidad a las contingencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 805-859.
- Luciano, M.C. (1993a). *Proyecto docente*. Universidad de Granada.
- Luciano, M.C. (1993b). Regulación verbal en niños con retardo en el desarrollo. Investigación presentada en Universidad de Granada. Facultad de Psicología, Febrero de 1993.
- Luciano, M.C. (1993c). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicohema*, 5, 351-374.
- Luciano, M.C. y Fernández Castillo, A. (1991). Enuresis: reduciendo intrusividad en su prevención y tratamiento. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 9, 1, 1-34.
- Luciano, M.C. y Herruzo, J. (1993). Acquisition, maintenance and generalization of the Say-Do correspondence. (En revisión)
- Matthews, B., Shimoff, E. y Catania, A. (1987). Saying and Doing: A Contingency-Space Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 69-74.
- Osnes, P. y D'averne, K.C. (1988). Some paradoxical effects of correspondence training with a severely emotionally disturbed preschooler. Ponencia presentada en la *Florida Association for Behavior Analysis*.
- Osnes, P. D'averne, y S. Stokes, T. (1989). The use of positive-negative correspondence training with preschoolers. Ponencia presentada en la *Florida Association for Behavior Analysis*
- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. (1987). Increasing a child prosocial behaviors: positive and negative consequences in correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18, 71-76.
- Paniagua, F. (1985). Development of self-care skills and helping behaviors of adolescents in a group home through correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 16, 237-244.
- Paniagua, F.(1987). Management of hyperactive children through correspondence training procedures: A preliminary study. *Behavioral Residential Treatment* 2, 1-23.
- Paniagua, F. (1990). A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analyst*, 13, 107-119
- Paniagua, F. y Baer, D. (1982). The analysis of correspondence training as a chain reinforceable at any point. *Child Development*, 53, 786-798.

- Paniagua, F. y Baer, D. (1985). Correspondencia entre conducta verbal y conducta no verbal: Un análisis secuencial y funcional. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 3, 3-20.
- 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 & Experimental Psychiatry*, 21, 63-68.
- Paniagua, F., Pumariega, A. y Black, S. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavior Residential Treatment*, 3, 19-40.
- Paniagua, F., Stella, M., Holt, W., Baer, D. y Etzel, B. (1982). Training correspondence by reinforcing intermediate and verbal behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, 4, 127-139.
- Reese, H.W. (1989). Rules and rule-governance: Cognitive and behavioral views. En S.C. Hayes (Ed). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies and instructional control*. New York: Plenum. (pp 3-84).
- Reese, H.W. (1990). Mentalistic approaches to verbal behavior. En L.J. Hayes y P.N. Chase (Eds). *Dialogues on Verbal Behavior*. Reno, Nevada: Context Press. (pp. 151-181)
- Risley, T.R. (1977). The social context of self-control. En R.B. Stuart (Ed): *Behavioral self management: strategies, techniques and outcomes*. NY: Brunner/Mazel (p.71-81).
- Risley, T.R. y Hart, B. (1968). Developing correspondence between the nonverbal and the verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 267-281.
- Roger-Warren, A. y Baer, D.M. (1976). Training correspondence between saying and doing: Teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 335-354.
- Sherman, J.A.(1964). Modification of non-verbal behavior through reinforcement of related verbal behavior. *Child Development*, 35, 717-723.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Stokes, T. y Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Stokes, T. y Osnes, P. (1986). Programming the generalization of children's social behavior. En P. Strain, M. Guralnick y H. Walker (Eds): *Children's social behavior: development, assesment and modification*. Orlando, F.L: Academic Press. (pp 407-443)

- Stokes, T., Osnes, P. y Guevremont, D. (1987). Saying and Doing: A commentary on a contingency-space analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 161-164.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1991). *Behavior Analysis for lasting change*. London: Holt, Rinehart y Winston, Inc.
- Valero, L. y Luciano, M.C. (1986). Audiometría operante en niños con retraso en el desarrollo: Comparación de tres procedimientos en control de estímulos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18, 405-424.
- Valero, L. y Luciano, M.C. (en prensa). Discriminación condicional en niños: los efectos de contingencias diferenciales de reforzamiento. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*.
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: M.A. Harvard University 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.
- Williams, J. y Stokes, T. (1982). Some parameters of correspondence training and generalized verbal control. *Child and Family Behavior Therapy*, 4, 11-32.

RESUMEN

Los procedimientos conocidos bajo la etiqueta de Correspondencia Decir-Hacer tienen como objetivo el establecimiento de una relación ajustada entre lo que un sujeto "dice que va a hacer" y "lo que posteriormente hace", y/o viceversa. El estudio de esta correspondencia se sitúa tanto en un nivel conceptual como aplicado. El primero trata de estudiar las variables que determinan tanto el establecimiento de la correspondencia como su ruptura o la dificultad para su establecimiento. El aspecto aplicado versaría sobre el uso de este procedimiento como estrategia o herramienta para conseguir reducir o incrementar la fuerza (u otro parámetro) de una conducta por razones adaptativas. En este trabajo se describen los diferentes procedimientos aparecidos en la literatura para desarrollar tal correspondencia, tanto los que utilizan una secuencia Decir-Hacer como Hacer-Decir, incluyendo los que emplean el "decir" de forma afirmativa ("voy a hacer...") y también negativa ("No haré..."). Se comentan los elementos comunes entre ellos en cuanto a variables implicadas en la adquisición o el desarrollo de la correspondencia y se especifican algunos de los problemas conceptuales y metodológicos más relevantes y aún pendientes de valoración así como el uso aplicado de los procedimientos decir-hacer a comportamientos en contextos tanto clínicos, como educativos, familiares y sociales.

Palabras Clave: correspondencia decir-hacer, procedimientos de adquisición, discriminación, autoclítico, mantenimiento, generalización.

ABSTRACT

Say-Do Correspondence describes a type of behavior in which there is a correspondence between what a person says "he/she will do and what he/she actually does, and viceversa. In the literature, there are some types of procedures to train correspondence behavior. These procedures have important conceptual and practical implications. This paper describes the different procedures in the literature under the umbrella of the Say-Do and Do-Say Correspondences, differentiating those which imply to say in an affirmative way (I'll do...) and negative (I will not do...). This procedures are: a)differential reinforcement of say-do correspondence; b)differential reinforcement of show (nonvocal say)-do correspondence; c)reinforcement of correspondence with negative (response cost) for the lack of correspondence; d)reinforcement set-up upon report; e)immediate reinforcement of intermediate (prerequisite) behavior; f) reinforcement set-up upon intermediate behavior; g) differential reinforcement of do-say correspondence; h) differential reinforcement of say-do-say correspondence; i) differential reinforcement of say-do-description correspondence and j)some of them described before using the verbalization in an negative way. Common properties among all the Say-Do procedures appearing in the literature are described specifying conceptual-methodological problems. The main common property among the correspondence training procedures is that a subject says something and only is reinforced if he/she do what he or she said (say-do), or the reinforcement is delivered only if the subject says what he or she did. A relevant problem is the variability between results coming from studies. Some of the variables to give an account of the variability found are: no explicit differences between procedures, differences in initial repertoires of subjects, and the application of reinforcement at different points of the say-do-correspondence chain. The applied goals of these procedures are described and discussed too. Some of them are to promote a wide variety of desirable behaviors in young children, adolescents and retarded children and adults. These behaviors are, for example, toy play, in seat, on task good posture, hand raising social initiations, completion of academic tasks. Other applied goals are to reduce undesirable behavior including thumbsucking, out of seat or another disruptive behaviors.

Key words: say-do correspondence, development of say-do correspondence, discrimination procedures, autoclitics, maintenance, generalization.