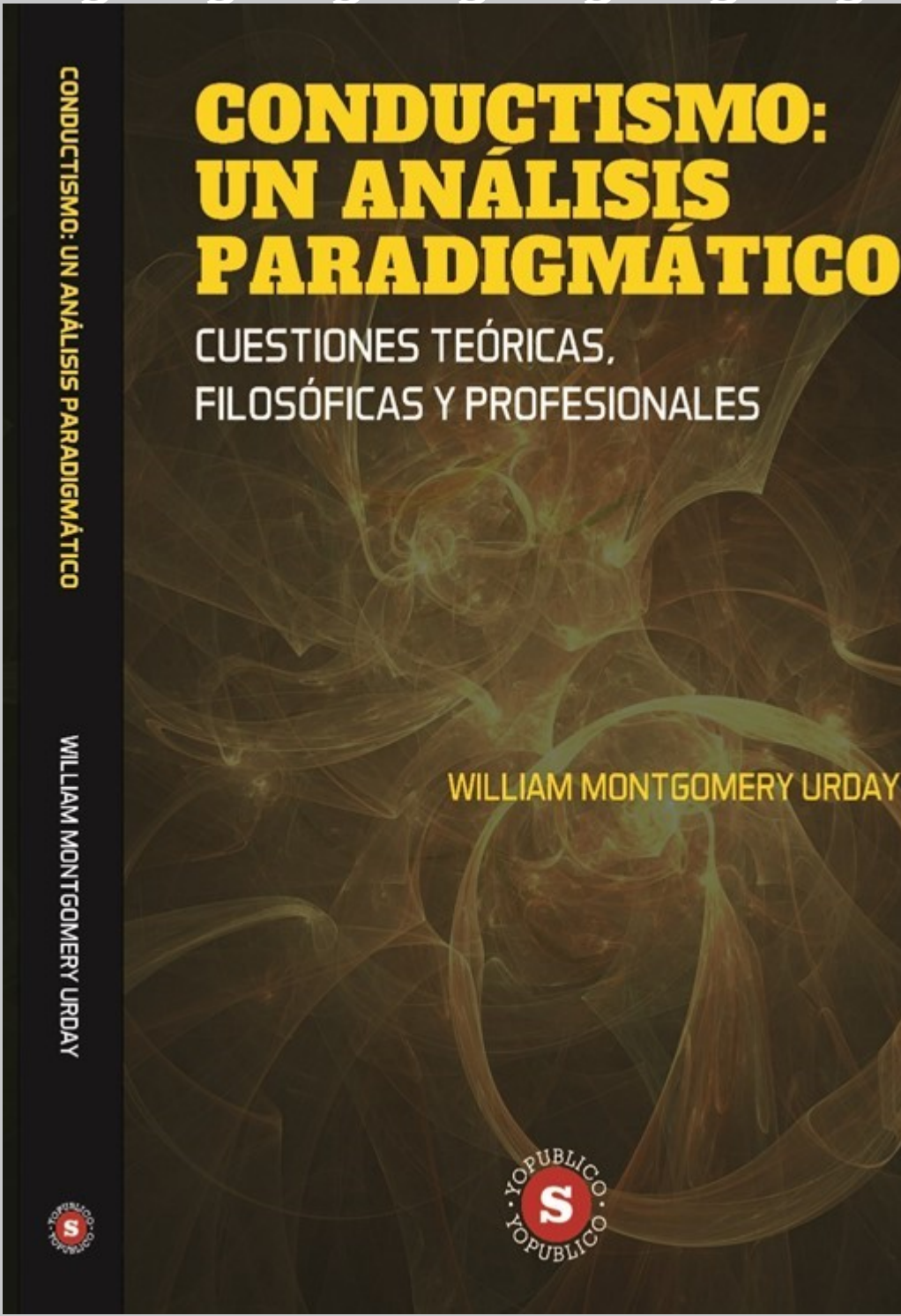
CONDUCTISMO: UN ANÁLISIS PARADIGMÁTICO
WILLIAM MONTGOMERY URDAY
CONDUCTISMO: UN ANÁLISIS PARADIGMÁTICO
CUESTIONES TEÓRICAS, FILOSÓFICAS Y PROFESIONALES
WILLIAM MONTGOMERY URDAY
YOPUBLICO
YOPUBLICO

# CONDUCTISMO: UN ANÁLISIS PARADIGMÁTICO

## CUESTIONES TEÓRICAS, FILOSÓFICAS Y PROFESIONALES

William Montgomery Urday

# CONDUCTISMO: UN ANÁLISIS PARADIGMÁTICO

## CUESTIONES TEÓRICAS, FILOSÓFICAS Y PROFESIONALES

YOPUBLICO S YOPUBLICO

*Conductismo: Un análisis paradigmático. Cuestiones teóricas, filosóficas y profesionales*

Primera edición, Lima, julio del 2018

© William Montgomery Urday, 2018
http://buecon.blogspot.com/
https://www.facebook.com/Conductismo-Integrado-117441765024812/
avidolector@yahoo.es

Editado por Saxo.com Perú S.A.C
https://yopublico.saxo.com/
Calle 2 de Mayo 534, Of. 304, Lima 18, Perú.
Teléf.: (511) 221 9998

Impreso en setiembre por:
Aleph Impresiones S.R.L.
Jr. Risso 580 Lince
Lima- Perú

Tiraje: 1000 ejemplares
ISBN: 978-612-47804-6-2
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2018-13196

El presente texto es de única responsabilidad del autor. Queda prohibida su total o parcial reproducción por cualquier medio de impresión o digital en forma idéntica extractada o modificada, en castellano o en cualquier idioma, sin autorización expresa del autor.

# Índice


Introduccion ..... 9

Filosofía especial y general en la ciencia del comportamiento ..... 13

Filosofía y teorías conductuales de tercera generación: conductismo psicológico, interconductismo y teoría de marcos relacionales ..... 23

Complejidad, retórica de la complejidad y conductismos de tercera generación ..... 39

El constructo de contingencia en el análisis de la conducta ..... 77

Aspectos y enfoques éticos dentro del quehacer conductual ..... 93

Un análisis histórico-conceptual del problema del pensamiento en las teorías conductistas ..... 119

Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol ..... 141

La unidad analítica de la personalidad: ¿repertorios conductuales básicos o estilos interactivos? ..... 159

Problemas teóricos y metodológicos en el campo de la evaluación clínica conductual ..... 181

El perfil del analista del comportamiento en el ámbito de la especialización profesional ..... 205

Aportes conductuales a la educación escolar ..... 223

La terapia conductual, hoy ..... 259

Ingeniería del comportamiento saludable:
la construcción de una "comunidad sana" ..... 299

La economía conductual y el análisis
experimental del comportamiento de consumo ..... 315

# Introducción

La presente obra recoge una serie de ensayos escritos desde una óptica conductista que suelo denominar "integrativa" —varios de ellos ya publicados en diferentes revistas especializadas de psicología—, en el sentido de que procura incorporar los aportes y fortalezas de diversas variantes vigentes al interior del paradigma conductual; labor a mi juicio indispensable y que no debe ser mal entendida como un "eclecticismo" común y corriente de aquellos que intentan mezclar de forma asistemática conceptos, métodos y técnicas surgidas de lógicas diferentes.

No, la idea subyacente a una integración paradigmática es, en verdad, armonizar conceptos, métodos y técnicas, pero articulándolas de modo que respeten el tronco básico del análisis conductual más riguroso posible dentro del razonamiento que Arthur W. Staats (connotadísimo representante del conductismo contemporáneo) ha denominado "teoría puente" o de "marco de referencia". En otra oportunidad (Montgomery, 2005), hice una reseña de esta tesis de Staats como "un esquema heurístico empíricamente orientado acerca de diversos e inclusivos niveles de interacción humana, que nace del contacto específico con los fenómenos que comprenden. Cada nivel implica la construcción

de una teoría particular en función a principios básicos, que a su vez puede ser entroncada con las teorías de los demás niveles porque involucran aprendizaje. Esto es, en conjunto, una teoría general multinivel abierta y en desarrollo de la cual se derivan gran cantidad de conocimientos, que deberán ser articulados e integrados mediante una «teoría puente». Los niveles implicados son nueve, seis de los cuales se ocupan del plano personal y tres de procedimientos adecuados a su tratamiento...: 1) biológico, 2) de aprendizaje animal básico, 3) de aprendizaje humano, 4) interacción social, 5) desarrollo del niño, 6) personalidad, 7) evaluación psicológica, 8) psicología anormal, y 9) terapia de conducta"[1].

Creo que tiene mucho sentido aprovechar las enormes contribuciones que las variadas modalidades de conductismo (radical, de campo, social, contextual, psicológico, cognitivo, etc.) han producido a lo largo de un gran período de tiempo. En este esfuerzo, la cuestión de la "traducción" de unas jergas a otras para conseguir un grado mínimo de acuerdos es de primera importancia para evitar esfuerzos inútiles en la formulación de ideas y constructos. Por ejemplo, el concepto de "disposición" utilizado dentro del interconductismo para significar los estados de "privación" y de "saciedad" en otros conductismos, tiene algunos usos similares en las llamadas "operaciones de establecimiento" del análisis conductual contemporáneo. No debería haber prejuicios a la hora de encontrar sus coincidencias.

Tal es, pues, el objetivo principal de este libro. El orden de los temas incluidos aquí va desde el tratamiento de aspectos

[1] Montgomery (2005). A.W. Staats: Un hito en la escena contemporánea de la psicología. Recuperado de: http://conducta.org/articulos/staatspsicologia.htm

filosóficos hasta teóricos y profesionales, todos enfocados desde mi particular forma de entender el conductismo (naturalmente no podría ser de otra manera, pero lo recalco por ser una forma poco usual que espero se valore). La mayoría de ellos han sido expuestos en publicaciones especializadas o en conferencias dictadas en eventos académicos.

# Filosofía especial y general en la ciencia del comportamiento[2]

En el libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, su autor Thomas S. Kuhn (1962/2004), refiriéndose al concepto de "paradigmas" en el sentido más general, señala que son:

> ...ejemplos aceptados de la práctica científica real —ejemplos que incluyen, al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación— proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica (p. 34).

Dichas tradiciones, por obvia deducción, involucran varios niveles articulados entre sí que, en la práctica de la disciplina científica —en este caso particular la Psicología—, suelen plasmarse a través de una continuidad simétrica desde los planos superiores hasta los inferiores.

Hay, en este sentido, un nivel teórico-conceptual donde se formulan y definen tanto el objeto de estudio como las categorías fundamentales que lo complementan: sus límites, sus extensiones y sus posibilidades. Luego viene el nivel metodológico, en

[2] Conferencia dictada en el *XV Fórum Nacional de Filosofía* organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal (martes 7 de noviembre de 2017).

el cual se especifican los ejemplares paradigmáticos de investigación, las unidades de análisis y sus parámetros de medición, y la instrumentación encargada de facilitar acceso a datos. En un tercer nivel se encuentra el empírico-técnico, o de operaciones de recogida de datos a través del uso de un lenguaje preciso, de observaciones y descripciones paramétricas (a veces fórmulas y ecuaciones) y de manipulación empírica. Finalmente, todo ello debe desembocar en un nivel tecnológico-aplicativo de procedimientos con base en los principios generados por la metodología y refinados por la teoría (Tabla 1).

**Tabla 1.** Niveles de articulación paradigmática en una disciplina científica

| | | |
|---|---|---|
| NIVEL TEÓRICO-CONCEPTUAL<br>Formulación y definición de categorías | | |
| NIVEL METODOLÓGICO<br>Paradigmas de investigación e instrumentación<br>Definición de unidades y parámetros | | |
| NIVEL EMPÍRICO-TÉCNICO<br>Operaciones de recogida de datos | | |
| Lenguaje de datos | Observación y descripción paramétrica | Manipulación empírica |
| NIVEL TECNOLÓGICO-APLICATIVO<br>Procedimientos basados en principios | | |

## La filosofía especial de la ciencia del comportamiento

En este proceso, cada disciplina asume una *filosofía especial o de la praxis* que se halla implícita en esta articulación paradigmática, pues surge de las operaciones que el practicante disciplinario realiza sobre su objeto de estudio. Al respecto, se sugiere que el ejemplo casi perfecto de este tipo de filosofía especial en la Psicología es lo que se llama "conductismo" (Skinner,

1974/1977; Kantor, 1959/1979), que tiene clara la organización teórico-práctica que liga los niveles anteriormente mencionados (ciencia del comportamiento).

Esta ciencia del comportamiento, en consecuencia, comprende tres secciones coincidentes con dichos niveles:

1) El conductismo como filosofía especial que delimita el objeto de estudio como la conducta en términos de interacción del individuo con su ambiente, cerrándole con eso el paso al mentalismo (atribuir lo psicológico al espíritu aislado de la materia), al dualismo (separación entre cuerpo y mente) y al reduccionismo (atribuir lo psicológico a procesos cerebrales o sociales por separado).
2) El análisis experimental de la conducta, que opera a través de paradigmas de investigación tales como el condicionamiento respondiente y operante, generando leyes del aprendizaje.
3) La ingeniería del comportamiento como suma de tecnologías derivadas de tales leyes.

**La filosofía general de la ciencia del comportamiento**

¿El conductismo como filosofía especial es, a su vez, tributario de alguna forma de filosofía general que le da sentido? La tesis aquí esbozada es que eso es inevitable, pues como afirma Hanson (1971/1977), los hechos están cargados de teoría. Vale decir, cualquier práctica científica tiene asidero en una previa cosmovisión consciente o inconsciente acerca de la realidad, y tal cosa puede ser considerada como "filosofía general".

Siendo así, y a la luz de un análisis de los conceptos y niveles de articulación paradigmática del conductismo, se puede colegir que éste, como lo señala Staats (1991), se inscribe en

la vertiente filosófica del positivismo, pero no del clásico, sino del "postpositivismo" descrito por Guba (1990), según el cual las características de existencia de la realidad, de la objetividad con que se aprecia y su tipo de determinismo son mucho más flexibles (tabla 2).

**Tabla 2.** Paradigmas imperantes en la investigación científica según Guba

| Paradigma | Realidad | Objetividad | Causalidad | Enfoque |
|---|---|---|---|---|
| Positivismo | Tangible | Total | Lineal | Atomista |
| Postpositivismo | Socialmente construida | Relativa, de conocimiento progresivo | Múltiple | Pragmático |
| Constructivismo | Construcción mental | Subjetividad | Múltiple | Holista |
| Teoría crítica | Socialmente construida | Ideológica y valorativa | Múltiple | Holista |

Otra fuente a considerar, según lo reclaman desde otra variante conductual es la que presenta Stephen Pepper respecto a los modelos hipotético-filosóficos que guían la práctica científica a manera de una metáfora-raíz básica (Hayes, Hayes & Reese, 1988/2016). Para Pepper (1942), éstos son cuatro: formismo, mecanicismo, contextualismo y organicismo, que conforman fundamentos filosóficos generales, conscientes o no, organizados o no, que guían y modulan la toma de postura del profesional frente a lo que son el mundo, el conocimiento, la realidad y el ser humano.

1) El formismo connotaría la posibilidad de explicar la esencia de las cosas identificando y asignando a una clase genérica o específica (adjudicándole una etiqueta) una serie de elementos. En psicología este ejemplar sería propio de las teorías de rasgos de personalidad.

2) El mecanicismo opera bajo la hipótesis de que la naturaleza funciona como un conjunto de engranajes mecánicos coordinados en función a las nociones de causalidad lineal, independencia y unidireccionalidad de los elementos que la conforman. Podría decirse que el conductismo en sus etapas iniciales constituye un ejemplo de corriente mecanicista en psicología.
3) El contextualismo, aun cuando incorpora como parte de concepción las metáforas anteriores en sus niveles inferiores de funcionamiento, reconoce una realidad pragmática y compleja que depende del contexto particular en el cual encaja. Por tanto el sentido de cualquier acontecimiento es local, restringido al análisis de la situación precisa en que se produce. El conductismo contextualista "post-skinneriano" es su epítome psicológica (Hayes et al, 1988/2016).
4) Finalmente, el organicismo implica una organización contextualista, dialéctica, interactuante y evolutiva de la forma de ver el mundo, en la cual las construcciones de la realidad van diferenciándose e integrándose en sistemas cada vez más amplios. La teoría sistémica, la teoría genética de Piaget y el interconductismo (véase Ribes y López, 1985) pueden ejemplificar esta categoría.

Entonces, de acuerdo con el tipo de variante conductual, el conductismo contemporáneo recibe vida filosófica de las metáforas contextualista y organicista.

Una tercera y última fuente referente a la filosofía general que abastece a la ciencia del comportamiento es la que proviene de la filosofía analítica del lenguaje, en versión del "segundo" Wittgenstein, de Ryle y de Turbayne. Lo que aporta ésta se

halla particularmente concentrado en la discusión crítica de los fundamentos tradicionales de la filosofía de la mente.

El "segundo" Wittgenstein (1953/1988) se refiere al lenguaje como una "forma de vida": un ambiente envolvente que es creación y producto a la vez. Por ello la conducta, entendida relacionalmente como interacción inmersa en un conjunto de sentidos convencionales que componen el contexto psicológico de las personas, es en sí misma el contenido funcional del lenguaje. En este esquema operan los diferentes juegos del lenguaje que utilizan los individuos a manera de formas comunicativas simplificadas mediante el uso de palabras u oraciones circunscritas a una situación concreta. Eso quiere decir que el significado no puede considerarse independientemente de los usos del lenguaje, sino que depende directamente de las reglas del juego en el que está incluido. Cuando esas expresiones válidas sólo para la comunicación coloquial son identificadas como si fueran términos técnicos en la órbita especializada de la psicología, surgen problemas de cosificación de significados. Turbayne (1962/1974) trata con detalle tales problemas, señalando como las metáforas simplificadoras que utilizamos para describir lingüísticamente el mundo nos engañan creando "realidades" aparentes.

En consecuencia la psicología tradicional, al identificar expresiones válidas sólo para la comunicación coloquial con vocabulario técnico propio de la disciplina, ocasiona graves errores categoriales. Ryle (1949/2005) destaca, en este sentido, la creación artificial de mundos fantasmales ("la mente") a partir de semejantes errores. Las expresiones que pretenden designar lo mental son malos entendidos acerca de la naturaleza de dos

tipos de discurso: uno extensivo y otro no-extensivo. Así, mientras el no-extensivo se refiere a la descripción de propensiones o tendencias a la acción, el extensivo tiene por objeto describir realidades físicas. No obstante, como se utiliza la misma estructura gramatical para hablar de ambos, la confusión categorial emerge creando dos mundos cuando en realidad se trata de uno solo, en el cual las actividades de la mente no son diferentes de las acciones del cuerpo.

La solución a los errores categoriales está, por un lado, en el análisis particular de cada expresión buscando su sentido en el contexto en el cual se formula; y por otro lado, guiarse por una concepción de "conducta" no como algo delimitable a manera de "cosa" o "sustancia"; sino como interacción históricamente construida del individuo con su ambiente en términos físicos, biológicos y sociales (Kantor, 1959/1979; Ribes y López, 1985; Hayes, Hayes & Reese, 1988/2016). Esa es la propuesta actual de la ciencia del comportamiento.

**Conclusión**

En la presente comunicación se ha procurado analizar el papel de la filosofía general y especial en relación con la formulación y construcción de una ciencia del comportamiento. En tal sentido, se consideran de relevancia los aportes de las corrientes contemporáneas denominadas "post-positivismo", "contextualismo" y "filosofía analítica del lenguaje" como matrices epistemológicas que abastecen a las vertientes actuales de dicha ciencia, la cual genera también su propia filosofía especial: el conductismo, como especificación de las extensiones y posibilidades del paradigma, ajenas a reduccionismos y mentalismos. Aunque en la

fundamentación se ha recurrido mayormente a escritos clásicos por considerarlos seminales de este tipo de análisis, vale anotar que las discusiones sobre temas filosóficos de esta naturaleza son corrientes en el conductismo (como muestra ver Thyer, 1999; Ribes y Burgos, 2006; Montgomery, 2007; o Romero, 2012). Es de esperar que tales preocupaciones lleven finalmente a un acuerdo sobre las bases temáticas aquí presentadas.

## Referencias


Guba, E.G. (1990). *The paradigm dialog.* Newbury Park: Sage Publications.

Hanson, N.R. (1971/1977). *Observación y explicación: Guía de la filosofía de la ciencia.* Madrid: Alianza.

Hayes, S.C., Hayes, L. & Reese, H.W. (1988/2016). Finding the phylosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World Hypotheses. In S.C. Hayes (Ed.). *The act in context: The canonical papers of Steven C. Hayes* (pp. 57-77). New York: Routledge.

Kantor, J.R. (1959/1979). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática.* México: Trillas.

Kuhn, T.S. (1962/2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Montgomery, W. (2007). Psicología conductista y filosofía analítica: ¿Una alianza conveniente para el siglo XXI? *Revista IIPSI, 10*(2), 145-156.

Pepper, S.C. (1942). *World Hypotheses: A study in evidence.* Berkeley: University of California Press.

Ribes. E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas.

Ribes, E. y Burgos, J. (Coords.) (2006). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo* (3 tomos). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Romero, C. (2012). Fundamentos epistemológicos del conductismo: De la causalidad moderna hacia el pragmatismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología 5*(2): 41-48.

Ryle, G. (1949/2005). *El concepto de lo mental.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Skinner, B.F. (1974/1977). *Sobre el conductismo.* Barcelona: Fontanella.

Staats A. W. (1991). Unified positivism and unification psychology. *American Psychology*. 46, 899–912.

Thyer, B. (ed.) (1999). *The Philosophical Legacy of Behaviorism*. London: Kluwer Academic Publishers.

Turbayne, C.M. (1962/1974). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1953/1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

# Filosofía y teorías conductuales de tercera generación: conductismo psicológico, interconductismo y teoría de marcos relacionales

La lógica desde la cual se abordan los problemas característicos de la psicología depende del marco teórico adoptado, tanto como éste depende de una filosofía subyacente que le da sentido. La teoría, como conjunto de supuestos propositivos que operan a manera de marco de referencia, permea y modula el conjunto de prácticas que el científico lleva a cabo a partir de ella, desde la definición hasta la solución efectiva o aparente de los problemas pertinentes a su ámbito, a los cuales presta legitimidad. En ese sentido, los principios teóricos siempre les dan significado a los hechos en un dominio científico particular.

La interpretación tradicional acerca de que el empirismo más "puro" es la fuente filosófica de la corriente conductista, coadyuvó a crearle una imagen de indiferencia por la teoría. Por esa cuerda "ser conductista" se asimiló a "ser ateórico", lo cual animó a muchos a buscar en otras canteras lo que percibían que faltaba en el paradigma para organizar sus labores profesionales. De hecho, es común encontrar referencias al respecto de esa insatisfacción entre los psicólogos que se suelen autodenominar "integrativos" (por ejemplo Young, Segal, e incluso Beck), porque procuran combinar la tecnología conductual con presu-

puestos ontológicos de corte psicodinámico, humanista o constructivista. Lo peor es que incluso cultores del propio análisis conductual parecen suponer que su enfoque es ateórico.

En realidad las fuentes filosóficas del conductismo de tercera generación son muy distintas al empirismo o positivismo primigenios, como se verá en la siguiente sección. Actualmente existen varias alternativas teóricas con diferente fundamento epistémico que el empirismo. Para efectos de ésta comunicación divulgativa interesan entre esas alternativas el conductismo psicológico, el interconductismo y la teoría de marcos relacionales, en tanto constituyen, a criterio del autor del presente texto, las versiones más acordes del conductismo "post-«estímulo-respuesta»" y "postskinneriano" con la multicausalidad y multifuncionalidad de los procesos complejos que constituyen la realidad cotidiana (Montgomery, 2005; 2007; 2014). En las siguientes secciones, después de aclarar cuestiones concernientes a su base filosófica, se harán reseñas de las tres teorías mencionadas, considerando que es importante y enriquecedora su divulgación como marcos organizativos de conocimiento.

**Filosofía y conductismos de tercera generación**

La primera referencia a una "tercera generación" conductual se haya en Staats (1975/1979), afirmando que la primera de ellas (Watson, Thordnike, Pávlov) inició el paradigma estableciendo su orientación básica de laboratorio, su guía mediante los principios del aprendizaje y la aplicación inicial de éstos a la conducta humana. La segunda (Skinner, Hull, Tolman) refinó estos rasgos en pautas más sistemáticas y precisas aunque diversificando las teorías; y la tercera se ocupa actualmente de seleccionar y

extender los aspectos productivos del pasado, procurando unificar los hallazgos y principios en una sola gran teoría o marco de referencia.

Como se ve, esta caracterización generacional se centraba en el plano netamente teórico. Luego Hayes (2004/2016) recoge dicho concepto —sin darle el crédito a Staats— para aplicarlo a la evolución terapéutica conductual del presente como una "nueva ola" que mejora lo hecho por las anteriores. Según esta interpretación, la primera generación de terapia conductual se enfocaba en las versiones E-R y operante físicalistas; la segunda generación se desviaba hacia el plano cognitivo-conductual y/o de procesamiento de la información; y la tercera adopta un marco "contextual-relacional" con criterios de verdad pragmáticos.

Aunque algunos motejan de innecesario hacer una distinción evolutiva respecto a conductismos de primera, segunda y tercera generación, puesto que tal marcha es normal en cualquier paradigma; aquí se juzga necesaria la división debido a que hay un paralelismo —no necesariamente temporal de uno a uno— entre dicha evolución y la de las filosofías generales que respaldan sus respectivas "olas".

Si bien Skinner (1974/1977) hizo algunos comentarios acerca del "conductismo como una filosofía" dejó en claro que el alcance de su concepto solo abarcaba la ciencia del comportamiento, por lo tanto hay que entender que él se refería solo a una modalidad de filosofía especial: aquella que surge de las operaciones que el científico hace sobre su objeto de estudio. La filosofía general o "metáfora raíz" que resulta la cosmovisión más compatible con el conductismo radical es algo que debe esclarecerse. En su momento, las reflexiones de Day (1963)

puntualizaron el acercamiento con la filosofía del lenguaje ordinario, proveniente del "último" Wittgenstein, algo que Ribes (1990) extiende al interconductismo. Por su parte, Staats (1991) cree conveniente referirse a un "positivismo unificado" como sinónimo de post-positivismo, y Hayes, Hayes & Reese (1988/2016) recogen el legado de S.C. Pepper (1942) en cuanto al contextualismo. Lo cierto es que las tres posturas confluyen, pues, así como ha habido una transformación sustancial de la filosofía analítica desde el atomismo lógico sostenido por Frege y Russell; pasando por el "giro lingüístico" liderado por el empirismo lógico de Carnap y el "primer" Wittgenstein; hasta el nuevo giro, esta vez "pragmático", del análisis conceptual de Ryle y el "segundo" Wittgenstein (ver Hacker, 2007; Glock, 2008/2012); también podría decirse que algo parecido se ha dado en el conductismo asociacionista-mecanicista que viene desde las generaciones de Watson y sus sucesores (Hull, Tolman, Eysenck, Miller y otros) hasta llegar al actual conductismo sistémico-contextualista .

En efecto, han habido cambios epistemológicos bastante notorios que también podrían rotularse más ampliamente como un paso del "positivismo" al "postpositivismo" (o "positivismo unificado") en las diferentes variantes del paradigma conductual (conductismo psicológico, interconductismo y teoría de marcos relacionales), más allá de sus diferencias de jerga técnica. Así, para las teorías contemporáneas que aquí se consideran de tercera generación:

1) La observación de los fenómenos está en interacción continua con la teoría que los sustenta, de modo que no hay observación "pura".

2) La realidad es un todo dinámico compuesto de intercambios recíprocos entre las partes, que a su vez se subordinan a las relaciones molares (interdependencias funcionales) que los engloban.
3) La construcción teórica es progresiva, con multinivel y multimétodo, sin reduccionismos axiomáticos. No existe la "mejor" explicación, sino la que mejor encaja para el uso conveniente, sin embargo, se puede conocer mejor la realidad a través de sucesivos contactos con ella.
4) La descripción de la conducta comprende tanto niveles de apreciación del crecimiento cuantitativo como cualitativo y holístico, con niveles evolutivos y jerárquicos de desarrollo.
5) Las condiciones socioculturales influyen en el desarrollo de la ciencia. Las interconexiones de acontecimientos ocurren en un contexto social e histórico.

A continuación se reseña cada una de las teorías conductistas aludidas. El orden, establecido en función a la antigüedad de la primera formulación de cada cual, comienza por el conductismo psicológico, sigue con el interconductismo y culmina con la teoría de marcos relacionales. No se pretende exhaustividad en cuanto a su descripción debido al corto espacio de que se dispone, pero se incluyen las necesarias referencias para que el lector interesado pueda profundizar en cada una de las posturas mencionadas.

**El conductismo psicológico**

El conductismo psicológico propone una "teoría de marco referencial" a manera de esquema heurístico comprehensivo de nueve niveles de interacción humana, cada uno de los cuales se

entronca de forma inclusiva, acumulativa y jerárquica con los demás, a manera de escalones progresivamente más complejos (Staats, 1996/1997). Debido a que cada escalón incluye datos que sirven para formar una teoría local que, a su vez necesitará enlazar con las otras, requiere además de una "teoría puente" que las una. A esto se le puede catalogar como una teoría general multinivel, abierta y en desarrollo.

Los niveles progresivamente más complejos son: 1) biológico, 2) de aprendizaje animal básico, 3) de aprendizaje humano, 4) de interacción social, 5) de desarrollo del niño, 6) de personalidad, 7) de evaluación psicológica, 8) de psicología anormal, y 9) de terapia de conducta. La propiedad comportamental llamada "aprendizaje acumulativo-jerárquico", existente entre esos niveles, se configura en base a las unidades pequeñas que se agrupan para formar construcciones mayores, cumpliéndose los principios de aprendizaje de manera idéntica en ambas. Merced a la acumulación inclusiva de aprendizajes en niveles anteriores, cada escalón inmediato superior se ubica en un plano más elevado de la jerarquía.

Una contribución sustantiva de Staats (1975/1979) es la "trifuncionalidad" del aprendizaje básico. Esta cualidad emerge de la interrelación entre los procesos de condicionamiento clásico e instrumental de la siguiente manera: al aparear un estímulo incondicionado (Ei que evoca una respuesta fisiológica, y, por lo tanto, tiene propiedades reforzantes) repetidamente con un estímulo neutro, aquel, ya condicionado, evoca una respuesta similar a la que producía el estímulo incondicionado, adquiriendo también la cualidad de estímulo reforzador (Er). El estímulo condicionado-reforzador, además, se condiciona a otros elemen-

tos de la situación, adquiriendo propiedades discriminativo-directivas (Ed) respecto a la conducta.

Las tres funciones del estímulo son, entonces, las de Ei-Er-Ed, las cuales explican en gran medida el aprendizaje complejo a través del sistema motivacional trifuncional "actitudinal-reforzante-directivo" (A-R-D). Así es como una respuesta puede determinar a otra; o como repertorios generales (Vgr. la inteligencia) pueden disponer condiciones para emitir o adquirir nuevas respuestas; o como el individuo puede afectar el entorno y éste influenciar su futura conducta.

El concepto de "personalidad" es rescatado por el conductismo psicológico bajo la forma de repertorios básicos conductuales (RBC) o constelaciones de habilidades complejas adquiridas en el desarrollo temprano (llamadas sistemas cognitivo-lingüístico, emotivo-motivacional y motor sensorial), que, a su vez, constituyen una base para adquirir más aprendizaje. El comportamiento del individuo es producto de condiciones ambientales históricas y condiciones organísmicas antecedentes, pero también el individuo es activo porque una vez consolidados sus RBC, éstos pueden determinar conductas presentes y futuras, aun cuando la respuesta específica esté afectada también por estados orgánicos particulares (p. ej. un dolor de cabeza) y por condiciones ambientales y orgánicas actuales.

El citado sistema A-R-D se configura y cambia gracias, entre otras formas, al condicionamiento de los repertorios lingüísticos a estados o respuestas emocionales, o a otras palabras, frases u oraciones asociadas a ellos. Así, el individuo aprende respuestas instrumentales de acercamiento o alejamiento significativos frente a acontecimientos, personas u objetos, y aprende

también a generar constelaciones de secuencias y clases gramaticales. En otros casos los repertorios lingüísticos evocan conducta motora o respuestas sensoriales, o son evocados por ellas. Todo ello de manera muy compleja y multidimensional en relación con una gran gama de comportamiento instrumental interconectado. Staats (1968/1983; 1989) dedica buen espacio en su teoría para los procesos cognoscitivos y la inteligencia, enfatizando su carácter aprendido y factible de desarrollarse mediante el aprendizaje.

Para efectos de evaluación y terapia, Staats y Staats (1963) fueron los primeros en sugerir categorizar el comportamiento normal y anormal en déficits, excesos e inadecuaciones; y, sobre la base de un análisis A-R-D de los problemas y repertorios implicados, especificar respuestas claves para su modificación mediante métodos de manejo de contingencias, terapia de lenguaje, y recondicionamiento emocional.

Cualquiera de los libros traducidos al español de Staats (1975/1979; 1996/1997) constituye un buen material introductorio a su enfoque.

**El interconductismo**

La psicología interconductual tiene su origen especialmente en el trabajo fundamental de J.R. Kantor (1967/1978), pero en la exposición que se hace aquí se toma la versión modificada de Ribes y López (1985) y Ribes (1990). La tesis fundamental es que el segmento de campo (contingencia, entendida de una manera más amplia e interactiva) que comprende todos los factores presentes y potenciales en la interacción entre el organismo total y su entorno físico, biológico y social (factores organísmicos,

estimulares, históricos y situacionales), es la unidad de análisis del comportamiento.

Las categorías descriptivas de este "modelo de campo" son: 1) los objetos y eventos de estímulo fisicoquímicos que hacen contacto directo o indirecto con el organismo; 2) las variables organísmicas, o sistemas reactivos biológicos, sensoriales y gestuales que interactúan con cambios energéticos o convencionales del entorno; 3) la función de estímulo-respuesta, como sistema de inter-afectación en un contorno de relaciones multifuncionales históricamente configuradas; 4) las variables situacionales al interior o exterior del organismo que regulan indirectamente las características de la interacción actual; 5) la historia interconductual compuesta de segmentos interactivos previos que probabilizan los contactos actuales, 6) los eventos disposicionales, que son circunstancias pasadas y presentes que facilitan o interfieren el establecimiento de una interacción; y 7) el medio de contacto, o contextos fisicoquímicos, ecológicos o normativo-convencionales que posibilitan una interacción.

El concepto de "desligamiento funcional" acompaña estas categorías descriptivas, en relación con el desarrollo de las interacciones individuo-ambiente desde el contexto biológico al social. En palabras de Ribes (2015): "Es un concepto que describe, clasifica o acota cómo la interacción entre organismo y objeto (como unidad paradigmática simple) se vuelve autónoma, se separa, se distancia, se desvincula, de la relación estrictamente biológica entre las propiedades físico-químicas de los objetos y la reactividad del organismo y de la situacionalidad de dicha relación como ocurrencia" (p. 6). Dicho desligamiento se desenvuelve progresivamente en cada tipo de función estímulo-respuesta según

la etapa de desarrollo del organismo en relación con su contexto. Estas funciones se denominan contextual, suplementaria, selectora, sustitutiva referencial y sustitutiva no referencial[3].

En la función contextual el sujeto depende del entorno y se adapta a él mediante comportamiento respondiente. En la función suplementaria la reactividad del individuo media (o suplementa) cambios en las circunstancias de su entorno al estilo operante. En la función selectora esta forma operante de responder se vuelve discriminativa con base en ciertas variaciones de los eventos. En la función sustitutiva referencial la reactividad lingüística y convencional del sujeto crea campos mediadores situacionalmente desligados de la situación presente, terminando en una interacción silente consigo mismo. Por último, en la función sustitutivo no referencial la mediación lingüística solo opera con productos simbólicos del propio discurrir en la forma de lenguajes abstractivos, lógico-formales y matemáticos.

El surgimiento de la individualidad se aborda mediante la noción disposicional de "estilo interactivo" peculiar a cada sujeto, en la medida en que éste se ajusta efectivamente a las características de cada configuración contingencial de manera predecible (Ribes, 2009). La metodología para el análisis y cambio del comportamiento humano individual, a su vez, se denomina "análisis contingencial" (Ribes, Díaz-González, Rodríguez y Landa, 1986; Rodríguez, 2005), cuyas características involucran que el propio usuario del servicio sea quien defina las

[3] Recientemente Ribes (2018) hace modificaciones a los nombres de estas funciones, llamándolas respectivamente contingencias de acoplamiento, de alteración, de comparción, de extensión y de transformación.

particularidades de la intervención y, además, discrimine aquellos patrones valorativos y redes sociales y morales envolventes en la situación considerada problema, para desmontarlos. Las estrategias generales del análisis contingencial pretenden, utilizando diversas técnicas conductuales: 1) alterar disposiciones del cliente; 2) alterar la conducta de otra persona que cumple funciones auspiciadoras, mediadoras y reguladoras en el problema; 3) alterar la conducta del cliente para hacerla más efectiva; y 4) alterar las prácticas macrocontingenciales valorativas pertinentes, propias del usuario y de otros individuos.

La obra de Varela (2008) ofrece una exposición amena y accesible de los fundamentos de este complejo modelo teórico.

**La teoría de marcos relacionales**

La teoría de los marcos relacionales (RFT) es una variante contextualista del conductismo radical post-skinneriano centrada en el estudio del lenguaje y la cognición, aunque sin descuidar los sentimientos (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001). Su unidad de análisis es la operante relacional, clase funcional de respuesta —grande o pequeña, dependiendo del propósito del análisis— establecida por contingencias de reforzamiento. Esto quiere decir que las operantes relacionales pueden registrarse en cualquier nivel de organización y complejidad. No son topografías, aunque incluyen aspectos topográficos. Igualmente, al no estar sujetas a las propiedades físicas de los estímulos, las relaciones que podemos aprender los seres humanos son arbitrarias. La palabra "relacionar" significa "responder a un evento en términos de otro", y se considera que las contingencias humanas

(gracias a la conducta verbal) son relacionales por naturaleza (Hayes y Quiñones, 2005).

El interés por estos fenómenos contextuales comenzó durante la década de los 70´s, cuando Sidman (2000), utilizando la metodología de igualación a la muestra, comprobó experimentalmente la posibilidad de que las respuestas novedosas emergieran a partir de una serie de entrenamientos de discriminación condicional (equivalencia de estímulos o emergencia de clases de estímulos equivalentes, típica del aprendizaje humano). Esto da origen a la "contingencia de términos múltiples", es decir que en una situación de discriminación condicional, una respuesta a un estímulo discriminativo será reforzada solo con la condición de que otro estímulo (clave contextual) esté presente. En la interpretación de este hecho dada por Hayes, Barnes-Holmes & Roche (2001), la conducta verbal se erige como el responder a un evento en términos de otro con base en una clave contextual.

Hay tres propiedades en los marcos formados por operantes relacionales: la implicación mutua, la implicación combinatoria, y la trasformación de las funciones de los estímulos. Las implicaciones mutua y combinatoria se hallan controladas por un contexto relacional, en tanto que la trasformación de las funciones de los estímulos se encuentra controlada por un contexto funcional adicional.

La implicación mutua señala que al estar relacionados dos estímulos de cierta forma en un contexto determinado, una relación inversa debe ligarlos bidireccionalmente. Por ejemplo, si A es mayor que B, entonces B es menor que A. La implicación combinatoria es una relación derivada entre dos estímulos, posterior al hecho de que ellos hayan sido relacionados indirectamente

por otro(s) estímulo(s). Por ejemplo, si A es mayor que B y B es mayor que C, entonces A es mayor que C y C es menor que A. La transformación de la función de los estímulos requiere que, en determinado contexto, las funciones de otros eventos en la red relacional puedan modificarse de acuerdo con una relación derivada subyacente a una función relevante. Por ejemplo, si se aprende que de un conjunto de elementos A1, A2 y A3 el mayor es A2, en un contexto en el cual "2" esté ligado a B2, probablemente en una elección posterior entre A, B y C se elija arbitrariamente B como equivalente a A2. En estos casos de transformación aparecen muchos "patrones" específicos que operan como marcos relacionales de implicación mutua y combinatoria, tales como de coordinación, oposición, distinción, comparación, condicionalidad, y otros; constituyendo una red relacional de tipo cognitivo.

El programa de investigación ligado a la teoría de marcos relacionales desarrolla en el campo clínico el enfoque terapéutico de aceptación y compromiso, tratando de entender de qué manera las reglas verbales guían la conducta humana, con el fin de intervenir sobre su contexto relacional (Hayes, Strosahl y Wilson, 2012/2014). La gente puede restringir su sensibilidad a las contingencias del entorno, seguir literalmente reglas que no puede comprobar, sobreextender explicaciones, etc.; todo lo cual rigidiza el comportamiento. La misión de la terapia de aceptación y compromiso es flexibilizarlo a la luz de nuevas reglas: atención al momento presente, valores personales, compromiso con la acción, yo-como-contexto, defusión y aceptación.

Para efectos de mejor comprensión sobre este modelo teórico en función a una exposición sencilla, puede consultarse a Törneke (2010/2016).

## Conclusión

La teoría de que se parte, y la filosofía de la cual es tributaria, determinan el conjunto de prácticas que se llevan a cabo en el quehacer científico, así como define el conjunto de problemas que dicha práctica aspira a resolver. Entre las corrientes paradigmáticas de la psicología, el conductismo tradicionalmente ha sido motejado de "ateórico" por identificársele con una epistemología empirista, por ello en la presente comunicación se abordó el tema de la filosofía y las alternativas teóricas conductistas que están vigentes a manera de una "tercera generación": el conductismo psicológico, el interconductismo y la teoría de marcos relacionales. Se ha señalado que esas tres vertientes tienen influencias filosóficas ligadas al análisis del lenguaje ordinario y a un pragmatismo contextualista y sistémico postpositivista, aunque presentan diferencias entre sí en varios aspectos (algo que puede ser materia de otro artículo), sobre todo en la jerga técnica que utilizan. En todo caso, es relevante la plena revisión de sus opciones y aportes a la teoría conductual.

## Referencias


Day, F. (1963). *On certain similarities between the phylosophical Investigations of Ludwig Wittgenstein and the operatlonalism or B.F. Sklnner.* Trabajo presentado ante la American Psychologlcal Assoclatlon, Flladelfla.

Glock, H.J. (2008/2012), *¿Qué es la filosofía analítica?* Madrid: Tecnos.

Hacker, P.M. (2007). Analytic Phylosophy: Beyond the linguistic turn and back again. In M. Beaney (Coord.). *The analytic turn: Analysis in early analytic philosophy and phenomenology* (pp. 125-141). London: Routledge.

Hayes, S.C. (2004/2016). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. In S.C. Hayes (Ed.).*The act in context: The canonical papers of Steven C. Hayes* (pp. 210-238). New York: Routledge.

Hayes, S.C. y Quiñones, R.M. (2005). Características de las operantes relacionales. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(2), 277-289.

Hayes, S.C., Hayes, L. & Reese, H.W. (1988/2016). Finding the phylosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World Hypotheses. In S.C. Hayes (Ed.).*The act in context: The canonical papers of Steven C. Hayes* (pp. 57-77). New York: Routledge.

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.

Hayes, S.C., Strosahl, K. y Wilson, K.G. (2012/2014). Terapia de aceptación y compromiso. Proceso y práctica del cambio consciente (Mindfulness). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Kantor, J.R. (1967/1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Montgomery, W. (2005). *El quehacer conductista, hoy: Ensayos de interpretación teórica y práctica.* Lima: Ediciones de la Revista Peruana de Filosofía Aplicada.

Montgomery, W. (2007). Complejidad, retórica de la complejidad y conductismos de tercera generación. *Revista Peruana de Psicología, 1*(1), 40-67.

Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio del comportamiento*. Lima: Asociación Peruana de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.

Pepper, S.C. (1942). *World Hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.

Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.

Ribes, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(2), 145-161.

Ribes, E. (2015). El desligamiento funcional y la causalidad aristotélica: Un análisis teórico. Acta Comportamentalia, 23(1), 5-15.

Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual. Una introducción a la teoría de la psicología.* México: El Manual Moderno.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Ribes, E.; Díaz-González, E. Rodríguez, M. L. y Landa, D. (1986). El Análisis Contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología, 8*, 27-52.

Rodríguez, Ma de L. (2005). *Análisis contingencial*. México: Universidad Nacional. Autónoma.

Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 74*,127-146.

Skinner, B.F. (1974/1977). Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella.

Staats, A. W. (1968/1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.

Staats, A.W. (1975/1979). *Conductismo social.* México: El Manual Moderno.

Staats, A.W. (1989). Paradigmatic behaviorism's theory of intelligence: A third-generation approach to cognition. *Psicothema, 1*(1–2), 7-24.

Staats, A.W. (1991). Unified positivism and unification psychology: Fad or new field? *American Psychologist, 46*(9), 899-912.

Staats, A.W. (1996/1997). Conducta y personalidad: Conductismo psicológico. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Staats, A.W. & Staats, C.K. (1963). *Complex human behavior.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Törneke, N. (2010/2016). *Aprendiendo TMR: Una introducción a la Teoría del Marco Relacional y sus Aplicaciones*. España: Didacbook.

Varela, J. (2008). Conceptos básicos del interconductismo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

# Complejidad, retórica de la complejidad y conductismos de tercera generación[4]

El problema de la naturaleza y estructuración de los fenómenos dentro de la intrincada red de nexos y relaciones que mantienen entre sí se ha tratado de solucionar por lo general simplificando el encaramiento con los hechos, de tal manera que sean manejables. Así, el científico de la conducta postula unidades de medida en base a ciertas regularidades que permiten dar orden y efectividad al trabajo (Palmer, 2003). No se cree ingenuamente que el objeto que se dimensiona esté dividido realmente en tales unidades. Simplemente se le reduce a medidas manipulables con fines pragmáticos.

Gracias a esa estrategia se logró consolidar una metodología de investigación y una ingeniería de la conducta que, sin ser perfectas, son capaces de ofrecer resultados eficaces y objetivamente comprobables. Sin embargo, es preciso convenir en que una vez conseguido el propósito de establecer las leyes básicas que rigen los fenómenos y su tecnología de cambio subsecuente, se hace necesario ir más allá. Y es que el científico no puede —como los navegantes antiguos que no pasaban de las *Columnas de Hér-*

[4] Artículo publicado el año 2007 por la *Revista Peruana de Psicología, 1*(1), 40-67. ISSN 1726-9415.

*cules*—, renunciar a perfeccionar sus observaciones y a tratar de dimensionar el mundo de manera compleja, como es realmente. Más aun si ya cuenta con las herramientas del ordenador y los programas de simulación.

En este sentido, la noción de *complejidad* se plantea de forma cada vez más insistente en la ciencia moderna. El llamado "paradigma de la complejidad" ha traído refresco al señalamiento de que las cosas tienen una naturaleza de por sí complicada, y de que cualquier omisión al respecto redunda en el mantenimiento de una perspectiva mecanicista y determinista ("paradigma de la simplicidad", o de reducción), que tiene alcances limitados. Para la cosmovisión mecanicista formulada por Newton y Laplace: a) se puede reducir el todo a un agregado de componentes (átomos, neuronas, estímulos, etc.), b) cada uno de los componentes puede estar aislado de la acción ejercida por sus pares, c) los modelos para describir la realidad se ciñen a leyes dinámicas y deterministas, y d) ellas deben permitir predecir la condición futura del sistema tras el establecimiento de su estado inicial. No pudiendo cumplirse el punto (c), se produjo la crisis del mecanicismo en la ciencia en general, y posteriormente el descubrimiento de los procesos autoorganizativos hizo tambalear los demás postulados excepto (d), surgiendo la necesidad de nuevas conceptualizaciones abarcadoras de lo real (véase Pessa 1989).

La psicología es ciertamente uno de los campos disciplinarios comprendidos en esta necesidad (Ayers, 1997; Mateo, 2003; Luévano, 2004). En la ciencia de la conducta hay que tener en cuenta, a este respecto, la reflexión de Kantor (1969/1990; pp. 598-599) sobre el ajuste de los construidos a *una buena muestra*

de eventos, lo que supone ampliación de marcos conceptuales. Por otro lado hace poco, Bornas y Noguera (2002 p. 14-19) han reclamado para la "actualización" de la terapia del comportamiento de acuerdo con criterios científicos recientes, la inclusión de fenómenos psicológicos con patrones caóticos, de relaciones no lineales entre factores inadvertidos que afectarían la variabilidad de la conducta, y de formas superiores de autoorganización en sistemas inestables.

Pero por otro lado la psicología, debido al rango de fenómenos que estudia, es susceptible de ser impactada por ideas retóricas de "complejidad" que, con el pretexto de combatir el mecanicismo a veces sirven para sostener mediante sofismas la vieja mitología de la mente con el auxilio de algunos conceptos científicos prestigiosos. Por ello este tema es digno de discutirse con el grado de rigor adecuado, a fin de desenmascarar las propuestas mistificadoras, y esclarecer —siguiendo la recomendación de Pinillos (2002) sin apoyar su postura—, cuáles son o serían las posibles formas convenientes de aplicar la noción de complejidad a la ciencia conductual en la época postmoderna.

## Las nociones de complejidad

La lista de nombres que se identifican de alguna manera con la teorización explícita o implícita acerca de la complejidad es bastante larga. Basta mencionar a Marx, Bertalanffy, Bateson, Luhmann, Prigogine, Bronfrenbrenner, Maturana y Morin, para tener una idea de la calidad de autores que la representan. Frente a tal diversificación, sólo queda sintetizar las ideas principales seleccionando tres tipos generales de pensamiento vinculados por un hilo conductor a la noción discutida.

**El pensamiento dialéctico**

La filosofía del materialismo dialéctico parte de las consideraciones hegelianas de nuevo cuño expresadas tempranamente por Marx (1841/1987), y ampliadas por Engels (1876/1989). Ellos tienen el mérito de haber visto la potencialidad de lo complejo con anterioridad a los avances tecnológicos que luego la han hecho evidente, y es posible que su impronta se conserve en el fondo de algunos argumentos actuales, teniendo en cuenta que buena parte de los promotores de la complejidad y la postmodernidad provienen de, o están ligados a, las canteras de cierta intelectualidad contestataria (Gross & Levitt, 1994). Por eso éste es el primer apartado a tratar.

La dialéctica es definida desde la perspectiva marxista en su versión soviética como una "ciencia que trata de las leyes generales de la naturaleza, de la sociedad y del comportamiento humano", siendo su categoría principal la contradicción, principio motor de una serie de relaciones antagónicas y a la vez resolutivas entre ellas. Por ejemplo, la *conservación de la energía* (que, al pasar de una forma a otra, no desaparece ni se crea), la *negación de la negación* (todo estadio superior del desarrollo incluye propiedades de los estadios inferiores), la *unidad y lucha de contrarios* (los objetos se excluyen y se interpenetran mutuamente, reproduciéndose sin cesar), y los *cambios cuantitativos a cualitativos* (discontinuidad de los procesos que lleva a su transformación).

En suma, el pensamiento dialéctico se opone a todo estancamiento e inmovilidad. Todo fluye en un proceso continuo de movimiento que lleva en sí sus propias semillas de autoorganización. Ese proceso es un sistema integral de multitud de interacciones donde hay influjos recíprocos entre cuerpos y fe-

nómenos. Esencialmente sigue siendo, sin embargo, un sistema determinista en el que se puede ubicar un orden dado por las regularidades relativas que se advierten en su movimiento.

Ahora bien, la concepción dialéctica típica de la filosofía soviética no se halla exenta de críticas ni de interpretaciones alternativas. Por ejemplo Gurvitch (1962/1971), un marxista revisionista, presenta una versión pragmática que llama "dialéctica empírico-realista" en la cual incluye cinco procedimientos operativos de su método: 1) la complementariedad, 2) la implicación mutua, 3) la ambigüedad, 4) la polarización, y 5) la reciprocidad de perspectivas (pp. 262-291). Desde su trinchera Gurvitch denuncia "el fetichismo de la antinomia", defecto que consiste en absolutizar el papel de las contradicciones en la lucha de contrarios, lo que también critica Bunge (1985) con la misma intensidad, yendo más allá para indicar que la única virtud del enfoque dialéctico es su dinamicidad, característica que, por otro lado, comparte con otras ontologías.

**El pensamiento sistémico**

Ya en la era cibernética, el principal objetivo del pensamiento sistémico (que resulta ser la variante más técnica y fructífera de la noción de complejidad), es sustituir la concepción mecanicista de la causalidad lineal por una consideración de corte asintótico y estocástico, donde las interacciones entre causas y efectos son recíprocas y dinámicas. Este enfoque ha sido bautizado como *teoría general de sistemas* (Bertalanffy, 1968/1971), porque se extiende a todos los campos de la ciencia y el arte existentes.

En los sistemas los elementos son catalogados en base a una interrelación estructural que funciona como una unidad

compleja, distinguiéndose intercambios internos (sistemas cerrados) y con el entorno (sistemas abiertos). Su dinámica de autoorganización (equilibrio estabilidad-inestabilidad), se regula con respecto a cierto valor umbral con otras partes del mismo (variables de estado), o a sus ligas con el ambiente externo. En los sistemas no lineales más complejos hay confines fluctuantes según el peculiar estado interactivo de sus elementos, que contextúan las interrelaciones entre las partes.

La *teoría del caos* surge, en este contexto, como una consideración acerca de los sistemas no-lineales en términos de "inestabilidad estable", vale decir, organizaciones regidas por principios de fluctuaciones irregulares debido a la influencia de "atractores extraños" (representaciones de la dinámica del sistema en el tiempo desde la condición inicial), siendo imprevisibles en escalas temporales amplias y sensibles a las condiciones iniciales del sistema, desde que se sabe que una vez iniciado con valores específicos, el futuro sistema puede desarrollarse de forma distinta si comienza bajo condiciones ligeramente diferentes a su inicio. Eso no significa que no puedan ser descritas por ecuaciones deterministas de tipo estocástico (Gleik, 1988/1994; Prigogine, 1993/1999). De hecho, como señala Mandelbrot (1977), los fractales son estructuras complejas cuya actividad parece ser aleatoria, pero es reproducible si el principio y sus condiciones iniciales pueden ser replicadas.

Llevado a un esquema epistemológico, puede decirse que la interacción entre los polos sujeto-objeto es recíproca y enmarcada en una *estructura disipativa* (termodinámicamente abierta, concepto introducido por Prigogine), que varia momento a momento. La significación de un evento es, pues, relativa a la apreciación que se hace de la situación momentánea en que sucede la

interacción y los acontecimientos relacionados a ella, igualmente cambiantes. La ubicación particular del individuo que realiza el análisis y su papel en el sistema también son de relevancia.

**El pensamiento complejo**

Morin (1990/1995) critica algunas facetas sistémicas, que, según su ver, o se fundan en la simple repetición de ciertas verdades "holísticas", o acuden al excesivo análisis "reduccionista" de operaciones. Este académico presenta la complejidad como un pensamiento "que relaciona" y que integra la parte con el todo, concibiendo los objetos de conocimiento dentro de la globalidad a que pertenecen. Que admite el caos, la incertidumbre, la diversidad y la ambigüedad como procesos normales. Para evitar confusiones al respecto, hace una aclaración:

> Habrá que disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo.
>
> La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias rutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.
>
> La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud… el conocimiento completo es imposible… (pp. 22-23)

Al interior del pensamiento complejo se manejan una serie de conceptos auxiliares. Así, están los principios de los bucles *retroactivo* (afectación recíproca de causas y efectos), y *recursivo* (autoproducción y autoorganización del ser); de la *emergencia sistémica* (surgimiento de cualidades nuevas a partir de la interacción del todo con las partes), y de la *dialógica* (complementaridad de los antagonismos), entre otros.

La popularidad de Morin, en los países del tercer mundo sobre todo, no parece deberse a la originalidad de sus planteamientos (que traen a la memoria los supuestos del materialismo dialéctico), sino por su aureola de ideólogo comprometido, ya que se ha ocupado de temas relacionados con la política, la educación y la ecología desde una perspectiva que podría llamarse "de izquierda".

**Complejidad y retórica de la complejidad**

El origen de las corrientes de pensamiento antes reseñadas se dio a partir de los desarrollos en ciencias naturales. Sin embargo, derivaciones de esas ideas se introdujeron rápidamente en las ciencias humanas (sociología, comunicación y psicología, entre otras). Entre los investigadores multi(trans)disciplinarios, conviene mencionar a Luhmann (véase Berthier, 2001), y a Bateson (1972/1998), quienes señalan que la realidad es una compleja red de relaciones, organismos, interconexiones y procesos a veces paradojales en los procesos sociológicos, pero comprensible mediante un elemento clave que emerge de esos nexos: la comunicación, contexto indicador de complejidad desarrollada, puesto que todo "lo conocido" se establece a través de ella.

En la psicología pueden advertirse ciertas orientaciones de considerable impacto en la teorización y los métodos tecnológicos, que intentan recoger versiones de complejidad: las corrientes dialéctica, dinámico-sistémica y constructivista.

**La psicología dialéctica**

En el mundo socialista, dentro y fuera de la fenecida Unión Soviética, la influencia de la dialéctica marxista siempre dotó su orientación de criterios complejos en el modo de ver "la actividad vital del hombre y su modo social de existencia". Son notables las contribuciones de Leontiev y Abuljánova en la consideración acerca del objeto de estudio, pero quien aborda explícitamente el tema de su relación con el enfoque sistémico es Lomov (1981). En un pasaje destacado, hace quizá la formulación más sucinta de un enfoque concreto, no subjetivo, de la búsqueda de complejidad dentro de las coordenadas científicas:

> … la dialéctica materialista requiere que se rebasen los esquemas lineales unidimensionales, que se comprenda que cada ley es estrecha, incompleta y aproximada. (p. 132) El enfoque estrictamente científico no sólo requiere que se esclarezca la ley objetiva, sino también se esboce su esfera de acción, como asimismo las condiciones en que sólo ella pueda actuar (p. 134) …no disponemos todavía de procedimientos y medios bastante estrictos para describir la situación (experimental o de la vida) como un sistema. Elaborarlos es una de las tareas más importantes de la psicología. A título de causa de uno u otro acontecimiento aparece, por regla general, no un acontecimiento aislado, sino un *sistema de acontecimientos o situación*. Con la particularidad de que la

> situación debe enfocarse correlacionándola con las características y peculiaridades de quien actúa en ella y con su propia actividad. (p. 138)

El psicólogo cubano González Rey (1997, 2002) también podría ser mencionado en esta parte de la revisión, aunque sus tesis se expresan como una mixtura del vocabulario dialéctico y constructivista post-racionalista (véase más abajo). Relieva el cualitativismo del análisis y la categoría de subjetividad procesual (espacio ontológico diferente, complejo, sistémico, dialógico y dialéctico), que, señala, descuidó la psicología soviética a través del "objetivismo" de Leontiev. A un nivel inferior están las divulgaciones *muy* simplificadas de Merani (1968), que, con todo, ha sido influyente en Latinoamérica, entre los psicólogos autodenominados "progresistas".

**La psicología "dinámico-sistémica"**

Entre las aproximaciones psicoanalíticas se relievan el proceso, el cambio y los estados de equilibrio en las interacciones clínicas y al interior del individuo, descritas según la sistematicidad no lineal. El equilibrio sistémico se rompería por una multiplicidad de conflictos entre componentes internos, entre estados del ego, o entre el sistema y el entorno, resolviéndose mediante exacerbaciones afectivas que impulsan al sujeto a encontrar la forma de reorganizarse, disminuyendo el desequilibrio o restableciendo el equilibrio (Sánchez, 2002).

En la misma vía, Deleuze y Guattari (1980/1997) llaman "mesetas" a los sistemas abiertos e introducen un modelo epistémico de *saberes* de organización diversificada desde una raíz que

origina múltiples ramas, donde cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro: el "rizoma". En este modelo, las relaciones entre los elementos argumentales serían multirecíprocas.

En otros planos más socioculturales del discurso dinámico-sistémico, también se consideran suprasistemas y subsistemas en relación de *todo y parte* simultáneas: cualquier unidad de partes es un todo que también forma parte de otra unidad mayor, llamada *holon*. Por eso a veces se utiliza el sinónimo de "pensamiento holonístico" para identificar el pensamiento sistémico (Anderson y Carter, 1990/1994, p. 29). Alternamente, Bronfrenbrenner (1979/1987) describe varios niveles de contexto ecológico que potencialmente influyen el desarrollo: los microsistemas (los más inmediatos), los mesosistemas (grupos de micro-sistemas), los exosistemas (que rodean a los microsistemas) y los macrosistemas (la cultura de referencia).

Una línea aplicada de la corriente sistémica según los planteamientos también ecológicos de Bateson (1972/1998), centra sus esfuerzos en la estructura de interacciones sociales y comunicativas del sistema familiar, teniendo como destacados seguidores a Watzlawick y a Minuchin.

**La psicología constructivista**

La visión de complejidad se ha nucleado a menudo en referencia a la teoría poliperspectivista y relativista del conocimiento: éste sería una construcción compartida entre varios observadores, cada uno limitado por su propio horizonte personal. De este modo, se saca la conclusión de que habría tantas realidades como observadores existentes: el "multiverso" de Maturana (Ruiz, 1996). Hay dos direcciones sutiles y algo confusas que toma

este razonamiento, uno llamado constructivista, con mayor énfasis en la construcción "al interior" del propio individuo, y otro llamado construccionista, con mayor énfasis social-convencional en dicha construcción. A su vez también se puede distinguir el constructivismo pedagógico o genético de Piaget, que es más bien moderado; del constructivismo radical, terapéutico o post-racionalista de Guidano.

Las relaciones de Piaget con el pensamiento sistémico siempre fueron cordiales. Donde coincide más con aquel es en el concepto, clave en su teoría, de *equilibración*, un mecanismo autoregulatorio que funciona como motor del cambio de las estructuras psicológicas al operar en los intercambios del individuo con su ambiente. El mismo Piaget (1964/1985), identifica el equilibrio con el "estado estable en un sistema abierto" (p. 144). Además, contrapone su propio enfoque "estructuralista" al "holismo" y al "atomismo" imperantes en otros, "en tanto que hace de los sistemas de interacciones o de transformaciones la realidad primera, subordinando, por consiguiente, ya desde el principio, los elementos a las relaciones que los engloban, y concibiendo, recíprocamente, el todo como producto de la composición de estas interacciones formadoras." (Piaget, 1974/1975; p. 218)

El constructivismo postracionalista se funda principalmente en el trabajo de Maturana y su concepto de *autopoiesis*, que tipifica la estructura orgánica como un sistema cerrado que se autodetermina y se autoproduce independientemente de cualquier intervención externa (el ambiente), aunque sus relaciones con ésta sean de presuposición mutua y aun de co-evolución (Maturana y Varela, 1973). Guidano (1991/1994) toma esta idea para proponer que el *self* del individuo es un sistema unitario, un proceso

que se va construyendo autoorganizadamente, manteniendo su continuidad a través de las discontinuidades. Para Guidano (así como para Mahoney), esto amplía la mira de análisis del terapeuta al patrón que organiza las experiencias significativas del sujeto en relación con sus esquemas cognitivos y emotivos, cosa que según el post-racionalismo no se hace desde la posición empirista (ver Yañez, Gaete, Harcha, Kühne, Leyva y Vergara, 2001).

**Retórica de la complejidad**

Todos los enfoques anteriores han tropezado, en mayor o menor medida, con el obstáculo de la traducción de la terminología técnica vigente en otros universos de conocimiento (en particular de las ciencias "duras"), a la propia; y no sólo eso. También está el asunto de la equivalencia de eventos que se analizan en relación con los planos naturalista y humano, así que en muchos casos las extrapolaciones que se han hecho han sido forzadas, cayendo en discursos espectaculares y emocionantes, pero vacíos de contenido. A esto se puede llamar "retórica de la complejidad".

Ejemplares de esta retórica "cualitativa" pueden hallarse por doquier en los escritos de las ciencias humanas "postmodernas". Algunos son evidentes y otros difíciles de ubicar, porque a menudo los sofismas y razonamientos sedicentes están mezclados con verdades y profesiones de fe *tan generales*, que distinguirlos con claridad resulta una labor muy tediosa. Estos autores se distinguen por sus constantes referencias a nociones matemáticos y físicas entre las cuales no se excluyen las de la teoría del caos, la energía, la mecánica cuántica, el *bing-bang*, los *quarks* y la complejidad, pretendiendo vincularlas con embrollados conceptos

fenomenológicos y psicológicos, que se oponen al racionalismo cartesiano, al positivismo y al método hipotético-deductivo. Todo en pro de un paradigma epistémico "emergente" (Martinez, 2006) que rompería con la "inapresable" objetividad, la verdad y la verificación empírica como únicos medios de aproximarse a lo real, a favor del reconocimiento de la subjetividad, la discontinuidad, la diferenciación y un mayor nivel de sensibilidad ética y social en la ciencia.

Las obras de Gross & Levitt (1994) y de Sokal y Bricmont (1998/1999) son suficientemente ilustrativas acerca de los extremismos que pueden imperar ante auditorios poco cultivados y propensos a sobredimensionar la retórica "difícil" —es decir, con términos, argumentos y juicios de valor extraídos de contextos prestigiosos ajenos—, por considerarla "profunda" (véanse los escandalosos casos de Lacán y de Deleuze en dicha obra). Con la frescura típica de la *New Age*, en la literatura retórica de la complejidad no se advierte ningún escrúpulo en la asimilación y reificación conceptuales que se hacen de vocablos con significados surgidos y aplicados en contextos totalmente diferentes, sin más justificación que el uso metafórico.

Por ejemplo, se identifican los *"sistemas complejos no lineales con tendencia (entrópica) al desorden y al caos" con el "funcionamiento psíquico lleno de incertidumbres*", lo cual haría del psicoterapeuta *"un factor neguentrópico probabilitario"* (o sea alguien que opera como restablecedor del orden). Para ellos *el pensamiento —cibernética de segundo orden— puede convertirse en una "estructura disipativa"*, como las de Prigogine, *cuando "se debilitan los atractores fijos o periódicos"* (los apoyos lógico-racionales) *que operan como puntos de atracción hacia la estabilidad.* En las intervenciones el

sujeto sería *demandado a un esfuerzo de "religamiento de su propia dispersión" a fin de "destrabar su desequilibrio sociopersonal" mediante una "comprensión integradora" que "restablezca su equilibrio bioenergético"*.

En suma, pareciera que la insistente referencia a la indeterminación, aleatoriedad, retroacción y dialogicidad compleja de los procesos, se plasmara también en jerigonza compleja. Para algunos (por ejemplo Bunge, 1999), todo esto forma parte de la herencia de Heidegger (existencialismo) y Husserl (fenomenología), en el entendido de que auto-declaradamente constituyen contenidos opuestos a las ciencias "objetivas", y practican la "puesta entre paréntesis" de la realidad, para descubrir el sí mismo. El método principal sería, por supuesto, la "visión de las esencias" mediante el discurso intuitivo. Un antiguo militante y promotor incansable del paradigma de la complejidad, Martínez (1994), ha reconocido explícitamente su íntima cercanía filosófica con Husserl.

**Sumario parcial y juicio crítico**

Es positivo el afán de aplicar la noción de complejidad a la psicología. La cuestión es cómo. A lo largo de esta parte del artículo se han reseñado varias de las formas intentadas desde los predios de la dialéctica, del enfoque sistémico y del constructivismo. No obstante, la revisión hecha sobre la base de los pensamientos complejos que pretenden guiar ciertos enfoques psicológicos muestra, en muchas ocasiones, una tendencia a la retórica grandilocuente y superficial que toma vocablos de disciplinas "duras" para aplicarlos con ligereza, y a veces embrollan cuestiones muy simples, como la de que la personalidad cambia durante un lapso de tiempo y las conductas estables de un individuo nunca se

repiten de la misma forma. No se necesitan postular "atractores", "espirales" o "turbulencias en el sistema" para entenderlo (véase por ejemplo Luébano, 2004; p. 401).

Quizá a raíz de eso la oquedad tecnológica es evidente, a pesar de las abundantes declaraciones dialécticas, sistémicas, dinámicas y constructivistas acerca de lo mucho que aportan al quehacer psicológico, especialmente pedagógico y terapéutico. Por ejemplo, como señalaba Perez-Alvarez (1996) respecto a las terapias post-racionalistas, más allá de sus construcciones teóricas vagas y globales no han generado técnicas novedosas. Al parecer, lo que tienen de efectivo está dado por el uso de las tradicionales técnicas conductuales y de reestructuración cognitiva para "los cambios superficiales", mientras que apelan a variedades de procedimientos dinámicos para modificar el "nivel profundo". Algo parecido podría decirse del campo educativo, donde las disquisiciones sobre la aplicación de la "zona de desarrollo próximo" vigotskiana sólo pueden concretarse utilizando las técnicas "asociacionistas".

Por otro lado, en las formulaciones metateóricas de la complejidad se nota inconsecuencia. Pese a la interminable fila de argumentos en pro de la *interacción sistémica*, ésta se concentra, paradójicamente, en uno de los polos de la relación "subjetividad-objetividad". Casi toda su literatura se compone de un alegato para "retornar al sujeto" en la forma de construcciones mentales (cognición, conación, emoción, etc.) a la manera fenoménica y organocéntrica (Montgomery, 2005; Munné, 1999; aplica el calificativo de "antropocéntrico" para el construccionismo social), y se encuentran contadísimas declaraciones a favor de la conducta como la misma relación dinámica o fluir de

interacciones entre el organismo y el medio (Maturana, cit. por Ruiz, 1996); por lo demás, incluso esto sin mayor especificación molecular o pragmática, pese a la afirmación de que lo complejo subsume lo simple y lo macroscópico incluye lo microscópico.

## COMPLEJIDAD Y CIENCIA DE LA CONDUCTA

Dentro de la literatura conductual hay pocas referencias a la noción de complejidad en los sentidos reseñados, y todas con escasa resonancia (Haynes, 1995; Marr, 1997; Bornás y Noguera, 2002; Quiñónez y Hayes, 2003; Andery y Serio, 2003; Cautilli, Rossenwasser & Hantula, 2003; Montgomery, 2003; entre otros). Sin embargo, por otro lado eso no impide que hayan actualmente desarrollos conductistas sistémicos potencialmente sugerentes en diversas formulaciones teóricas, metodológicas y aplicativas. Esto podría parecer paradójico, dado el estigma que, a la vista de la "opinión pública" de la psicología, marca a fuego la producción conductual dentro de un paradigma mecanicista de la modernidad. Por ello primero se desarrollará ese tema, buscando aclarar conceptos.

### ¿Es el conductismo actual una forma de mecanicismo?

Uno de los temas favoritos en la literatura de la complejidad es la superación del paradigma positivista lógico, el cual se considera en psicología epistemológicamente afín al conductismo en general y representativo del reduccionismo y la simplicidad. De hecho, parte de los manuales y exposiciones epistemológicas de los enfoques dialécticos, sistémico-dinámicos y constructivistas están casi siempre dedicadas a la expedita refutación del obsoleto modelo "empirista, mecanicista, cuantitativista", donde "el sujeto es

pasivo" y la concepción de conocimiento es ingenuamente lineal, considerando que la realidad se compone de bloques fijos y no de procesos, donde se "rechazan los cambios y las retroacciones", así como "la mente y la subjetividad porque están más allá de sus recursos teóricos y metodológicos", etc.

Si bien hay razones para *creer* lo dicho, en especial respecto a los modelos de Watson, Hull y Skinner (véase Smith, 1986/1994; para entrar en tales detalles), también se debe considerar que ninguna formulación es, como *la Sibila de Cumas*, incambiable durante mil años. Las teorías científicas, como las personas, van evolucionando y generando reconceptualizaciones que vienen a subsanar viejas insuficiencias. Así, puede decirse, por ejemplo, que Skinner tiene dos momentos: uno "moderno" y otro "postmoderno" (Moxley, 1999), donde, igual que el segundo Wittgenstein, emigra hacia una postura más acorde con los supuestos pragmáticos que con el empirismo machiano. Incluso, desde cierto enfoque (Zuriff, 1998; Cautilli, Rossenwasser & Hantula, 2003), habrían coincidencias del conductismo radical con un tipo de *construccionismo social empírico* que no niega la objetividad.

Cualesquiera que hayan sido las debilidades históricas y las variedades del conductismo radical y metodológico, debe recordarse que al presente "no cabe un análisis separado de ellos salvo para recalcar sus niveles de alternatividad, complementariedad y/o insuficiencia en relación con los modelos *behavioristas* más avanzados… un proceso aun no acabado de sucesión y perfeccionamiento en el propósito de constituir una psicología científica" (Montgomery, 2000; p. 20). Actualmente hay variantes conductistas de tercera generación que, erigiéndose

sobre las bases de los primeros modelos, van más allá y pueden considerarse listas para ser *"aggiornadas"* con el paradigma de la complejidad sin dejar de ser parsimoniosas, ni tener necesidad de utilizar terminologías extrañas a la disciplina. Entre ellas, las tres que mejor se vienen desarrollando en opinión del autor de este escrito son *la teoría de marco relacional* (TMR), el *conductismo de campo y el conductismo psicológico*.

Es indudable que, como dicen Lincoln y Guba (2000), los paradigmas filosóficos ("*knowledge claims*") influencian las ideas de los científicos acerca de lo qué es conocer (ontología), de qué modo (epistemología), qué valores guían el conocimiento (axiología) y cómo se obtiene (metodología). Por lo tanto es vital situar cada propuesta teórica en un universo particular. Las variantes conductistas de tercera generación son consistentes con enfoques filosóficos muy distintos del mecanicista: respectivamente el *contextualismo*, la *filosofía analítica* y el *postpositivismo*. Más allá de sus fuertes desacuerdos, aquí se rescata lo que tienen de común.

**El contextualismo y la teoría de marco relacional**

Como anota Weems (1999), hablando de las cosmovisiones psicológicas, el contextualismo propone que tanto el conocimiento como el ser sólo tienen significado en relación con un entorno social e histórico. Semejante pensamiento está comprometido con las interconexiones e interpenetraciones de los acontecimientos, relativas al momento y lugar particulares en que suceden. Mientras que para el mecanicismo cada fenómeno tiene una causa determinada, para el contextualismo la causalidad puede ser tanto uno-a-uno como múltiple y recíproca.

La evolución de este pensamiento puede seguirse a lo largo de la historia de la psicología, como tres fases diferenciadas de investigación por: a) estados contenidos de propiedades de las sustancias (por ejemplo el alma o la mente); b) estados de determinismo mecánico donde las causas actúan sobre los objetos en un espacio-tiempo absolutos (por ejemplo los modelos E-R y computacionales de la mente); y c) eventos y acciones como puntos particulares en una interacción continuamente cambiante, a manera de relaciones funcionales dentro de un campo o sistema de factores (Morris, 1997; p. 538). El contextualismo constituye la tercera etapa, y es tanto una ontología (pues hace presuposiciones sobre la naturaleza), como una epistemología (pues hace presuposiciones sobre el conocimiento de lo real), constituyéndose en la filosofía compleja de la ciencia que guía el quehacer conductista según los adeptos a la TMR (Hayes, Blackledge & Barnes-Holmes, 2001). Hayes (1993) distingue un contextualismo *descriptivo* y otro funcional. Reserva el funcional para su propio modelo, mientras que destina el calificativo de descriptivo para el modelo interconductista.

La TMR surge de los estudios sobre conducta operante generalizada a nivel verbal, y se basa en un hallazgo importante acerca de las relaciones de equivalencia (simetría, transitividad, reflexividad) que emergen a partir del aprendizaje lingüístico: una vez entrenados ciertos tipos de relación, se ve que se manifiestan nuevos tipos no enseñados explícitamente. Así, es posible responder a un evento en términos de otro. Se supone que en el desarrollo humano esta emergencia de relaciones va creciendo y formando marcos relacionales de gran complicación en un entorno pleno de reforzamiento social-verbal, y, por tanto, lleno

de claves contextuales o reglas (por ejemplo frases indicadoras de igualdad o de diferencia de tamaño entre dos estímulos), que seleccionan la clase de respuesta relacional que se puede producir en un determinado momento.

Una vez aprendido el repertorio de establecimiento y derivación de relaciones en múltiples contextos, el individuo es capaz de combinar, oponer, comparar, transformar, integrar, vincular, etc.; un infinito número de estímulos, lo que dota a su conducta de una serie de propiedades complejas que se explican por el propio marco en que ocurren, sin necesidad de recurrir a entidades "internas" (Hayes, Gifford, Wilson, Barnes-Holmes y Healy, 2001). De tal manera, gracias a esos mecanismos, la conducta humana se desenvuelve en un contexto histórico procesual que produce vinculaciones mutuas, combinatorias y transformaciones de funciones estimulares de alta complejidad semántica.

Haciendo un ejercicio de libre interpretación, se argüiría que muchas de las características atribuidas a lo "real" por los teóricos de la complejidad podrían ser no leyes dialécticas de la naturaleza, sino simplemente maneras abstractas de referirse al mundo que surgen de vinculaciones combinatorias existentes entre "familias" de marcos relacionales. Vgr., un marco de "coordinación" involucra nexos de identidad, semejanza o similaridad, mientras que el marco "oposición" importa negación. En el contexto de un concepto lógicamente (sociolingüísticamente) organizado, ambos marcos se complementan, siendo el último de ellos la dimensión que incluye a la primera categoría, como en la frase: "Si Pedro no quiere a Rosa y Rosa no quiere a Santiago, entonces Pedro y Santiago deben estar molestos". Es decir, dos estímulos que participan en marcos relacionales de

oposición, a su vez se relacionan entre sí. Eso recuerda las aserciones de Morín referentes al bucle retroactivo y la dialógica, por ejemplo. Hay muchas más redes relacionales relativas a marcos comparativos, jeráquicos, espaciales, de condicionabilidad, etc.; que podrían explicar otras aserciones por el estilo.

Pueden verse algunos recientes correlatos experimentales y clínicos de esta corriente que está muy en boga hoy en día dentro del paradigma conductual, en Barnes-Holmes y Whelan (2005), Kohlemberg, Tsai, Ferro, Valero, Fernández y Virués-Ortega (2005), y Gómez, López y Mesa (2007), respectivamente.

**La filosofía analítica y el enfoque de campo**

Los filósofos analíticos se dividieron en dos grupos, el de Cambridge, influído por Wittgenstein, y el de Oxford, alentado por Ryle. Aunque ambos se ocupaban críticamente del lenguaje como un medio para aclarar confusiones categoriales (uso equivocado de palabras y proposiciones), los de Cambridge limitaban su trabajo a la solución de problemas específicos, mientras que los de Oxford lo extendían al delineamiento de conclusiones filosóficas más generales (Santos, 1975). No existe una ligazón explícita del fundador del interconductismo, J. R. Kantor, con esas escuelas a pesar de sus muchas coincidencias, pero E. Ribes, el representante más destacado del modelo interconductual mexicano, hace una combinación de tales aportes; primero, explicando cómo y porqué es que el lenguaje psicológico está lleno de impropiedades así como sugiriendo medios para evitarlas (Ribes, 1990); y segundo, proponiendo la hipótesis radical de que el lenguaje, —significado por Wittgenstein como "forma de vida" más que como morfología lingüística—, es *el contexto*

*funcional de lo psicológico*. La conducta del individuo sería, así, un "contenido funcional" del lenguaje (Ribes, Cortés y Romero, 1992; Ribes, 1994), con todas las consecuencias interactivas que eso implica. He ahí donde se encuentra el primer germen de complejidad en este enfoque.

Pensar en términos de relaciones lingüísticas que no se reducen a un sujeto y una mente, sino que involucran *siempre* los intercambios a todo nivel entre el individuo y su entorno, resulta característico de la aproximación interconductual. Es, de acuerdo con la expresión de Ribes (2000), un paradigma de "organismo en el mundo" donde el contexto no es un agregado, sino la situación misma en que se desenvuelve la interacción. No hay distinción ente "interior" ni "exterior" del organismo, ni reificaciones mentales de entidades externas. La configuración particular de la interacción organismo-ambiente en un momento dado se plasma por las interrelaciones polifuncionales entre los elementos del campo o segmento contingencial (Kantor, 1959/1978).

Las contingencias se organizan en función a las relaciones multirecíprocas que asumen todos sus elementos entre sí. Entre ellos están factores de tipo organísmico-disposicional y situacional, que pueden ser descritos en sus interacciones sin recurrir a variables extrañas a ellos. A su vez tales relaciones se dan de manera dinámica y evolutiva, de modo que hay hasta cinco estadios de de complejidad progresivos en su organización (según Ribes y López, 1985): en el estadio más temprano el individuo es afectado por su contexto y simplemente se adapta a él; luego en el segundo estadio media, gracias a su propia reactividad, cambios en las condiciones del contexto. En el tercer estadio el individuo

actúa con base en ciertas variaciones de los eventos que influyen selectoramente su responder. En el cuarto estadio el individuo crea, por medio de su reactividad lingüística y convencional, campos mediadores desligados situacionalmente, lo que desemboca en la interacción silente consigo mismo. Finalmente, en el quinto estadio se relaciona de manera totalmente simbólica con eventos de carácter convencional y abstractivo, pues la mediación lingüística opera con productos del propio discurrir en la forma de lenguajes lógico-formales y matemáticos. Este estadio incluye todas las destrezas y competencias acumuladas por el individuo a lo largo de su desarrollo.

A raíz de ese desarrollo se distinguen en general dos tipos de interacciones o *sistemas contingenciales*: directos y sustitutivos. El primero determinado en diversos arreglos por las particularidades físicas del ambiente y del propio organismo, y el segundo funcionalmente desligado del entorno inmediato debido a la intervención de los repertorios convencionales. No obstante, a la luz de la hipótesis del lenguaje como ámbito funcional de toda interacción, la línea divisoria entre ambos sistemas resulta borrosa.

Desarrollos compendiados del modelo interconductual mexicano en los planos básico y tecnológico pueden encontrarse en los dos tomos de Mares y Guevara (2001,2002), así como sobre aspectos educativos en la obra Carpio e Irigoyen (2005). En inglés lo más reciente son los varios ensayos sobre J.R. Kantor y su repercusión teórico-práctica (Midgley & Morris, 2006).

**El postpositivismo y la teoría multinivel**

Sin duda, la más comprensiva descripción del movimiento postpositivista en general está en la conocida introducción al volumen editado por Guba en 1990 (Lincoln & Guba, 2000). El explica en primer lugar que los postpositivistas conciben la realidad como independiente del observador y sujeta a leyes naturales, igual que sus predecesores positivistas, pero a la vez la consideran más allá de la aprehensión total de éste por sus insuficientes mecanismos sensoriales e intelectuales, así como por el sesgo social a que se halla sometido. De allí que, aun cuando el logro de la máxima objetividad sea un ideal a conseguir, eso esté fuera de las posibilidades. Lo que se puede hacer es acercarse a ella mediante diversas estrategias, entre las que se cuenta la intercomunicación del investigador con otros miembros de la comunidad científica y con el seguimiento de cierta tradición crítica imperante. Por último, a nivel metodológico el paradigma flexibiliza los procedimientos experimentales y manipulativos, aceptando un grado de cualitatividad en los análisis y propiciando mayor búsqueda de datos en escenarios naturales.

Si algún enfoque puede ser enmarcado dentro de todas estas características, ese es el del *conductismo psicológico* (antes llamado "paradigmático"), variante nominada por Staats (1993) que designa un tipo de conductismo interesado en dilucidar los aspectos complejos del comportamiento, pero utilizando la metodología de combinar, elaborar y extender los principios básicos ubicados por la investigación existente dentro del condicionamiento clásico e instrumental de primer y segundo orden.

Dentro del análisis se consideran grupos de variables gruesas tales como: a) las condiciones ambientales pasadas

que forman parte de la historia de aprendizaje acumulativo-jerárquico (o sea que los niveles más complejos involucran los más simples); b) los repertorios conductuales básicos (cognitivo-lingüísticos, emotivo-motivacionales y motor-sensoriales); c) la situación estimular presente (sistema afectivo-discriminativo-reforzante); d) las condiciones biológicas (estados orgánicos eventuales o constitucionales) que median la formación, función o recepción en los anteriores puntos); y finalmente, e) la conducta bajo observación directa (Fernández-Ballesteros y Staats, 1993). Cada uno de los grupos de variables incluye gran cantidad de principios y mecanismos compatibles entre sí, tomados de variedades alternas de teorías del aprendizaje conductistas.

Como en los anteriores modelos, el conductismo psicológico recalca la potencialidad de la interacción social, del lenguaje y la comunicación como ejes centrales de la autodeterminación humana, puesto que le permiten trascender las condiciones inmediatas (Staats 1968/1983). En el aprendizaje humano los mecanismos implicados son extraordinariamente complejos, ya que las respuestas moleculares pueden formar repertorios o configuraciones molares, y una vez construido el sistema, éste responde como un todo a las leyes del aprendizaje. Así por ejemplo, secuencias de diferentes sistemas comportamentales pueden relacionarse con repertorios de ajuste personal, como en el caso de la solución de problemas. En este proceso se pueden generar extraordinarias secuencias de conducta —incluyendo las sensoriales e imaginales—, mediante formas manifiestas y encubiertas de evocación de estímulos múltiples y de respuestas múltiples que se combinan.

Con un interés explícitamente teórico, Staats (1996/1997) elabora una organización sistémica multinivel abierta y procesual (es decir no acabada y en desarrollo), de nueve áreas que comprenden gran cantidad de datos y conocimientos seleccionados mediante un muestreo representativo. Las áreas, que deben ser articuladas e integradas mediante lo que se llama una "teoría puente" (a manera de un esqueleto conceptual y empírico), son: 1) biológica, 2) de aprendizaje animal básico, 3) de aprendizaje humano, 4) de interacción social, 5) evolutiva infantil, 6) de personalidad, 7) de evaluación psicológica, 8) psicopatológica, y 9) psicoterapéutica.

Lo esencial en la formulación multinivel es que hay una continuidad desde los principios de conducta elemental hasta los eventos sociales, y de éstos a la conducta compleja, así como entre la ciencia básica, académica y aplicada. Dicho esqueleto también es válido para unificar, en lo posible, la gran cantidad de enfoques que pueblan el universo psicológico. Mediante dicho esquema se propone un lenguaje y métodos comunes con un solo basamento legal, para facilitar el surgimiento de un paradigma global en la disciplina (Staats, 1999).

Aspectos aplicados del conductismo psicológico se pueden ver, entre otras publicaciones, en la compilación de Eifert & Evans (1990), así como en los artículos de Riedel, Heiby & Kopetskie (2001), y de Carrillo, Collado, Rojo y Staats (2006).

**Derivaciones tecnológicas**

Como es lógico, los énfasis en el lenguaje y la comunicación, en la organización de distintos niveles del comportamiento y en la evaluación de procesos que impera en la TMR, el interconductismo

y el conductismo psicológico, producen un correlato práctico. En el plano clínico son relevantes, por ejemplo, los planteamientos procedimentales de las terapias analítico-funcional (PAF) y de aceptación y compromiso (TAC), del análisis contingencial (AC) y de la terapia conductual-psicológica (TCP); pudiendo decirse que hasta cierto punto aplican lo que Bornas y Noguera (2002) reclaman (ver la introducción a este artículo).

Baste un ejemplo para ilustrar lo dicho. En la TAC el tratamiento sobre la evitación experiencial se comienza con la alteración de los contextos autoexplicativos del individuo, considerando que su lucha contra emociones y pensamientos negativos es la base del problema. Se auspicia el abandono de esa estrategia "desmantelando" los repertorios verbales y valorativos que lo sostienen, tras hacerle ver al cliente que no funcionan. La idea es provocarle un estado de desesperanza y hasta de frustración, a fin de iniciar un proceso terapéutico de otro tipo.

Eso, trasladado a la terminología "sistémica" de la complejidad significaría algo similar *a romper el equilibrio del sistema dinámico para que éste, mediante una serie de transiciones de fase, permita la emergencia de nuevos patrones que reorganicen la estructura dinámica y se resuelvan en un nuevo equilibrio sinergético.*

De hecho, una herramienta metodológica para facilitar el tránsito de un estado a otro podría ser la rejilla de cambio-mantenimiento de micro y macro-contingencias utilizada en la fase de análisis de soluciones del análisis contingencial (Díaz-González, Landa y Rodríguez, 2002, p 20). Dicho sea de paso, los conceptos interconductual de *contingencia*, lo mismo que el de *repertorio básico-conductual* del conductismo psicológico, tienen propiedades parecidas al del "holón" sistémico.

En suma, en una "teoría conductual del caos" no sería difícil encontrar semejanzas metafóricas entre los conceptos y procedimientos conductuales y el lenguaje utilizado en otros enfoques para designar como *holons, rizomas, bucles, atractores, macro y micro-sistemas, oscilaciones, equilibraciones u autopoiesis* a ciertos fenómenos, a fin de subrayar su apariencia paradigmática compleja y entusiasmar a los aficionados, pero eso no significaría añadir efectividad al trabajo.

Hasta qué punto el uso de la simulación por ordenador puede potenciar los saberes y procedimientos complejos de la terapia de conducta, es una cuestión abierta. Por ejemplo, hay disponible un sistema de evaluación de problemas conductuales denominado *Modelo Causal Analítico-Funcional* (MCAF) que permite "estimar la magnitud del efecto de una intervención presentando un diagrama vectorial, y a veces coeficientes, de la potencia estimada de las trayectorias causales, de la modificabilidad de las variables causales y de la importancia de los objetivos y problemas conductuales del cliente" (Haynes, 1994; p. 173). El modelo, según su autor, también sirve para obtener enfoques estructurales, además de presentar flexibilidad en su amplitud y validez, pues puede modificarse respecto a variaciones periódicas. Haynes (1994,1995) referencia igualmente un modelo para casos de variables no lineales del que no da detalles. Marr (1997), por su parte, apoya una descripción matemática de los cambios en el estado del sistema de interacciones organismo-ambiente (que llama "dinamizado" en vez de "dinámico") a lo largo del tiempo. También existe el modelo interconductual de ecuaciones estructurales (Pérez-Gil, Martinez y Moreno, 1994), donde se evalúan variables como

la historia de interacciones previas, el estado biológico del organismo, la modalidad sensorial del contexto, su intensidad y otras pertinentes al caso que, dentro del momento presente del intercambio, pudieran probabilizar la ocurrencia de algún episodio particular.

## COMENTARIOS FINALES

La noción de complejidad es algo a tener en cuenta en la psicología por los beneficios que pueden derivarse de ello. Entre otras cosas una mayor flexibilidad científica, la ampliación de miras y la coordinación con otros campos de conocimiento.

Sin embargo, a lo que se ve, en el presente desarrollo de los pensamientos y corrientes psicológicas que se guían explícitamente por dicha noción hay ciertos aspectos preocupantes. A saber: excesiva generalidad conceptual, demasiada licencia terminológica y extrapolaciones indebidas de fenómenos sacados fuera de su contexto original, que se aplican sin justificación aparente a la psicología. Eso sin contar la inconsecuencia de referirse constantemente a la interrelación compleja entre el organismo y su ambiente, mientras su verdadero interés redunda sólo en "restaurar" el papel del sujeto por contraposición al supuesto predominio de la objetividad en la ciencia de la conducta, como si la interacción residiera en algún compartimiento mental o cerebral.

En contraste, la ciencia de la conducta en su faceta actual muestra un camino que con su propia terminología técnica, y sin renunciar a la proverbial parsimonia científica, parece cumplir con el objetivo de establecer bases cualitativas y cuantitativas para construir progresiva complejidad en el objeto de

estudio, sus categorías teóricas, su metodología y sus aplicaciones. Aquí se han revisado tres enfoques: la TMR, el interconductismo y el conductismo psicológico, cuyos desarrollos siguen —cada uno a su manera y a pesar de sus mutuas discrepancias entre sí—, pautas complejas, apoyados por una profusa evidencia experimental.

Haciendo un esfuerzo de simplificación, concretamente la TMR aporta el concepto de marcos relacionales como redes de intercomunicabilidad sistémica que posibilitan un *ambiente virtual* para el ejercicio de las funciones superiores humanas. El interconductismo, a su vez, aporta el concepto de campo integrado, en el cual solamente la descripción completa del sistema proporciona explicaciones acerca de los eventos. Por último, el conductismo psicológico aporta el concepto de organización interrelacionada de repertorios básicos y complejos, así como un esquema sistemático de teoría multinivel. En los tres modelos teóricos, el lenguaje y la comunicación juegan el papel central.

Hasta qué punto esos y muchos más conceptos salidos de los enfoques conductuales de tercera generación podrían hallar compatibilidad o predominar unos sobre otros, es materia opinable, y, por supuesto, debatible. El caso es que la comunidad psicológica debe percatarse de que sí existen alternativas científicas consecuentes con la noción de complejidad, sin recurrir a la retórica de la complejidad.

## Referencias


Anderson, R.E. y Carter, I. (1990/1994). *La conducta en el medio social.* Barcelona: Gedisa.

Andery, M.A. y Serio, T.M. (2003). Metacontingencias y dialéctica: ¿Son incompatibles? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 273-280.

Ayers, S. (1997). The application of chaos theory to psychology. *Theory & Psychology*, 7(3), 373-398.

Barnes-Holmes, D., Rodríguez, M y Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(2), 255-275.

Bateson, G. (1972/1998), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Lohlé-Lumen.

Bertalanffy, L. (1967/1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berthier, A., (2001) *La sociología de la Complejidad de Niklas Luhmann*. Disponible en: http://www.conocimientoysociedad.com/sociocompleja.html.

Bornas, X. y Noguera, M. (2002). Bases científicas de la terapia de conducta: Nuevas propuestas para un viejo problema. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 2*(1), 9-24.

Bronfrenbrenner, U. (1979/1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bunge, M. (1999). Elogio a la intolerancia al charlatanismo en la universidad. *Razonamientos*, 11, 20-30..

Carpio, C. e Irigoyen, J.J. (Eds.). (2005). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Carrillo, J.M., Collado, S., Rojo, N. y Staats, A. W. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adición de las emociones en el conductismo psicológico. *Clínica y Salud. Monográfico Psicología Positiva. Investigación y Debate, 17* (3), 277-295.

Cautilli, J., Rossenwasser, B. & Hantula, D. (2003). Behavioral science as the art of the 21st century. philosophical similarities between B.F. Skinner's radical behaviorism and postmodern science. *The Behavior Analyst Today, 4*(2), 225-254.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980/1997). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia.* Valencia: Ediciones Pretextos.

Díaz-González, E., Landa, P. y Rodríguez, L. (2002). El análisis contingencial: Un sistema interconductual para el campo aplicado. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.). *Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica.* (pp. 2-40) Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Engels, F. (1876/1989). *Dialéctica de la naturaleza.* Lima: Ed. Latinoamericana.

Eifert, G.H., & Evans, I.M. (Ed.) (1990), *Unifying Behavior Therapy: Contributions of paradigmatic behaviorism.* New York: Springer.

Fernández-Ballesteros, R. y A. W. Staats (1993). Evaluación, tratamiento y valoración conductual paradigmática: Una respuesta a la crisis de la evaluación conductual. *Revista de Clínica y Salud, 4*(2), 101-121.

Gleick, J. (1988/1994). *Caos. La creación de una ciencia.* Barcelona: Seix Barral.

Gómez, S., López, F. y Mesa, H. (2007). Teoría de los marcos relacionales: Algunas implicaciones para la psicopatología y la psicoterapia. Internacional *Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(2), 491-507.

Gonzalez Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

González Rey (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-social.* México: Thomson.

Gross, P. (1992). The Crises in Family Therapy. Paradigmatic Family Therapy Solutions. *Child & Family Behavior Therapy.14* (1), 39 – 62

Gross P.R. & Levitt, N. (1994). *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels With Science.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Guidano, V. F. (1991/1994). *El sí mismo en proceso. Hacia una psicoterapia cognitiva postracionalista.* México: Paidós.

Gurvitch, G. (1962/1971). *Dialéctica y sociología.* Madrid: Alianza.

Hayes, S.C. (1993). Varietes of scientific contextualism. In S.C. Hayes, L.J. Hayes , H.W. Reese & T.R. Sarbin (Eds.). *Analytic goals and the varietes of scientific contextualism* (pp. 11-27). Reno: Context Press.

Hayes, S.C., Blackledge, J.T. & Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (2001). Language and cognition: Constructing an alternative approach within the behavioral tradition. In S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, & B. Roche (Eds.). *Relational frame theory: A post-skinnerian account of human language and cognition* (pp. 3-20). NY: Plenum Publishers.

Hayes, S.C., Gifford, Wilson, Barnes-Holmes, D. y Healy (2001). Derived relational responding as learned behavior. In S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, & B. Roche (Eds.). *Op. Cit.* (pp. 21-49).

Haynes, S.N. (1994). Juicio clínico y programas de intervención conductual: Estimación de la magnitud de los efectos de la intervención. *Psicología conductual, 2*(2), 165-184.

Haynes, S.N. (1995). Causalidad multivariada en psicopatología. Introducción a los modelos causales. En V. Caballo, J. Buela-Casal y J.A. Carboles (dirs.). *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos.* Vol. 1. (pp. 135-162). Madrid: Siglo XXI.

Kantor, J. R. (1959/1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática.* México: Trillas.

Kantor, J. R. (1969/1990). *La evolución científica de la psicología.* México: Trillas.

Kohlemberg, R.J., Tsai, M., Ferro, R, Valero, L., Fernández, A. y Virués-Ortega, J. (2005). Psicoterapia analítico-funcional y terapia de aceptación y compromiso: Teoría, aplicaciones y continuidad con el análisis del comportamiento. *Internacional Journal of Clínical and Health Psychology. 5*(2), 349-371.

Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln & E.G. Guba (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage Publications.

Lomov, B. (1981). Investigación de las leyes de la psique. *Ciencias Sociales, 3*, 128-144. Trad. del ruso (s/f).

Luévano, D.E. (2004). Teoría del caos y sus posibles implicaciones en psicología, *Enseñanza e investigación en psicología, 9*(2), 389-402.

Mandelbrot, B. (1977). *Fractals: Vorm, chance, and dimension.* San Francisco: W.H. Freeman.

Mares, G. y Guevara, Y. (Coords.) (2001). *Psicología interconductual: Avances en la investigación básica.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Mares, G. y Guevara, Y. (Coords.) (2002). *Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Marr, J. (1997). The Mechanics of Complexity: Dynamical Systems Span the Quick and the Dead. In L.J. Hayes y P.M. Ghezzi (Eds.). *Investigations in behavioral epistemology* (pp. 65-80). Reno: Context Press.

Martínez, M. (1994). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Martinez, M. (2006). Nuevo paradigma epistemológico de la ciencia. *Conciencia Activa*, 14. 15-59.

Marx, C. (1841/1987). Critica del estado del derecho de Hegel. En *Escritos de juventud* (pp. 319-438). México: Fondo de Cultura Económica.

Mateo, M.A. (2003). Notas sobre la complejidad en la psicología. *Análes de Psicología, 19*(2), 315-326.

Maturana, H.R. y Varela F. (1973). *De maquinas y seres vivos.* Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Merani, A. (1968). *La dialéctica en psicología.* México: Grijalbo.

Midgley, B.D. & Morris, E.K. (2006). *Modern perspectives on J.R. Kantor and interbehaviorism*. Reno: Context Press.

Montgomery, W. (2000). ¿Qué produjo el conductismo en el siglo XX? Análisis positivo y respuesta a las críticas. En W. Montgomery, W. Capa y H. Montes de Oca (Eds.). *Análisis de la conducta: Nuevos enfoques, aplicaciones e investigaciones* (pp. 17-48). Lima: ASPPSI.

Montgomery, W. (2003). Conductismo, postmodernismo y enfoque sistémico: Análisis de la confrontación y síntesis resolutiva. *Revista Peruana de Filosofía aplicada*, 4, 90-108.

Morin, E. (1990/1995). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona. GEDISA.

Morris, E.K, (1997). Some reflections on contextualism, mechanism and behavior análisis. *The Psychological Record, 47*, 529-542.

Moxley, R. A. (1999). The two Skinners: Modern and postmodern. *Behavior and Philosophy, 27,* 97-125.

Munné F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en la psicología construccional *Revista de Psicología Social, 14*(2-3), 131-144.

Palmer, D.K. (2003). Specifying psychology's observable units: Toward an integration of Kantor`s behavior segment, Skinner's operant, and Lee's deed. *Behavior and Philosopy, 3*, 81-111.

Pérez-Gil, J. A., Martinez, R. J. y Moreno, R. (1994). Modelos de ecuaciones estructurales y de campo psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 20*(2), 240-252.

Pessa, E. (1989). La teoría de los sistemas y la relación organismo-ambiente. *Folia Humanística, XXVII*(311), 477-496.

Piaget, J. (1964/1985). El papel de la noción de equilibrio en la explicación psicológica. En *Seis estudios de psicología* (pp. 143-164). México: Planeta.

Piaget, J. (1974/1975). Investigaciones interdisciplinarias y mecanismos comunes. En J. Piaget, W.J.M. MacKenzie, P.F. Lazarsfeld y otros: *Tendencias de la investigación en ciencias sociales* (pp 199-282). Madrid: Alianza.

Pinillos, J.L. (2002). Postmodernismo y psicología. Una cuestión pendiente. *Anales de Psicología*, 18(1), 1-11.

Prigogine, I. (1993/1999). *Las leyes del caos*. Barcelona: Crítica.

Quiñónez, R.M. y Hayes, L. (2003). Asuntos sociales, ciencia del comportamiento y teoría de complejidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35*(3), 317-327.

Ribes, E. y López, J. (1985). Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.

Ribes, E. Cortéz, A. y Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento. Algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, I*(1), 58-73.

Ribes, E (1994). El análisis de la conducta humana; La morfología como enemigo público número uno. En E. Ribes, L.J. Hayes y F. López (Eds.). *Psicología interconductual: Contribuciones en honor a J.R. Kantor* (pp. 143-156). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 26*, 365-382.

Riedel, H., Heybi, E.M. & Kopetskie, S. (2001). Psychological behaviorism theory of bipolar disorder. *The Psychological Record. 51*(4); 507-533.

Ruiz, A.B. (1996). The constributions of Humberto Maturana to the sciences of complexity and psychology. Journal of Constructivist Psychology, 9, 283-302.

Sanchez, G. (2002). *Psicoanálisis y teoría de la complejidad.* Bogotá: Academia Nacional de Medicina de Colombia.

Santos, M. (1975). *Ética y filosofía analítica*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Smith, L. (1986/1994). *Conductismo y positivismo lógico*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Sokal, A. y Bricmont, J. (1998/1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Staats, A.W. (1999). Unifying psychology requires new infrastructure, theory, methods, and research agenda. *Review of General Psychology, 3*, 3-13.

Staats, A. W. (1996/1997). *Conducta y personalidad: Conductismo psicológico.* Bilbao: Descleé de Brouwer.

Staats, A.W. (1993). Psychological behaviorism: an overarching theory and a theory-construction methodology. *The General Psychologist, 29*(2), 46-60.

Staats, A. W. (1968/1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.

Weems, C.F. (1999). Psychological inquiry and the role of world views. *Behavior and Philosophy*, 27, 147-163.

Yañez, J., Gaete, P, Harcha, T., Kühne, W., Leyva, V. y Vergara, P. (2001). Hacia una metateoría constructivista cognitiva de la psicoterapia. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, X*(1), 97-110.

Zuriff, G. (1998). Against metaphysical social construccionism in psychology. *Behavior and Philosophy, 26*, 5-28.

# El constructo de contingencia en el análisis de la conducta[5]

El análisis de la conducta se entiende en el contexto de este artículo como el conjunto de conceptos y procedimientos que se derivan del paradigma conductista, considerando éste, a su vez, como un conglomerado de opciones afines (conductismo radical y metodológico)[6] que ven la psicología de una u otra manera como ciencia de la conducta. Lo que se llama "conducta" es su objeto de estudio, definido concretamente a manera de un flujo de interacción históricamente configurado entre el individuo y su entorno físico, biológico y social, que comprende aspectos cognitivos, afectivos y motores. La estructura paradigmática del análisis conductual tiene tres niveles de articulación en el sentido kuhnniano, complementarios entre ellos dentro del quehacer comportamental, cada uno con sus

[5] Artículo publicado el año 2014 en la *Revista de Psicología de Arequipa, 14*(2), 115-126. ISSN 2307-786X.

[6] El conductismo "radical" es aquel que estudia la conducta por sí misma en todos sus aspectos explícitos e implícitos, mientras que el conductismo "metodológico" estudia la conducta como referente observable inmediato de fenómenos "internos". Ejemplos de conductismo radical son las vertientes operante (skinneriana), contextual, interconductual y psicológica. Ejemplos de conductismo metodológico son las vertientes sociocognitiva y multimodal, entre otras.

respectivas áreas de interés y categorías: 1) el análisis filosófico-conceptual, 2) el análisis teórico-metodológico, y 3) el análisis tecnológico-aplicativo.

En el nivel (2) interesa particularmente al autor de este escrito la noción de "contingencia", troncal en su importancia referente a la articulación mencionada, por su papel de nexo entre teoría y práctica. Aquí se examinarán, entonces, diversos ángulos de lo que es la contingencia y su utilidad para el análisis y la modificación del comportamiento.

## ¿Qué es una contingencia?

Como señala el Doctor Marino Pérez Álvarez (2004), la contingencia era para los griegos una divinidad: *Tyché*, la diosa de la fortuna o azar. Por esa razón, dentro del vocabulario coloquial la palabra en mención significa algo eventual, algo que puede o no suceder. Debido a ello, dicha eventualidad se aplica a la teoría del aprendizaje desde que el proceso de condicionamiento se entiende más exactamente como el establecer relaciones *condicionales* entre sus elementos.

Técnicamente, la contingencia es una unidad de análisis tanto conceptual como empírica en el análisis conductual. Ciertamente es un constructo en el sentido que MacCorquodale y Meehl (1948) le dan a la noción. Es decir, involucra términos no completamente reducibles a términos empíricos y se refiere a procesos o entidades no directamente observables. Sin embargo, al revés de muchos "constructos" comúnmente utilizados por otras corrientes psicológicas, sí se deriva de los contactos con los eventos que procura referir, describir y explicar. Su misión fundamental es servir para el dimensionamiento de los episódicos comportamentales (o

niveles organizados de contacto organismo-ambiente en la óptica de J. R. Kantor, 1967/1978), considerando conceptos de proceso cualitativos y cuantitativos. Los conceptos de proceso cualitativos describen propiedades y características de formas generales y específicas de interacción como estados potenciales, y los cuantitativos describen las variantes paramétricas de los elementos concretos que los constituyen. Esta articulación de procesos se da en términos de que la especulación interpretativa tiene lugar en un plano superior (cualitativo) y en referencia lógica a un todo unitario (la contingencia vista como campo interactivo), pero siempre requiere de la referencia discreta, cuantitativa y paramétrica (los segmentos configurativos de interacción susceptibles al análisis de datos) a la cual subsume. De otra manera, se quedaría en mero pensamiento vago.

Atendiendo a esta distinción, se puede definir la contingencia de dos formas:

1) *Empíricamente*, como un conjunto de condiciones bajo las cuales se relacionan funcionalmente la respuesta y sus eventos antecedentes y consecuentes (modelo A-B-C: *Antecedentes* o estimulación discriminativa, *Behavior* o comportamiento, y *Consecuencias*). A estos tres términos se les llama "contingencia de reforzamiento" (Skinner, 1969/1979), pero desarrollos posteriores han enriquecido la enumeración de elementos. Así, inmerso en la investigación de la conducta compleja, Sidman (1994) propuso la ampliación de la triple contingencia añadiéndole un término más, que, a su vez, puede ser contextualizado por otro y otro, dependiendo del episodio particular. En resumen, un esquema de unidades analíticas en la que cada cual se incluye como un componente de la que sigue (control contextual).

Sidman le llamó "estimulación selectora", cuya presencia modula el curso de las relaciones entre estímulos discriminativos, la conducta y sus consecuencias, y se aplica para los casos en que se establece un repertorio verbal bajo control de relaciones funcionales derivadas (lo que comúnmente se llama "conducta emergente" o "creatividad")[7].

La connotación empírica de contingencia ha sido llamada "de ocurrencia" y es de tipo descriptivo, cuantitativo y correlacional, y tiene que ver con hechos que ocurren en forma causalmente determinada con cierta probabilidad. Como señala Ribes (1995), operacionalmente se puede expresar de varias maneras, teniendo en cuenta el programa de reforzamiento en que se cumple (ajustable, alternativo, aperiódico, etcétera). Por ejemplo, en los programas de intervalo[8] y de razón[9] la contingencia es equivalente a la condicionalidad del reforzador respectivamente de una respuesta en tiempo o de su frecuencia; y en los programas concurrentes[10]

---

[7] En estos arreglos funcionales, dadas dos reglas o soluciones moldeadas en dos situaciones A y B, al interactuar en una condición C que tiene algunos estímulos discriminativos, consecuencias o nexos de conducta relacionados con A y B por separado, las personas pueden derivar o proponer una solución para la condición C, combinando las soluciones de las condiciones A y B a través de relaciones de funcionalidad bidireccional arbitraria, sin que se hayan prescrito los procedimientos que había que seguir para ello.

[8] Programa de reforzamiento intermitente en el que los reforzadores se programan mediante un reloj. Puede ser de intervalo cíclico, fijo, mixto, variable, variable aritmético, variable geométrico, y de intervalo al azar.

[9] Programa de reforzamiento en base al número de respuestas emitidas. Puede ser de razón al azar, fijo, variable, variable aritmético y variable geométrico.

[10] Programa que dispone dos o más programas simples que operan independientemente (con dos palancas), pero proporcionando de manera simultánea un reforzamiento primario. Otra modalidad es reforzar dos respuestas de acuerdo a dos programas de reforzamiento distintos, donde el sujeto responde ante un solo operando (una palanca).

puede entenderse como una eventual distribución de condicionalidades respecto de la distribución de una respuesta.

2) *Conceptualmente* la contingencia puede verse, de acuerdo con Kantor (1967/1978), como un segmento de interacción temporo-espacial, en la cual se relacionan de manera compleja una serie de factores indispensables para que fluya el comportamiento. En este sentido, es una función "sistémica" donde sus elementos se interconectan e inter-influyen al interior de una actividad total. Está compuesta de redes de eventos interrelacionados entre sí, que varían en razón de configuraciones funcionales dinámicas. No es un acontecimiento aislado, ni se limita al reforzamiento, sino que es un sistema o proceso de acontecimientos de causas y efectos recíprocos estructurados en distintos niveles jerárquicos. Desde esta perspectiva interconductual (Ribes, 1995, 2007) se hace claro que las clásicas formulaciones lineales de las contingencias de reforzamiento no consideran explícitamente la dependencia condicional del estímulo y de las propiedades particulares del responder del organismo. Entonces, un mejor abordaje de las relaciones de contingencia involucra describir relaciones complejas de interdependencias entre el responder diferencial del organismo, otros organismos y la estimulación ambiental, donde los diferentes arreglos funcionales que éstas toman configuran episodios interactivos particulares. Por su parte, la historia del organismo contribuye a conformar niveles de mediación progresivamente más complejos en su responder (desde el plano biológico hasta el simbólico), basados en el desarrollo individual. Así, las relaciones de contingencia tradicionalmente insertas en el condicionamiento operante y respondiente no son todos los tipos de relaciones posibles[11].

En las dos definiciones reseñadas, la primera (1) de orden molecular y cuantitativo y la segunda (2) de orden molar y cualitativo, se trata, fundamentalmente, de unidades de análisis, siendo importantes herramientas del trabajo conductual en la medida que sirven para situar y evaluar el comportamiento en un momento dado, permitiendo que de ese examen se deduzca qué estrategias de acción se van a desplegar para modificarlo.

Por último, las contingencias, clasificadas de modo global, pueden manifestarse en marcos: uno *macrocontingencial*, y otro *microcontingencial*. La macrocontingencia tendría un carácter estructural-cultural (Glenn, 1988; Ulman, 2006). Para Ribes (1995), ella enmarca las características de la interacción a través de las mediaciones y prácticas lingüísticas y sociales que operan en la sociedad como variables de referencia[12]. La microcontingencia, en cambio, tiene connotaciones interpersonal e individual: las relaciones que tienen que ver con el comportamiento valorado por el propio individuo y por sus pares. Incluyen las condiciones situacionales y disposicionales específicas, las personas implicadas

[11] Según su nivel evolutivo, habrían dos tipos de contingencias: "directas" y "sustitutivas". Las primeras reflejan formas de interacción biológica del organismo con propiedades físicas del ambiente y del mismo organismo (condicionamiento exento de lenguaje). Las segundas aparecen en el transcurso del desarrollo conductual, una vez formados los repertorios reactivos convencionales, que suponen establecer relaciones funcionales con objetos y eventos independientes de dimensiones físicas (propiedades espacio-temporales) y así interactuar con situaciones producidas por ellos mismos.

[12] Ribes (1993) define como "macrocontigencias", más exactamente, a una dimensión de las prácticas conductuales ejemplares (o modélicas de la cultura) que regulan socialmente la transmisión, reproducción y ejercicio de formas particulares de comportamiento. Glenn (1988) señala, complementariamente, que el concepto de "metacontingencia" describe relaciones funcionales a nivel cultural y sus variaciones, entrelazamientos y resultados. Ulman (2006), por su parte, utiliza también el término "macrocontingencia" para designar la acción conjunta de dos o más personas en control de contingencias comunes.

en la relación, las consecuencias de la conducta y aquella parte de la funcionalidad socialmente aceptada del sujeto.

### Elementos de la contingencia

En general, la enumeración y descripción de los elementos de una contingencia varía ligeramente según los autores y sus tendencias. La opción "correcta" de la enumeración de elementos no existe en realidad. Todas son maneras de ver el constructo contingencia, algunas con más énfasis en el aspecto *diacrónico* (por ejemplo Kanfer o Staats) y otras con más énfasis en el aspecto *sincrónico* (Kantor o Ribes). La versión presentada aquí es una combinación conceptual simplificada de las ecuaciones contingenciales de los autores mencionados, bajo la nomenclatura más conocida de Kanfer y Saslow (Montgomery, 2014): situación estimular histórica y actual, condiciones organísmicas históricas y actuales, respuesta y consecuencias, además de la relación contingencial entre éstas últimas (figura 1).

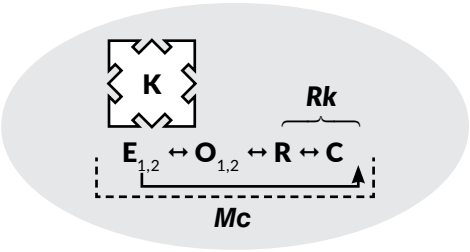


**Figura 1.** Esquema de los elementos comprendidos en la ecuación contingencial (K), donde se ubican la situación estimular histórica y actual (E1,2), las condiciones organísmicas históricas y actuales (O1,2), la respuesta (R) y sus consecuencias (C), además de la relación contingencial (Rk) entre éstas últimas y el E2. Cabe mencionar que tales elementos son interactivos entre sí (↔). A su vez, toda la relación es contextuada por un medio de contacto (Mc), que es el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativo-convencionales que posibilitan la interacción.

1) *Situación estimular (E).* Catalogada en forma de condiciones ambientales e internas actuales e históricas que pueden evocar a (condicionamiento respondiente), o *ser discriminativas* de (condicionamiento operante), respuestas o repertorios. Como su influjo se configura en el desarrollo histórico del individuo, pueden tener también *función disposicional* para la ocurrencia de una amplia gama de interacciones conducta-conducta (por ejemplo los repertorios de inteligencia, personalidad o motivación), conducta-ambiente (por ejemplo, el ambiente social configura estimulación lingüísticas y simbólicas), y conducta-ambiente-conducta (retroalimentación a corto y largo plazo). También pueden ser estimulativas las llamadas "operaciones de establecimiento" tales como la saciedad o la privación, que afectan las funciones discriminativas y reforzantes (Pérez-Alvarez, 2012).

2)*Condiciones organísmicas (O).* Variables genéticas, fisiológicas, neurológicas, bioquímicas y mecánicas históricas o actuales que facilitan o interfieren las interacciones, en forma de sistemas reactivos biológicos, sensoriales y gestuales. Algunas formulaciones conductuales incluyen difusamente dentro del organismo lo "cognitivo" y lo "afectivo", lo que ha sido criticado por quienes no se consideran "pragmáticos" dentro del análisis de la conducta (Perona y Rivas, 1996).

3)*Respuesta (R).* Es el actuar evocado por estimulación precedente (respondiente) o consecuente (operante). La estructuración del comportamiento constituye repertorios o constelaciones de respuestas (en algún caso "desempeños") adquiridas en segmentos interactivos a través de mecanismos acumulativo-jerárquicos; probabilizando los contactos actuales y proveyendo la base para más aprendizaje. Es la "unidad de análisis" más típica,

puesto que sus cambios cuantitativos y cualitativos proveen los datos necesarios para evaluar y verificar la eficacia de los procedimientos de cambio de conducta.

4) *Relación contingencial (Rk)*. Son las circunstancias temporales y situacionales que median las relaciones entre los estímulos, las respuestas y sus consecuencias. Se trata, por tanto, de una acepción de contingencia "operativa" en el sentido explicado anteriormente.

5) *Consecuencias (C)*. Acontecimientos microcontingenciales que, provocados por las respuestas, regulan la probabilidad de ocurrencia futura de estas. Pueden incrementar o decrementar la fuerza o la probabilidad de que la respuesta vuelva a producirse, según su efecto sea reforzante o aversivo.

**Aplicaciones**

Las utilidades del constructo contingencia se extienden, sobre todo, a la evaluación.del comportamiento. Esto es el escrutinio de las conexiones y procesos establecidos en el sistema de secuencias contingenciales, puntualizando de manera dinámica, y frecuentemente hipotética, los tipos de relaciones y sus nexos con las variaciones paramétricas (topografía, geografía, demografía, ecología y fuerza) de un episodio comportamental. O sea el análisis funcional de las condiciones que conforman un campo complejo, donde se ubican la situación inmediata (quién está implicado en el episodio, qué sucede, qué hace o dice, cuándo y dónde se produce la conducta, el entorno espacio-temporal), la historia personal del sujeto y su aprendizaje (aspectos biográficos y la evaluación de sus conocimientos y habilidades), los factores disposicionales, determinados por sus tendencias a responder a

partir de interacciones anteriores o estados fisiológicos particulares, y, finalmente, las consecuencias de su comportamiento, tanto sobre sí mismo como sobre su entorno. En términos analíticos organizados en tres momentos, dicha interacción puede verse graficada como una secuencia contingencial en la tabla 1.

**Tabla 1.** Análisis de secuencia contingencial

| Antecedentes | Respuesta/Desempeño | Consecuencias |
|---|---|---|
| • Macrocontingencia/<br>• Microcontingencia<br>• Tipo de actividad<br>• Disposiciones:<br>Sustitutivas<br>Biológicas<br>• Escenario:<br>Geografía<br>Ecología<br>Demografía | • Topografía<br>• Fuerza<br>• Frecuencia<br>Latencia<br>Duración<br>Magnitud<br>Intensidad<br>Esfuerzo<br>Adecuación | Sobre:<br>• La propia conducta<br>• Conductas ajenas<br>• Las disposiciones<br>• La actividad<br>• El escenario |

La primera aproximación a la representación de una secuencia contingencial es bastante simple, en la forma de un análisis lineal de los tres términos (A-B-C), lo cual es seguido incluso por enfoques conductuales no radicales. Como señala Pérez-Álvarez (2012), el enfoque cognitivista de la modificación de conducta considera también el A-B-C en la forma de los antecedentes, las creencias y sus consecuencias problemáticas. Tal es la estrategia de evaluación lineal, sin embargo, las variables causales de un problema de conducta se influyen unas a otras a menudo, sea de manera unidireccional o bidireccional, lo cual exige construir diagramas analítico-funcionales que representen y describan componentes de los episodios problemáticos con detalle, utilizando una nomenclatura especial para designar los problemas de comportamiento, su importancia relativa,

su causalidad y direccionalidad, la fuerza y modificabilidad de las relaciones implicadas, y otras interconexiones; especificando tres niveles de importancia, tres niveles de fuerza de las relaciones funcionales y tres niveles de modificabilidad de las variables causales (Haynes, Godoy y Gavino, 2011). La figura 2 muestra la notación empleada.

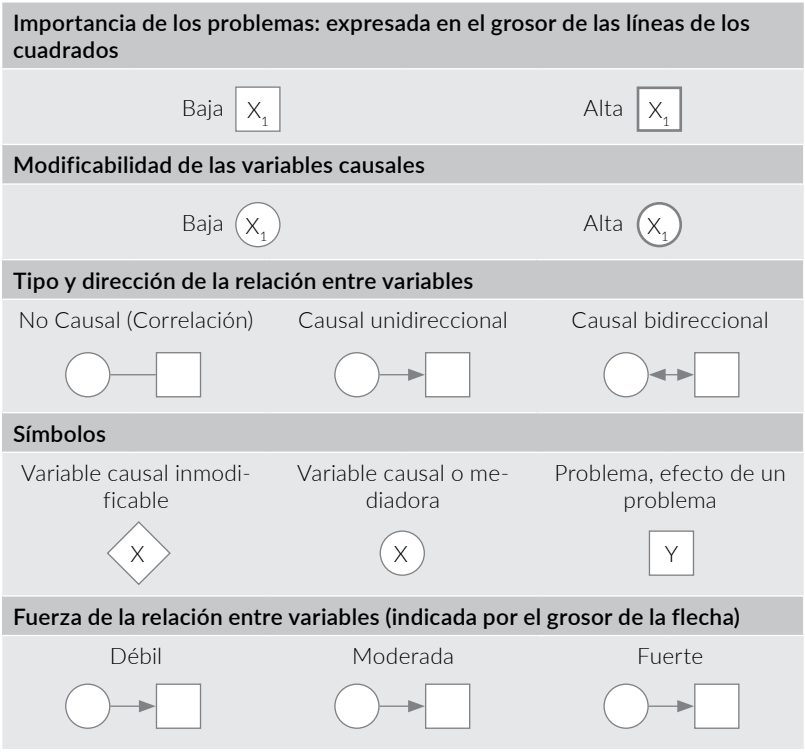


**Figura 2.** Símbolos de un diagrama de análisis funcional, tal como los usados por S. N. Haynes (Haynes, Godoy y Gavino, 2011, p. 47).

Algo similar se encuentra en los diagramas propuestos por Mechner (2008) para representar las contingencias, cuya notación se refiere a: a) entidades o nombres referidos a acciones

(A), consecuencias (C), tiempo (T) y agentes; 2) verbos como seguir, prevenir, predecir y percibir; 3) una sintaxis posicional compuesta de cuadrantes aplicables a cada entidad y 4) atributos que califican a las entidades en base a probabilidad (P), magnitud (M), valencia (+,-), y calificativos adicionales como "erróneo" (x) y "carente de" (~), aplicables a los verbos de predicción y percepción. Igualmente, las flechas indican direccionalidad causal. En el ejemplo siguiente (figura 3) se presentan diagramas experimentales de reforzamiento alternativo y conjuntivo[13].

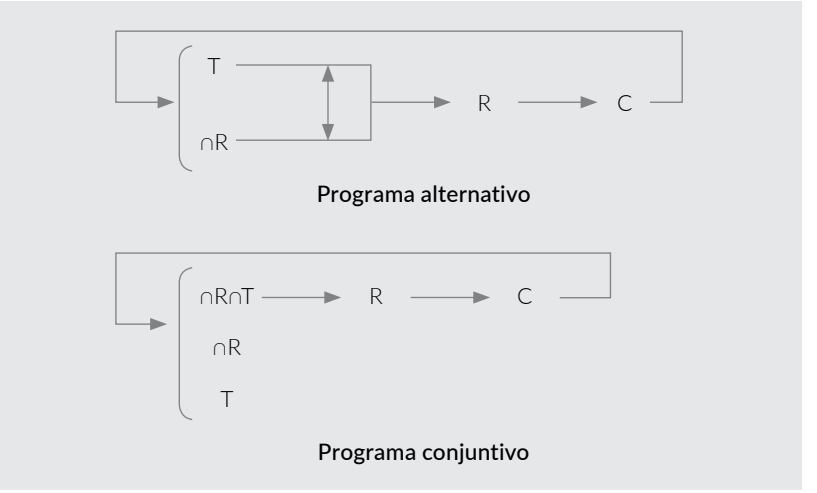


**Figura 3.** Ejemplos de diagramas de Mechner aplicados al campo experimental, donde rR es un número variable de respuestas durante un tiempo (T) que deberán cumplirse totalmente (∩) para dispensar el refuerzo (C).

[13] Un programa de reforzamiento alternativo refuerza una respuesta cada vez que se cumple el requisito de cualquier programa en operación. Por ejemplo, se puede reforzar la respuesta que ocurre después de transcurridos 3 minutos o de que se haya completado la razón de 25 respuestas. A su vez, un programa de reforzamiento conjuntivo sólo refuerza una respuesta cuando se satisfacen dos requisitos contingenciales. Por ejemplo, si se han emitido 80 respuestas durante 10 minutos (Malott, Malott y Trojan, 1999/2003).

Hasta aquí se puede hablar de especificaciones microcontingenciales. Si se quiere mayor amplitud, puede hacerse el análisis de la macrocontingencia entrecruzando las correspondencias funcionales de la microcontigencia y los comportamientos ejemplares (prácticas prescriptivas, justificativas, sancionadoras, justificativas, indicativas, etc.) proporcionados por otros individuos, mediante una matriz de celdillas (fig. 4) que identifique contingencias problema en circunstancias de emisión de conducta sustitutiva (s) o no sustitutiva (s) del sujeto (S) y del otro (O) en situaciones ejemplares (E) y no ejemplares (E) (Ribes, 1993; p. 88).

| | S s E | S s E | S s E | S s E | O s E | O s E | O s E | O s E |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S s E | — | — | — | — | — | — | — | — |
| S s E | | — | — | — | — | — | — | — |
| S s E | | | — | — | — | — | — | — |
| S s E | | | | — | — | — | — | — |
| O s E | | | | | — | — | — | — |
| O s E | | | | | | — | — | — |
| O s E | | | | | | | — | — |
| O s E | | | | | | | | — |

**Figura 4.** Matriz de celdillas de análisis macrocontingencial

Hay, pues, variadas formas de representar funcionalmente las contingencias en términos operacionales. La preferencia por alguna de ellas dependerá de la urgencia por especificar las circunstancias de ocurrencia, del tipo o complejidad del problema abordado, e incluso de la opción teórica (en el caso de los interconductistas ellos prefieren el análisis contingencial como

[14] La llamada "conducta sustitutiva" es simplemente el comportamiento lingüístico y simbólico.

lo sustenta Ribes, desde luego). De cualquier manera, todo esto ilustra las posibilidades del análisis conductual como estrategia evaluativa, y, en especial, del constructo de contingencia como herramienta de esquematización de variables.

## Conclusión

En suma, el constructo de contingencia implica redes de eventos interrelacionados entre sí, que varían en razón de configuraciones funcionales dinámicas. No es un acontecimiento aislado, ni se limita al reforzamiento, sino que es un sistema o proceso de acontecimientos de causas y efectos recíprocos estructurados en distintos niveles jerárquicos, y como tal debe analizarse, aun cuando a nivel operativo siga siendo necesario fragmentar cada episodio temporal-situacional para esquematizarlo linealmente.

## Referencias


Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies. Toward a synthesis in behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst, 11*, 161-179.

Haynes, S. N., Godoy, A. y Gavino, A. (2011). *Cómo elegir el mejor tratamiento psicológico. Formulación de casos clínicos en terapia del comportamiento*. Madrid: Pirámide.

Kantor, J.R. (1967/1978), *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

MacCorquodale, K. & Meehl, P. E. (1948). On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. *Psychological Review, 55*, 95-107.

Malott, R. W., Malott, M. E. y Trojan, E. A. (1999/2003). *Principios elementales del comportamiento*. México: Pearson.

Mechner, F. (2008). Behavioral contingency analysis. *Behavioral Processes, 78*, 124-144.

Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio de la conducta*. Lima: Asociación de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.

Pérez Álvarez, M. (2004). *Contingencia y drama. La psicología según el conductismo*. Madrid: Minerva.

Pérez-Alvarez, M. (2012). Caracterización de la intervención clínica en modificación de conducta. En M. A. Vallejo y M. I. Comeche (Coords.). *Lecciones de terapia de conducta* (pp. 9-33). Madrid: Dykinson.

Perona, S. y Rivas, (1996). Revisión conceptual de los modelos de análisis funcional de la conducta en el ámbito clínico. *Acta Comportamentalia, 4*(2), 237-259.

Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Psicología, 10*(1), 85-89.

Ribes, E. (1995). Causalidad y contingencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 21*, 123-142.

Ribes, E. (2007). Estados y límites del campo, medio de contacto y análisis funcional del comportamiento: Reflexiones teóricas. *Acta Comportamentalia, 15*(2), 229-259.

Skinner, B. F. (1969/1979) *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.

Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.

Ulman, J. D. (2006). Macrocontingencies and institutions: A behaviorlogical analysis. *Behavior and Social Issues, 15*, 95-100.

# Aspectos y enfoques éticos dentro del quehacer conductual[15]

Antes de entrar al meollo del tema, que es introducir panorámicamente a los aspectos y enfoques éticos vigentes en el quehacer del psicólogo conductual, se necesita brindar información sobre algunas cuestiones básicas referentes a la psicología como profesión ligada a la ética, y definiciones generales acerca de ésta.

Según señala França-Tarragó (2008), la palabra "profesión" implica el ejercicio de una determinada actividad con dedicación y consagración total, así como pertenecer a un grupo de miembros de una sociedad con códigos normados, capacidades y técnicas comunes, y un prestigio social reconocido. Esto *obliga* a los profesionales a mantenerse fieles a su responsabilidad social y académica. En el caso del Psicólogo, él es un profesional comúnmente considerado en los límites de las ciencias sociales y de la salud, por lo cual está íntimamente relacionado con la investigación, el tratamiento y la solución de problemas humanos, lo que le obliga doblemente a ejercer su profesión con responsabilidad ética. Para evaluar sistemáticamente dicho cum-

[15] Artículo publicado el año 2016 en la *Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM, 19*(2), 179 – 194. ISSN: 1560 - 909X.

plimiento, la *ética profesional* (o deontología) del grupo (llamado orden profesional) se atiene a criterios objetivos, a la luz de los valores morales predominantes en las relaciones humanas de la comunidad de referencia, y en los conocimientos aportados por la ciencia acerca del comportamiento humano.

En las definiciones aportadas por el *Diccionario* de la *Asociación Americana de Psicología* (2009/2010, p. 202) se dice que la ética es: 1) una "rama de la filosofía que investiga tanto el contenido de los juicios morales (es decir, lo que está bien y o que está mal) como su naturaleza (es decir, si dichos juicios deben considerarse objetivos o subjetivos)"; y "2) los principios de la conducta moralmente correcta aceptados por una persona o un grupo o considerados apropiados para un campo específico…". En cuanto a la moral, la misma obra (APA, 2009/2010) conigna que "se relaciona con la distinción entre el bien y el mal o con la conducta que se considera ética o apropiada" (p. 328). Por tanto, como señala Kimmel (2007): "los términos «ética» y «moral» se pueden utilizar indistintamente para referirse a las reglas de conducta apropiada" (p. 6).

En este vasto campo se suelen distinguir dos modalidades: la *meta-ética* y la ética normativa. Respecto a la metaética, a ella le compete aclarar el significado público de los actos como buenos y malos en un ejercicio de "teorización sobre las teorías" acerca de la ética. Por otra parte, la función de la *ética normativa* es ocuparse de los aspectos prácticos fundamentales de la conducta ética, con el fin de guiarla siguiendo determinados códigos morales. Esta es una "ética general" distinguible también de la "ética aplicada", que surge de las aproximaciones a realidades específicas que cada profesión genera en el marco

de su ejercicio práctico, por tanto no está necesariamente de acuerdo con la ética general en ciertos aspectos. Tampoco pretende sustituirla, sino que limita su prescripción a cuestiones problemáticas ligadas a su quehacer, por ejemplo evitando la contaminación "sentimental" de valores humanistas, religiosos, políticos o ideológicos (Chávez, Bustos, Infante y Benavides, 2011).

Una vez consignada la información anterior, es posible ingresar a la consideración del tema central. Así, desde la óptica panorámica utilizada en este ensayo, los aspectos éticos en una carrera como la psicología se pueden clasificar en términos conceptuales, metodológicos y tecnológicos, concatenados entre sí y retroalimentados unos por otros, aunque cada uno con sus propios requerimientos aplicativos, y todos subordinados a la responsabilidad ante la ley.

Los niveles de articulación en el paradigma conductual se corresponden con los aspectos reseñados. El nivel superior (conductismo como filosofía) tiene que ver con el plano conceptual, el nivel intermedio (análisis experimental del comportamiento) se refiere al plano metodológico, y el nivel más bajo (ingeniería del comportamiento) empalma con el plano tecnológico. Los tres se retroalimentan entre sí, proveyendo una relación paradigmática entre teoría y práctica, entre ciencia aplicada y ciencia básica, entre filosofía, análisis experimental y tecnología, con el fin de asegurar la utilidad y eficacia de sus procedimientos (Montgomery, 2014).

De acuerdo con el planteamiento anterior, en las secciones siguientes se analizan los aspectos éticos del conductismo separándolos en tres parcelas. El plano conceptual, el plano

metodológico y el plano tecnológico. Asimismo, al interior del primero de ellos, se distinguirán enfoques explicativos del comportamiento moral según la variante conductual de que se trate. A saber: mediacional, operante, interconductual y conductual-cognitiva.

### Aspectos éticos en el plano conceptual

Al rubro conceptual le corresponden las definiciones generales de los conceptos que rigen el paradigma teórico-filosófico al cual cada psicólogo adhiere, y su ética gira en torno a la convicción informada del científico respecto a: 1) el rigor teórico que le exige escrupulosidad lógica y parsimonia en la interpretación de los hechos que pretende explicar; 2) su concepción de persona y de sociedad; y 3) la naturaleza de los problemas fundamentales de su disciplina (por ejemplo las relaciones entre libertad y control). Todo eso se verá en parágrafos sucesivos.

### Rigor teórico

El interés por formalizar sistemáticamente la teoría en términos molares y moleculares es notorio desde el despliegue de las primeras teorías ligadas al conductismo, siendo el enfoque de Hull-Spence (Gondra, 2007) el más caracterizado en cuanto a esto. Igualmente, Kantor (1967/1978) y Skinner (1953/1971) se esforzaron mucho en esclarecer y organizar el paradigma, cosa que también han reimpulsado recientemente Staats (1996/1997) y Ribes (Ribes y López, 1985; Ribes, 2010). Aunque la consolidación total e integrada de estos modelos protosistémicos no ha sido establecida pese a la enorme utilidad conceptual que ellos han tenido como base de investi-

gaciones y aplicaciones; sí se puede afirmar que los intentos son éticamente válidos en cuanto al cumplimiento de la exigencia de la búsqueda pragmática de la verdad, que es la principal función del científico. Sería imposible reseñar en poco espacio un resumen de estas contribuciones, de modo que se dejan apuntadas las referencias.

Lo que sí es posible, es reseñar brevemente las explicaciones metaéticas (y, por tanto, los mecanismos del comportamiento moral) que subyacen a estos enfoques, de entre los cuales se pueden extraer por su claridad los de Eysenck (1964/1976) o de *ansiedad condicionada*; el de Skinner (1972/1982) o de *aprendizaje operante*; el de Ribes (1993) o de *análisis contingencial*; y el de Bandura (1991, 1999) o de *modelamiento cognitivo*[16].

***Teoría de la ansiedad condicionada.*** En opinión de H.J. Eysenck, debido a que el niño suele tomar lo que quiere o necesita prescindiendo de los derechos de los demás, es entrenado para tener en cuenta los derechos y deseos de los otros. Éste proceso está presidido por los padres, los maestros, los compañeros y otras personas significativamente relacionadas con el infante, que operan como "supervisores de la moralidad". De esta manera, cualquier cosa considerada por ellos como equivocada o antisocial que el niño cometa será castigada de alguna forma, implantando diversos grados de ansiedad condicionada cuya supresión sería la que evita la emisión de respuestas antisociales. El proceso sería similar al del condicionamiento clásico, donde la actividad antisocial es el *estímulo condicionado* (cam-

[16] Para el esclarecimiento de dichas propuestas también se han consultado textos que sintetizan parte de su formulación (Chiesa, 1993; Rodríguez, 1995; Clavijo, 1998; Ballesteros, 2000; Pallejá, Garrido y Herrero, 2004;y Martin y Pear, 1996/2008).

pana en el experimento pavloviano) y el castigo es el *estímulo incondicionado* (similar a la comida en el mismo experimento). Así, mediante la asociación de la ocurrencia de los actos antisociales y el castigo durante un determinado número de veces, se condiciona al niño a esperar el castigo y a experimentar el miedo y la ansiedad asociados a él en relación con la actividad antisocial. A esto se le puede llamar una "conciencia moral" que "bloquea" la emisión de respuestas instrumentales antisociales en un proceso de evitación pasiva. La sola posibilidad de emisión de una respuesta delictiva que anteriormente haya estado apareada con el castigo, genera gran volumen ansiógeno (estímulo aversivo) que se suprime al evitarse la citada respuesta, lo cual, a su vez, refuerza negativamente el no cometerla y de esa forma aumenta la probabilidad de no emisión de conductas delictivas. Los casos en los cuales este condicionamiento no se consolida suelen producirse en función a condiciones especiales de crianza o a temperamentos de orden inestable no susceptibles al castigo.

***Teoría del aprendizaje operante.*** Para Skinner, el término ética se refiere aciertos estándares de conducta que se desarrollan en una cultura y promueven su supervivencia. En este sentido, la ética es una clase de conducta social posiblemente funcional desde que resultó naturalmente reforzante el que la conducta de un ser humano tenga efectos sobre la de los demás. En este devenir, se comenzó a reforzar la conformidad a ciertos patrones y a castigar a quienes se desviaban de lo establecido. Al evolucionar tales contingencias sociales, se consolidaron entidades que asumieron el poder de controlar mediante el castigo y la amenaza de castigo y aparecieron las normas y leyes.

Estas reglas describen relaciones de contingencias concebidas para el autocontrol ético de grupo, a fin de evitar beneficios excesivos de quienes mantienen las relaciones conducta-consecuencias (las autoridades) por encima de quienes son afectados por ellas. Por ello las constituciones, legislaciones y otros documentos políticos, pueden considerarse especificaciones formales de contingencias diseñadas para controlar el comportamiento de aquellos que controlan el comportamiento de los demás (conducta guiada por reglas). De hecho, cuando un individuo se conduce de una forma que genera estímulos punitivos para otros miembros de una cultura, las pautas éticas se convierten en fuente importante de control conductual. En este contexto, los valores surgen determinados por procesos de selección con base en contingencias de tipo social especificadas a través de reglas, puesto que la comunidad verbal es la que selecciona qué conductas son "correctas" para reforzarlas positivamente, al mismo tiempo que determina contingencias punitivas para las conductas "no correctas".

***Teoría del análisis contingencial.*** El análisis contingencial es, dentro de la teoría interconductista, un sistema analítico-evaluativo de la valoración del comportamiento individual. Desde esta óptica, la moral viene a ser una dimensión de la propia conducta en correspondencia entre las prácticas valorativas de un individuo y las de su comunidad de referencia. Tales prácticas son reguladas por condiciones no presentes en las situaciones en que se despliegan, y pueden presentarse de variadas formas en relación con el "deber ser" del comportamiento. La estructura del análisis contingencial consta de dos ejes: a) el *sistema macrocontingencial* como conjunto

de prácticas supraordinado a las situaciones, que define sus criterios valorativos; y b) el *sistema microcontingencial* como red de relaciones interindividuales que median la interacción socialmente valorada en una contingencia. El cruce de ambas permite el análisis de correspondencias entre dos tipos de microcontingencias: las de *naturaleza situacional* o valoradas como problemáticas, y las de *naturaleza ejemplar* bajo las que se explicitan los juicios de valor moral como "deber ser" de las relaciones. Las situaciones de correspondencia en términos de regulación moral por parte de la comunidad pueden ser once: a) *prescripción*, si se modela o instruye sobre una clase de relación; b) *condicionamiento*, sise instruye sobre los requerimientos a cumplir previos a una relación;c) *indicación*, si se señala una opción sobre otra; d) *comparación*, si se contrastan dos formas de relación; e) *facilitación*, si se auspician o disponen las condiciones para que se dé una relación; f) *expectativa*, si se instruye sobre las demandas sociales que una relación debe satisfacer; g) *prohibición*, si se señala la imposibilidad de una conducta; h) *sanción*, si se operan consecuencias concretas para la relación ; i) *justificación*, si se instruye o modela sobre las consecuencias que sigue una relación; j) *advertencia*, si se señalan las consecuencias que pueden ocurrir dada la relación; y k) *omisión*, si se desatiende o se omite alguna explicitación sobre la conducta.

La moralidad según Ribes consiste, pues, en una regulación de modos de comportamiento que corresponden a otros en términos de propiedades convencionales (ejemplares), como prácticas individuales de acuerdo con la posición relativa que ocupan en el grupo social.

***Teoría del modelamiento cognitivo.*** En las explicaciones eysenckiana y skinneriana ya se ve que la imitación social es un medio efectivo para establecer conductas. Bandura la resitúa en primer lugar y la corona con la mediación explícita de procesos cognitivos. Para él, las sanciones y justificaciones que proporcionan los modelos paternos y simbólicos son fuentes de juicios morales a través del aprendizaje social (modelado y refuerzo), pero la determinación no es automática ni directa. Los repertorios que dirigen la conducta son aquellos guiados por juicios morales, que operan como una autocensura de carácter anticipatorio que evita que la gente transgreda normas. Por lo tanto, el desarrollo de los juicios morales superiores se alcanza cuando las personas juzgan los acontecimientos en función de principios previamente aprendidos. En este sentido, la *teoría sociocognitiva* de Bandura afirma que las personas poseen una función de agencia planificadora y autorreguladora (autoinstruccional), generada por el interjuego entre el sistema y la influencia del ambiente (modos de refuerzo y de presentación del modelo, efectos del castigo y prácticas de manejo familiar), que les permite ejercer el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones.

En 1999 Bandura propuso también su "teoría de la desconexión moral", que intenta explicar el proceso mediante el cual las sanciones personales pueden desvincularse de las conductas inmorales e inhumanas. Señala quelas influencias de la reacción personal (como "autosanción" moral) no actúan al menos que sean activadas, y cada individuo aprende a discriminar en qué circunstancias puede desactivarlas o no con el fin de evitarse conflictos entre el "deber" y el "hacer". Los mecanismos

de la desconexión moral son divididos en cuatro categorías: a) los referidos a la conducta misma procuran rebautizarla para que no se entienda como inhumana, justificándola moralmente; comparándola con alternativas peores; o utilizando eufemismos; b) los referidos al desplazamiento de la responsabilidad, echándole la culpa a otros o difuminando la responsabilidad entre muchos; los referidos al distanciamiento entre la acción y sus efectos, ignorando las consecuencias del acto inhumano; y d) los referidos a la víctima de la acción inmoral tienen que ver con la deshumanización de aquella oel echarle la culpa de lo que pasa.

*Una conclusión "integrativa".* ¿Hasta qué punto los modelos explicativos reseñados discrepan entre sí, más allá de la jerga técnica que utilizan? La figura 1 muestra un ejemplo tentativo de conducta moral en la que alguien emite una respuesta que podría considerarse compatible con todas las teorías presentadas, pues los principios que cada cual formula están presentes de una u otra forma.

Así, quizá puede entenderse que el marco más general o de base lo constituirían las macrocontingencias, proporcionando un control de estímulo generalizado en la terminología clásica del análisis de la conducta. A su vera se desarrollan los procesos por conducta respondiente y operante, entre los cuales están el moldeamiento educativo, el modelamiento social y las prácticas sociales premio-castigo. Luego, en el momento de la confrontación entre este aprendizaje (ejemplar) y la situación microcontingencial específica (estímulo discriminativo [$E^D$] de guía por reglas establecidas en la comunidad de referencia), el sujeto toma una decisión ética autoinstruccional (respuesta históricamente reforzada [$R^r$]) confrontando ambos.

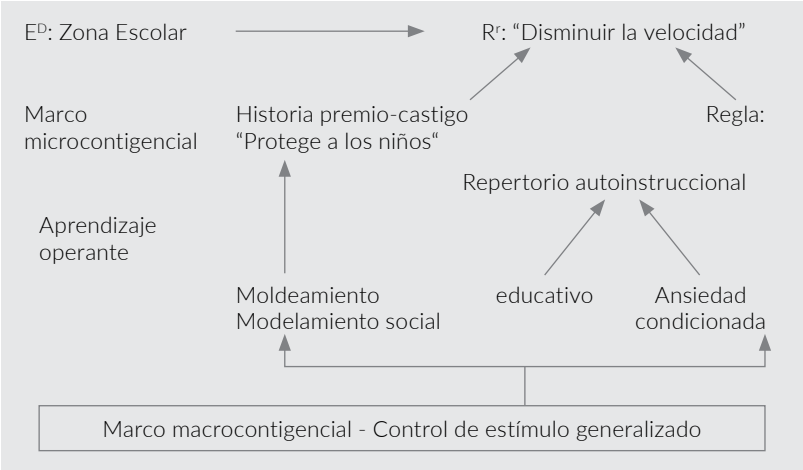


**Figura 1.** Conducta moral de un chofer manejando en una zona escolar

## Concepción de persona y de sociedad

Desde el punto de vista de Skinner (1972/1982), que es el único autor conductual relevante que se ha esforzado por ofrecer amplias nociones explícitas al respecto, la concepción tradicional de "hombre autónomo" no deja alternativas para lograr cambios provechosos para la humanidad, porque impide que la conducta humana sea objeto de estudio de la ciencia por derecho propio. A pesar de que es teóricamente posible partir del análisis del origen de los actos humanos desde la persona, considera que dicha opción ya ha probado ser ineficaz, de modo que se necesita creer pragmáticamente en el determinismo del comportamiento, pues, por otra parte, la realidad del control ambiental no puede ser negada (Skinner, 1953/1971). En este sentido, hay tres grandes determinantes del comportamiento que se deben tener en cuenta: el primer determinante se encuentra en las contingencias filogenéticas (responsables de las características del individuo

como miembro de una especie); el segundo está compuesto por las contingencias que seleccionan y fortalecen aquellos comportamientos que producen efectos reforzantes, haciendo más probable la ocurrencia futura de esas clases de conducta; y el tercero se refiere a las contingencias de refuerzo social que ayudan a explicar la supervivencia de las prácticas culturales.

Por estas razones, la selección por consecuencias filogenéticas y ontogenéticas es el tipo de explicación causal para Skinner. En este marco, la persona es un organismo biológico en interacción con un ambiente social: un sistema de comportamiento muy complejo que implica, a su vez, un conjunto de repertorios de conducta culturalmente construidos. Nos convertimos en personas desde el momento en que empezamos a interactuar con otras, formando parte de una comunidad verbal que comparte prácticas culturales y lenguaje. Lo que se llama "individualidad" surge de las contingencias del contexto donde interactuamos a lo largo de la vida, en confluencias únicas e irrepetibles para cada persona. Estas características permiten inferir una "antropología" no reduccionista y pro-humanista, en el sentido de imbricación hombre-sociedad mutuamente incluyentes.

**Libertad y control de la conducta**

Al no poder ser negada la realidad del control, según lo dicho en parágrafo anterior, el objetivo ético es lograr que todos seamos analistas de nuestro propio comportamiento, para garantizar que podamos discriminar repertorios conductuales que sirvan de control de otros repertorios conductuales, y contingencias que los influencien. Eso significa capacitar a la persona para que aprenda habilidades de autocontrol verbal y no verbal, pro-

moviendo la autoobservación y automedición respecto a su funcionamiento cognitivo, afectivo, motor, fisiológico y somático (así como a la fuerza de su repertorio); e incentivar el análisis funcional de su propia conducta en relación con su medio ambiente particular. En este sentido, se puede afirmar que lo que el individuo experimenta como "libertad" en ciertas situaciones no es más que la falta de restricción sobre su comportamiento, lo que se logra enseñándole a manejar las contingencias convenientemente para cambiar su entorno. En la mayoría de casos, esto significa enseñarle a usar su conducta verbal.

Lo cierto es que, a nivel humano, el carácter de las contingencias es mediado por los procesos lingüísticos y simbólicos (formando lo que algunos llaman "marcos relacionales"). El lenguaje, al posibilitar mensajes acerca de objetos y sucesos que no están presentes, e incluso que no existen, crea campos de interacción que *simulan* un mundo real, como cuando la gente habla de pensamientos, deseos, sentimientos y otras eventualidades, atribuyéndoles una existencia independiente de las condiciones del entorno que provocan sus efectos. Skinner (1957/1981) especifica que en esta clase de construcción se utiliza principalmente la *conducta verbal autoclítica*: aquella que constituye también parte del ambiente con el que interactúa la persona, emitiendo *tactos* sobre otros tactos[17] para referirse a respuestas potenciales, discriminativas, de efectos en presente y futuro, a variables que controlan la conducta y al grado de probabilidad que tienen. En la figura 2 se presentan ejemplos de esas respuestas.

[17] Operantes verbales que están bajo el control de estímulos no verbales. Pueden ser abstractas (como cuando se hipotetizan ocurrencias o estados potenciales de conductas ajenas en base a indicios), o concretas (como cuando se rotulan objetos).

| CONDUCTA AUTOCLÍTICA | | EJEMPLO |
|---|---|---|
| Potencial | → | "Si quisiera, yo podría llegar a ser un santo" |
| Discriminativa | → | "Somos seis hermanos en total" |
| Efectos en presente/ futuro | → | "Dentro de un mes viajaré al interior" |
| Variables controlantes | → | "Prefiero dinero en efectivo antes que un vale de cambio por mercadería" |
| Probabilidad de ocurrencia | → | "Quizá hoy podré pedirle un aumento de sueldo a mi jefe" |

**Figura 2.** Ejemplos de conductas verbales autoclíticas

Gracias a las posibilidades abiertas por la conducta verbal, entonces, el individuo humano experimenta la espontaneidad, la libertad, la autodirección y la actividad constituidas por la forma con que los individuos amplían su aprendizaje pasado mediante el razonamiento, planeación, metas con un propósito determinado, etcétera. Como dice Staats (1975/1979), "esta conciencia de la propia autodeterminación puede considerarse como un epifenómeno. Surge de las acciones de los repertorios de personalidad aprendidos del individuo y de los efectos que estas acciones tienen" (p. 430). Así se resuelve la paradoja entre libertad y control.

## Aspectos éticos en el plano metodológico

Al rubro metodológico le corresponde prestar atención al grado suficiente de exhaustividad al analizar empíricamente los objetos y datos de estudio siguiendo los pasos del método científico, asegurar la validez y confiabilidad de materiales e instrumentos utilizados para su medición, optar por diseños que sean adecuados al tipo de fenómenos investigados y formular los principios

que dan cuenta de las regularidades encontradas en la investigación empírica.

Este tema se puede subdividir en dos aspectos: uno referente a la ética relacionada con la ciencia de la conducta en sí, que comprende: a) la exhaustividad del investigador conductual al analizar empíricamente su objeto de estudio; b) el aseguramiento de la validez y confiabilidad de los materiales e instrumentos de medición y evaluación; y c) el rigor investigativo a través de los procedimientos experimentales. Otro aborda la ética en las relaciones entre la ciencia del comportamiento y la sociedad, que incluye: d) la responsabilidad moral de los científicos de la conducta acerca del uso que se le da a sus investigaciones; y e) la manera de enfocar investigaciones que involucran posibles violaciones a principios éticos. Estos puntos se desarrollan a continuación.

**La exhaustividad al analizar empíricamente el objeto de estudio**

Las diferentes variedades conductuales se preocupan por hacer de la ciencia del comportamiento un método analítico extremadamente detallado y preciso, entendiendo que éste es indispensable para llevar a cabo las tareas del psicólogo científico. Esto se cumple en el "análisis experimental del comportamiento", donde se formulan las categorías, las unidades analíticas, los parámetros, los paradigmas de investigación, y las leyes y principios implicados en el manejo de los datos. Deben destacarse aquí las ecuaciones que cubren todo el espectro organísmico y situacional implícito o explícito en una contingencia. La más conocida de dichas ecuaciones es la comprendida en la fórmula:

K = *f* [E-O-R-C], que significa que un segmento contingencial (K) es función (*f*) de las interrelaciones establecidas entre los factores estimulares (E), organísmico-disposicionales (O), de respuesta o clases de respuesta respondientes y operantes (R), y las consecuencias que fortalecen a estas últimas (C).

**Aseguramiento de validez y confiabilidad de materiales e instrumentos**

El proceso de evaluación, como lo señalan Fernández-Ballesteros y Calero (2004), se sujeta a los estándares éticos suministrados por las asociaciones científicas internacionales, aplicando normas y recomendaciones para la revisión de los índices de validez y confiabilidad de pruebas psicológicas, que son muy frecuentes hoy en la ejecutoria psicométrica (American Psychological, Asociation, 2010). Esto con mayor razón cuanto en los últimos tiempos se ha producido una "reconciliación" de la evaluación conductual funcional con los métodos psicométricos de corte estadístico, proporcionando muchas herramientas evaluativas novedosas.

**Rigor investigativo a través de los procedimientos experimentales**

Implica seguir los pasos del método científico formulando el problema con precisión. Proponer conjeturas definidas y fundadas, sometiéndolas a contrastación dura a través de la opción por diseños experimentales, privilegiando procedimientos estratégicamente inductivos y cuantitativos que aseguren la descripción objetiva y confiable de cada respuesta bajo estudio. Estos procedimientos incluyen el control experimental sobre las varia-

bles independientes que pueden determinar el comportamiento (variable dependiente), minimizando el papel de las variables extrañas. La aplicación de este manejo investigativo en aras de la búsqueda de la verdad ha alcanzado a los formatos de publicación de la *Asociación Psicológica Americana*; haciéndolos cada vez más objetivos y rigurosos en cuanto a su estilo y redacción. Referente al cuidado ético que hay que tener en la investigación conductual con sujetos humanos y animales, Kimmel (2007) presenta un detallado análisis de las diferentes condiciones de información (consentimiento informado), transparencia, respeto y justicia que son indispensables en semejante labor, recalcando que para la actual generación de estudiantes de la ciencia del comportamiento las cuestiones éticas son ahora parte de un marco más amplio de cuestiones científicas, en beneficio de su formación crítica como futuros investigadores.

**Responsabilidad moral acerca del uso que se le da a las investigaciones**

La investigación de la conducta, a través del control de contingencias de reforzamiento, está relacionada con el cambio de la probabilidad de que los organismos se comporten de ciertas maneras. En este sentido es una manera ética especial de ayudar a la gente, puesto que se plantea cuestiones como las siguientes: "¿Podemos diseñar un medio ambiente en el cual la gente se trate bien, mantenga la población dentro de ciertos límites, aprenda a trabajar productivamente, preserve y estimule el carácter reforzante del mundo, explore y analice ese mundo, limite el uso de recursos y mantenga a salvo el medio ambiente para generaciones futuras, y haga todo esto porque los resultados son

reforzantes en forma positiva?" (Skinner, 1978/1982, p. 10). Sin embargo, la objeción al desarrollo de una ciencia que aborde esos problemas es que apela al control del ser humano, y ¿quién controlaría a los controladores?; pero la respuesta de Skinner es que en un diseño ambiental mejorado los propios controladores estarían sujetos a las prácticas culturales inducidas.

### Manera de enfocar investigaciones que involucran posibles violaciones a principios éticos

El quehacer investigativo con sujetos humanos y animales que surge del análisis experimental del comportamiento actualmente se sujeta a marcos legales de la comunidad y normativos de la disciplina, que limitan su desempeño de acuerdo con lo que convencionalmente se tolera hoy como prácticas aceptables de experimentación. La APA (2010) tiene su propio reglamento ético, y hay también instituciones locales (por ejemplo los colegios de psicólogos de cada región) que regulan estas prácticas, de modo que no sean violatorias de derechos humanos o animales fundamentales. Por ejemplo, bajo las reglas actuales, una investigación cuestionable como la hecha por Watson con el niño Albert no sería posible (ver Digdona, Powell, & Smithson, 2014; sobre el punto de cuánto hay de verdad en esa historia).

## ASPECTOS ÉTICOS EN EL PLANO TECNOLÓGICO

Finalmente, al rubro tecnológico le corresponden, por un lado, mantener el contacto entre la investigación experimental y la práctica clínica con el fin de elaborar técnicas con fundamento científico y buena probabilidad de eficacia, y por otro, seguir protocolos de respeto y protección al cliente promoviendo inte-

racciones terapéuticas de mutuo control en todas las ramas de la atención psicológica.

Los rubros a tratar en esta sección involucran, entre las más importantes: a) mantener un contacto estrecho entre investigación experimental y aplicaciones; b) seguir protocolos de respeto y protección al cliente; c) llevar a cabo interacciones terapéuticas de mutuo control; y d) privilegiar intervenciones de terapia y modificación de conducta con apoyo empírico. A continuación, se desarrollan esos puntos.

**Contacto estrecho entre investigación experimental y aplicaciones**

Es éticamente deseable que la ciencia básica se entronque de manera coherente con la ciencia aplicada, dejando claros los principios que fundamentan las intervenciones en cualquier área; por ello el análisis conductual se esfuerza constantemente en proveer dicha coherencia. Posiblemente la mayoría de los psicólogos estarían de acuerdo en que una disciplina científica necesita mostrar una articulación paradigmática coherente entre teoría y práctica, entre ciencia aplicada y ciencia básica, entre análisis experimental y tecnología, con el fin de asegurar la utilidad y eficacia de sus procedimientos.

Los paradigmas de investigación centrales desplegados desde el análisis experimental son los del condicionamiento clásico y del condicionamiento operante, así como de sus diversas combinaciones y formas de presentación (por ejemplo los programas de reforzamiento). Estos paradigmas son equivalentes a los "ejemplares" de Kuhn, puesto que desde sus modos básicos de ocurrencia empírica se desprenden leyes, teorías, aplicaciones e instrumentación

juntas. Gracias a la investigación en estos rubros se han obtenido una gran cantidad de regularidades de la conducta, que pueden considerarse como leyes que desembocan en la formulación de principios aplicativos a nivel operante y respondiente (como por ejemplo el reforzamiento, la extinción, el castigo y el contracondicionamiento). La formulación de algunas de estas leyes se presenta en la tabla 1 a manera de ejemplo, con el fin de probar el entronque básico-aplicado que existe entre los niveles del análisis experimental y la tecnología del comportamiento.

**Tabla 1.** Ejemplos de regularidades de la conducta que son fundamento de prácticas aplicativas.

| Principio | Ejemplo de aplicación |
|---|---|
| • Efecto: "De entre varias respuestas emitidas en la misma situación, aquella seguida o acompañada de ciertas consecuencias para el organismo tendrá una mayor probabilidad de ocurrencia en circunstancias similares". | • Técnicas de modificación de conducta |
| • Saciedad: "Si un reforzador se presenta continuamente durante algún tiempo, la tasa de respuestas asociada a él tenderá a reducirse". | • Sobrecorrección |
| • Privación: "Si se retira un reforzador durante algún tiempo, la tasa de respuestas asociada a él se eleva primero y luego se reduce". | • Extinción operante |
| • Sobreposición: "Si se coloca gradualmente un estímulo nuevo sobre otro con función discriminativa, el control se transfiere al primero". | • Moldeamiento |
| • Inhibición: "La fuerza de una respuesta se puede reducir mediante la presentación de un segundo estímulo que, por sí mismo, no tiene ninguna relación con el efecto en cuestión". | • Extinción respondiente |
| • Preponderancia: "Cuando dos o más respuestas se sobreponen, una de ellas tenderá a ocurrir excluyendo a la otra". | • Reacción de competencia |
| • Premack: "La respuesta cuya ocurrencia sea más probable tiende a reforzar otra de menor probabilidad". | • Juegos educativos |

**Respeto y protección al cliente**

Los buenos terapeutas de conducta deben estar interesados en sus clientes como personas. Aquellos que muestran un comportamiento que parece ser frío y mecánico no se encuentran con más frecuencia en el campo de la modificación de conducta que en cualquier otra forma de asistencia profesional. Las cuestiones relacionadas con la aplicación ética de la tecnología conductual son, de acuerdo con Martin y Pears (1996/2008), fijadas por la *Asociación para el Avance de la Terapia de Conducta* (AACT), la *Asociación de Psicología Americana* (APA), y la *Asociación para el Análisis de Conducta* (AAC). Esta última ha formulado una serie de pautas para supervisar las intervenciones:

- ¿Se han meditado adecuadamente los objetivos del tratamiento?
- ¿Se ha meditado adecuadamente la selección de los métodos de tratamiento?
- ¿Participa el cliente voluntariamente?
- ¿Se ha evaluado la eficacia del tratamiento?
- ¿Se ha protegido la confidencialidad de la relación terapéutica?
- ¿A ser necesario, remite el terapeuta a sus clientes a otros terapeutas?
- ¿Está cualificado el terapeuta para aplicar el tratamiento?

**lnteracciones terapéuticas de mutuo control**

Para garantizar el trato ético entre el modificador y el cliente deben organizarse contingencias con propiedades de contracontrol; es decir, la influencia que la persona controlada tiene sobre la que controla, a través del acceso a los reforzadores adecuados.

Un cliente puede dejar de ver a un terapeuta como forma de contracontrol, asegurándose así de que el terapeuta se adherirá a las pautas de tratamiento previamente establecidas. Otra medida es que el modificador de conducta debe indicar claramente al cliente cuáles son sus acreditaciones, y su cumplimiento de requisitos profesionales exigidos por las instituciones oficiales. Al fijarse objetivos de tratamiento, estos también deben ser coherentes con los derechos básicos (dignidad, intimidad y cuidado humanitario) del cliente. Los objetivos deben ser coherentes también con el bien de la sociedad. A este respecto, el cliente debe ser un participante activo a la hora de seleccionar los objetivos e identificar las conductas meta. Finalmente, hay que estipular que no todo programa tiene que formularse con el consentimiento del cliente para participar en él, basado en el conocimiento de los procedimientos que se van a utilizar, y de sus probables efectos. Ello comprende discutir con el usuario del servicio los datos que evalúan su progreso a lo largo de todo el programa.

**Intervenciones con apoyo empírico**

Como es obvio, los modificadores de conducta deben recibir entrenamiento práctico para asegurar su competencia en la evaluación, diseño y programación del tratamiento y su evaluación, pero también deben tener acceso a la información que les permita conocer cuáles tratamientos son los mejores, y decidir éticamente sobre la utilización de los métodos más eficaces, empíricamente validados, que provoquen las menores molestias y efectos secundarios negativos. Fue Eysenck uno de los pioneros en defender la realización de estudios rigurosos sobre la eficacia de los tratamientos psicológicos y que la práctica clínica debe-

ría sustentarse en los resultados de tales investigaciones. Eso, con el tiempo, se ha denominado "práctica clínica basada en la evidencia" a semejanza de lo hecho en la carrera médica, en base a la necesidad de estandarizar tratamientos por medio de protocolos para ser utilizados globalmente con la misma eficacia y eficiencia. Esta labor, entonces, busca difundir la aplicación de los tratamientos psicológicos que han sido sometidos a prueba científica con buenos resultados; y después de muchos estudios se encuentra que la mayor parte de los tratamientos eficaces en psicología son los derivados del modelo cognitivo-conductual (Mustaca, 2004).

## Conclusiones

1. A manera de estructuración general tentativa de su papel dentro del quehacer conductual, la ética se puede analizar en tres grandes aspectos: conceptual, metodológico y tecnológico.
2. El nivel conceptual comprende problemas fundamentales (concepción de persona y de sociedad, relaciones entre libertad y control), y mecanismos explicativos del comportamiento moral. Dentro de estos últimos están los enfoques de ansiedad condicionada; el de aprendizaje operante; el de modelamiento social; y el de análisis contingencial.
3. El nivel metodológico comprende pautas como: a) la exhaustividad del investigador conductual al analizar empíricamente su objeto de estudio; b) el aseguramiento de la validez y confiabilidad de los materiales e instrumentos de medición y evaluación; c) el rigor investigativo a través de los procedimientos experimentales; d) la responsabilidad

moral de los científicos de la conducta acerca del uso que se le da a sus investigaciones; y e) la manera de enfocar investigaciones que involucran posibles violaciones a principios éticos.

4. El nivel tecnológico comprende pautas como: a) mantener un contacto estrecho entre investigación experimental y aplicaciones; b) seguir protocolos de respeto y protección al cliente; c) llevar a cabo interacciones terapéuticas de mutuo control; y d) privilegiar intervenciones de terapia y modificación de conducta con apoyo empírico.

## Referencias


American Psychological, Asociation (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de: https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf

Asociación de Psicología Americana (2009/2010). *Diccionario Conciso de Psicología*. México: El Manual Moderno.

Ballesteros, B.P. (2000). Ética y sociedad en el pensamiento de B. F. Skinner. *Suma Cultural*, 1(2), 123-149.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz(eds.). *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-101). Hillsdale, N.J.: Lawrence.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in theperpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 193-209.

Bunge, M. (1996). *Ética, Ciencia y Técnica.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Clavijo, A. (1998). Etica y comportamiento: Una perspectiva conductista. *Suma Psicológica, 5*(1), 65-85.

Chávez, G., Bustos, A.G., Infante, J.M. y Benavides, B. (2011). *Ética, sociedad y profesión*. México: Grupo Editorial Patria.

Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, la ética normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 35*(3), 289-297.

Digdona, N., Powell, R.A. & Smithson, Ch. (2014). Watson's alleged Little Albert scandal: Historical breakthrough or new Watson myth? *Revista de Historia de la Psicología, 35*(1), 47-60.

Eysenck, H.J. (1964/1976). *Delincuencia y personalidad.* Madrid: Marova.

Fernández-Ballesteros, R. y Calero, M.D. (2004). Garantías científicas y éticas de la evaluación psicológica. En R. Fernández-Ballesteros (ed.). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 121-158). Madrid: Pirámide.

França-Tarragó, O. (2008). *Ética para psicólogos. Introducción a la psicoética* (6ta. ed.). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Gondra, J. M. (2007). *Mecanismos asociativos del pensamiento. La «obra magna» de Clark L. Hull.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kantor, J.R. (1967/1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Kimmel, A.J. (2007). *Ethical issues in behavioral research: Basic and applied perspectives*. Cambridge, M.A.: Blackwell Publishing.

Martin, G. y Pear, J. (1996/2008). *Modificación de conducta*. Madrid: Prentice-Hall.

Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio de la conducta.* Lima: Asociación de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.

Mustaca, A.E. (2004). Tratamientos psicológicos eficaces y ciencia básica. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*, 1, 11-20.

Pallejá, J.M., Garrido, E. y Herrero, M.C. (2004).Teoría social cognitiva de la conducta moral y de la delictiva. EnF. Pérez Álvarez (coord.): *Serta: In memoriam Alexandri Baratta* (pp. 379-414).Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Psicología, 10*(1), 85-89.

Ribes, E. (2010). *Teoría de la conducta 2. Avances y extensiones*. México: Trillas.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Rodríguez, M. (1995). La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta Comportamentalia. 3*(1), 55-69.

Skinner, B.F. (1953/1971). *Ciencia y conducta humana.* Barcelona: Fontanella.

Skinner, B.F. (1957/1981). *Conducta verbal.* Barcelona: Fontanella.

Skinner, B.F. (1972/1982). *Más allá de la libertad y la dignidad.* Barcelona: Fontanella.

Skinner, B.F. (1978/1982). Conducta humana y democracia. En B.F. Skinner. *Reflexiones sobre conductismo y sociedad* (pp.7-17). México: Trillas.

Staats, A.W. (1975/1979). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.
Staats, A.W. (1996/1997). Conducta y personalidad. Bilbao: Desclée de Brouwer.

# Un análisis histórico-conceptual del problema del pensamiento en las teorías conductistas[18]

El problema del pensamiento ha sido siempre uno de los más intrincados dentro de la psicología. Oficialmente, según el *Diccionario Conciso de Psicología de la American Psychological Association*, se trata de un "comportamiento cognitivo en el que se experimentan ideas, imágenes, representaciones mentales u otros elementos hipotéticos..." (APA, 2009/2010). Esta definición, sin embargo, no satisface debido a la cantidad de cuestiones abiertas que plantea: ¿qué son las "ideas", "imágenes" y "representaciones mentales" desde una perspectiva científica?

Podría buscarse el origen de dicha perspectiva en la discusión propiciada por Aristóteles (entre 335-322 a. de C.) a partir de sus disquisiciones filosóficas sobre el alma y sus facultades, pero ésta visión es poco congruente con la definición "oficial" antes citada: en la versión aristotélica, el cuerpo y el alma forman una unión completa durante el transcurso de la vida humana. No hay, pues, lugar para esencias espirituales puras. En palabras del clásico estudio de Ross (1923/1957) sobre este tema, para Aristóteles: "El alma es el acto primero de un cuerpo vivo, mientras que

[18] Artículo publicado el año 2017 por la *Revista Peruana de Historia de la Psicología, 3*, 21-32. ISSN 2414-195X.

el ejercicio de sus funciones es su acto segundo o más completa actualidad" (p. 194). No obstante, cuando llega a la disquisición sobre la facultad del pensamiento, el filósofo griego sí la diferencia del cuerpo en tanto que aprehende la esencia no material de las cosas e "interviene cuando el espíritu discierne en un punto de identidad entre dos o más imágenes" (Ross, 1923/1957; p. 213). Ello no quiere decir que el pensamiento no ocurra en el tiempo y el espacio, dado que su ocurrencia está relacionada en un continuo con el ejercicio de otras facultades sensoriales, y éstas a otras actividades vegetativas, pero el pasaje en el cual Aristóteles alude a la separación del pensar respecto a lo corporal hizo que la tradición dualista posterior lo asimilara a ella, dejando de lado otros fragmentos de la obra aristotélica donde queda claro su realismo materialista: el pensamiento para él es, en su acepción completa, una acción ejecutada "por personas en situaciones objetivas complejas" (Kantor, 1963/1990; p. 127).

El caso es que el pensamiento se terminó asociando históricamente, mediante la interpretación teológica "ortodoxa" de San Alberto y Santo Tomás de Aquino y su posterior "confirmación" epistemológica cartesiana; a una entidad espiritual o escenario interno ocultos a la observación pública, ante los cuales el individuo que los experimenta es un actor y espectador privilegiado (Ribes, 1990a). Esta interpretación dualista de la concepción sobre el pensamiento podría clasificarse como una forma de *ideología* que incide variadamente sobre las representaciones y prácticas sociales legitimadas por la "ciencia imperante", acerca del individuo en cuanto ser político, jurídico, administrativo y moral; que seleccionan y canalizan su comportamiento en un sistema inequitativo; por ejemplo, abstrayendo a las personas de su realidad o suponién-

doles atribuciones psicológicas especiales a algunas de ellas para legitimar desigualdades socioeconómicas y culturales.

En este sentido, es bueno analizar cada tema en psicología desde una perspectiva histórico-conceptual para esclarecerlo o desmitificarlo en cuanto a sus relaciones con la ciencia, la política y la moral predominantes. "El conductismo —dice Ribes (1990b; p. 47)— tiene todavía que examinar su propia aportación a esta relación histórica, así como sus propuestas disciplinarias sobre el particular", obviamente a través de una postura contestataria frente a la psicología tradicional. Esta postura tiene una dirección trazada, como señalan Hayes & Brownstein (1986/2016): "Los analistas de la conducta deben rechazar los términos mentalistas precisamente para estudiar los fenómenos reales asociados con ellos de una manera más completa y satisfactoria para los objetivos de la ciencia" (p. 98).

El presente artículo se escribe con esa finalidad, tratando de ver cómo ha evolucionado el concepto de pensamiento desde la primera formulación conductista hasta la actualidad, en sus diversas variantes.

## El pensamiento según Watson

"La primera piedra" en cuanto a una formulación conductista del pensar fue, obviamente, aportada por John B. Watson (1913/1990) hace más de cien años en un famoso artículo donde, en su séptima nota de pie, decía que los llamados procesos de pensamiento se enmarcaban en el campo de las manifestaciones musculares de la expresión discursiva, que podrían denominarse hábitos de pensamiento motor vinculados a la laringe[19]. Años después (Watson (1920) desarrolló su idea al respecto en tér-

minos de "un gran proceso verbal". Por último, en otra ocasión verdaderamente desafortunada, Watson (1924/1945) señaló también: "El hablar explícito o con nosotros mismos (pensar) representa un tipo de conducta exactamente tan objetivo como el béisbol" (p. 30).

Según suele suceder a menudo en el campo académico de la psicología, y especialmente con referencia al paradigma conductual, las lecturas superficiales de estas expeditas (y, quizá, poco claras) aserciones llevaron a la mayoría de la comunidad científica a creer que Watson identificaba, sin más, el lenguaje con el pensamiento, calificándolo como "habla subvocal". El mismísimo prologuista de la traducción española del libro *El Conductismo* (Mira y López, 1945) afirmó introductoriamente que "para Watson... el «pensamiento» no es otra cosa más que un monólogo implícito" (p. 17). Semejante creencia se implantó de tal modo que incluso muchos de los propios conductistas aún hoy la suscriben.

Una revisión más cuidadosa y completa de las ideas de Watson sugiere que al escribir acerca del pensamiento como "un gran proceso verbal" lo hacía relacionándolo con la actividad implícita física y emocional, en función a la expresión y a la solución de problemas. Felizmente, esto fue comunicado de manera más directa e inteligible en párrafos que el popular *Padre del Conductismo* elaboró en su obra más difundida (Watson, 1924/1945):

> ...deseamos afirmar expresamente que al desarrollar este concepto nunca hemos creído que los movimientos laríngeos... como tales, desempeñen el papel principal en el pensar (p. 271).

[19] Se trató de un texto añadido a último momento, al enterarse Watson que en la misma revista donde iba a publicarse su artículo también saldría otra contribución exclusivamente dedicada al discurso subvocal.

> ...siempre que el individuo piensa, toda su organización corporal trabaja (implícitamente)... Parece razonable suponer que en momentos sucesivos el pensamiento puede ser kinestésico, verbal o emocional. Cuando la organización kinestésica está bloqueada o falta, entonces funciona la verbal, si ambas quedan bloqueadas, la organización emocional se torna predominante (pp. 299-300).
>
> "...¿pensamos solo en palabras?... Hoy entiendo que, toda vez que el individuo piensa, trabaja (implícitamente) su total organización corporal, aunque el resultado final consista en una formulación verbal hablada, escrita o expresada subvocalmente... Por consiguiente, pensamos y planeamos con todo el cuerpo. Pero, dado que... la organización verbal, cuando se haya presente, en general probablemente predomina sobre la visceral y la manual, solemos decir que el pensar es en su mayor parte verbalización subvocal —siempre que admitamos en seguida que también puede desenvolverse sin palabras (pp. 355-356).

En buena cuenta, entonces, él entendía por "verbal" una disposición de actuar del organismo como un todo, la cual podría ser llamada adaptación o ajuste al entorno. Esto no difiere demasiado de posteriores desarrollos conductuales sobre el pensamiento.

## El neoconductismo mediacional y el pensamiento

### Hull: Un pionero

Después de Watson, ya dentro de la amplia baraja de teorías conductistas mediacionales (Estímulo-Organismo-Respuesta) de la tercera década del siglo XX, destaca nítidamente la figura de Clark Hull, correspondiéndole en el tiempo ser el segundo

autor más trascendente en ocuparse del problema del pensamiento desde un punto de vista conductual. Sin embargo, sí fue el primero en investigar concienzudamente algunos de sus aspectos. La revisión de Gondra (2007) sobre este aspecto del trabajo de Hull lo muestra intentando examinar "los procesos mentales superiores" de manera amplia y a través de un gran libro; sin embargo, obstáculos diversos le impidieron emprender tan ambicioso proyecto, limitándose al análisis de ciertos ángulos importantes de ese objeto de estudio desde la perspectiva de un modelo de aprendizaje neoasociativo; como la formación de conceptos, la solución de problemas y la adquisición del conocimiento.

Durante esa etapa Hull (1934) desarrolló la noción de *jerarquía de familias de hábitos*, que sería la base de análisis para uso de otros investigadores dentro de su misma corriente. Un hábito pasa por ser un acto constante que tiende a provocar la misma reacción en ocasiones subsiguientes si eso conduce a la adaptación del organismo. Cuando se agrupan en *familias*, todos los hábitos parecidos pertenecientes a semejantes constelaciones de actos que sean reforzados (o sea, en la lógica de Hull, que satisfagan una necesidad) ante una determinada situación estimular, tienden a ser evocados también como reacciones respecto de aquella. Esto provoca sucesiones divergentes de repertorios jerárquicamente organizados según la posibilidad de que ocurran, generando respuestas anticipatorias.

A manera de ejemplo en el caso del pensamiento, imaginar un objeto con determinadas dimensiones esféricas condicionado instrumentalmente en una historia previa con base en la connotación de: "esto es redondo", puede evocar diversas respuestas semánticas

anticipatorias ("redondo", "circular", "esférico", limón"), que también evocan el componente común de respuesta significativa en términos de "familia de hábitos verbales de la redondez". Así, a partir de estos mecanismos instrumentales, podría formarse cualquier familia nueva de hábitos verbo-conceptuales.

A menudo, cuando aparece un obstáculo que genera dificultades de comprensión, para resolver el problema las respuestas frente a él se ordenan en jerarquía probabilitaria desde latencias más cortas hasta las más largas. Igualmente, estas respuestas incluyen componentes mediacionales con propiedades de estímulo que evocan otras diversas respuestas anticipatorias de meta ordenadas jerárquicamente en relación a la compleja situación estimulatoria planteada, con aspectos instruccionales, objetos del ambiente y estado actual del sujeto. Al final, el problema será posiblemente resuelto evocando la respuesta mediacional adecuada en relación con las respuestas más fuertes que hayan ocurrido anteriormente en la historia de aprendizaje.

**Berlyne: Un impulsor posthulliano**

Como se ve, quizá la complejidad de buscar secuencias jerárquicas que nunca se podrían especificar totalmente en el análisis de un episodio intelectual, es la principal objeción al enfoque de Hull. Otra crítica menos consistente fue la rebatida por el neoasociacionista hulliano Daniel Berlyne (1965/1976), sobre el supuesto *status* del "pensar" como un comportamiento que ocurre sólo porque es evocado por una situación estímulo inmediata, o porque la respuesta propioceptiva previa fue puntualmente reforzada. Esto no es así, porque una respuesta bajo selección depende de otras condiciones situacionales (estímulos produ-

cidos por las respuestas fraccionales anticipatorias de meta) y motivacionales (estados de desequilibrio fisiológico asociados con una extensa gama de respuestas potenciales); que interjuegan para determinar qué miembro de una clase numerosa se evocará en cada episodio particular. La explicación de esto es que la jerarquía de familia de hábitos puede estar compuesta de subjerarquías sucesivas conformantes unas de otras hasta alcanzar una cadena conductual específica, y cada nivel corresponde a una condición del organismo en la cual hay un mediador o respuesta cuyo estímulo (también producto de una respuesta) resitúa al individuo en un estado donde la jerarquía respectiva se vuelve dominante (figura 1).

Berlyne (1965/1976; pp. 136-137) buscó, además, en la *teoría de las operaciones* de Piaget, complemento a Hull respecto a las llamadas funciones transformativas (respuestas simbólicas representativas de situaciones estímulo distintas de la situación en la que se encuentran); suponiendo que, en la cadena de pensamientos (respuestas implícitas que generan estímulos reforzados productores de nuevas respuestas), hay respuestas simbólicas que se insertan entre cada par de ocurrencias situacionales sucesivas. Tales respuestas pueden llamarse "transformativas", puesto que modifican la relación inmediatamente anterior de interacciones convirtiéndola en "apropiada", y además la enlazan con la siguiente.

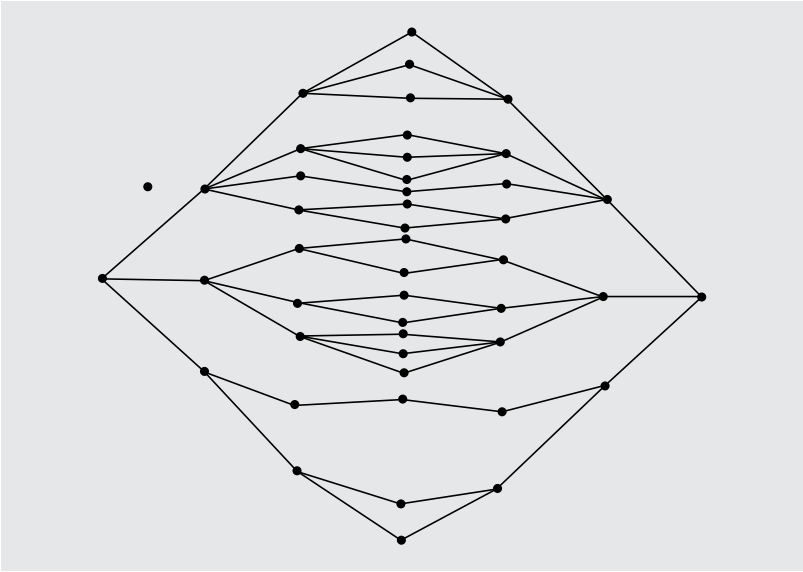

**Figura 1.** Representación de un diagrama de árbol arreglado de manera que su raíz esté a la izquierda, para que cuando genere su imagen-espejo a la derecha forme una estructura compuesta de familia de hábitos (Berlyne, 1965/1976, p. 219).

## La postura operante desde Skinner hasta el contextualismo

### Skinner: "Pensar es comportarse"

Buena parte de las inquietudes mediacionales que caracterizaron a la generación anterior perdieron interés hacia mediados de los años 50s, en que la postura radical operante se convirtió en la más influyente a nivel conductual, y sus seguidores se distanciaron del neoasociacionismo hulliano evitando explicaciones demasiado detalladas de las secuencias de comportamiento abierto o encubierto. El primer tratamiento explícito del tema fue aportado por Skinner en sus libros *Ciencia y Conducta Humana* de 1953 y muy

de paso en *Conducta Verbal* de 1957. Otro hito más importante, y que, si se quiere, marca una "evolución contextualista" en el conductismo radical, es *Contingencias de Reforzamiento* de 1969.

Skinner (1974/1977) anotó: "Pensar es comportarse. El error consiste en colocar el comportamiento en la mente" (p. 100). Entonces ¿dónde ubicarlo? De acuerdo con la lógica skinneriana tenía que ser en el ambiente, pero, dado el carácter particular de una conducta como la del pensamiento, la noción de operante directamente moldeada por la contingencia (es decir por exposición a consecuencias concretas e inmediatas) resultaba insuficiente. Por lo tanto, introdujo su concepto de la *conducta guiada por reglas* (Skinner, 1969/1979), una clase operante permeable a la influencia social traducible en términos de estimulación discriminativa generalizada que la comunidad verbal ha desarrollado en función de construidos del propio individuo u otros individuos. Estos estímulos discriminativos con propiedades diversas que se interrelacionan especificando contingencias complejas compuestas de descripciones y advertencias, tales como máximas, refranes, instrucciones, normas, mapas, consejos, planes y otras determinadas modalidades, a manera de "ambiente" regulador del comportamiento específicamente humano sin necesidad de tener presente la referencia física de eventos, objetos o personas. Por lo tanto, son contingencias mediadas siempre por la conducta verbal de los individuos, sea entre otras cosas como hablantes, escuchas, lectores o escritores.

Para ser efectiva (es decir, para que las personas la sigan, la acaten o se guíen por ella), un regla debe pertenecer a un conjunto de contingencias de reforzamiento. En otras palabras, la

topografía de una respuesta que ocurre en función a la regla debe haber sido puesta (o moldeada) anteriormente bajo el control de estímulos afines a la misma, pero en ausencia de ella. En otras ocasiones, hay consecuencias aversivas que pueden obligar a los individuos a seguir una regla. Skinner (1969/1979) puntualizó estas características con los siguientes ejemplos:

> *Ve al occidente, muchacho* es un ejemplo de consejo cuando la conducta que especifica será reforzada por ciertas consecuencias que no resultan de la acción tomada por el que aconseja. Tendemos a seguir el consejo porque la conducta anterior que se ha dado en respuesta a estímulos verbales similares ha sido reforzada. *Ve al occidente, muchacho* es una orden cuando el que lo dice ha dispuesto algunas consecuencias de la acción especificada; por ejemplo las consecuencias aversivas dispuestas por un funcionario encargado de redistribuir a los habitantes de una región (p. 139).

En la sociedad humana, entonces, el comportamiento del hombre "racional" (ergo, su *pensar*) suele estar gobernado por reglas donde las relaciones entre el entorno, lo que hace en aquel y las consecuencias que le siguen están descritas total o parcialmente. La triple contingencia está, en estos casos, desligada de las dimensiones físicas del episodio conductual, por lo que a menudo el responder del individuo se torna "encubierto" o "privado" al ocurrir con una magnitud muy pequeña[20]. Igualmente puede involucrar distintas variantes topográficas, como

[20] En el caso de la imaginación, la conducta es de tipo sensorial y está vinculada a las funciones del sistema nervioso en su totalidad, de modo que pensar sobre "ver" "oír" o "hacer" algo activa los mismos centros neurales que cuando se efectúan las acciones observables correspondientes.

manifestarse a manera de soliloquios verbales o autosondeos. La conducta verbal autoclítica, aquella que tiene que ver con descripciones verbales de la propia conducta y su contexto de acuerdo con elementos de estructura gramatical, acentuación y sintaxis, ayuda a convertir al individuo en un comunicador sobre sí mismo y sobre las respuestas que ha emitido, que emite, que va a emitir o que potencialmente *podría* emitir (Skinner, 1957/1981). Así, parte de su comportamiento puede operar como controlador de otras partes. Así también *se aprende* a referir "eventos internos" con base en el reforzamiento social temprano.

**Post-Skinnerianos: "Pensar es relacionar"**

Un conocido investigador skinneriano, Murray Sidman, durante el transcurso de su trabajo con conducta lectora infantil, se percató en los años 70 de que los niños relacionaban estímulos sin que previamente se hubiera establecido algún tipo de contingencia entre ellos, lo que implicaba que la gente puede responder de maneras nuevas (conducta emergente) en ciertas situaciones gracias a un proceso de discriminación condicional más amplio que el de la triple contingencia. De esta manera, Sidman y Tailby (1982) consideraron que los tres términos de la contingencia en el análisis de la conducta compleja podían ampliarse a cuatro o más a partir de una serie de estudios experimentales de igualación a la muestra, de acuerdo al proceso discriminativo denominado "relaciones derivadas (o de equivalencia) de estímulos". En él, la respuesta a un estímulo discriminativo es reforzada sólo ante la presencia de otro estímulo (condicional o contextual).

Dicho proceso implica conducta que cumple propiedades de reflexividad, transitividad y simetría. Según eso, a un individuo se le puede enseñar únicamente a discriminar de manera condicional A=B y B=C, pero él puede responder relacionando los estímulos de forma novedosa: B=A, C=B, A=C y C=A; sin que los estímulos compartan parámetros físicos que los igualen; conformando una clase equivalente respecto a su funcionalidad conductual. Esto ha sido confirmado por muchas investigaciones, y se muestra como una habilidad específicamente humana desde que tiene que ver con una cualidad esencial del lenguaje como contexto. Si se entrena dentro de una habitación, por ejemplo, a una lora y a una niña a decir "hola Yola" frente a una persona llamada así, ambas pueden aprender a pronunciar esas palabras, pero en ausencia aparente de Yola y ante la instrucción "saluda a Yola", solo la niña podría intentar ver si realmente está en el cuarto antes de responder.

Según la vertiente post-skinneriana denominada *teoría del marco relacional* desarrollada en la *Universidad de Nevada* fundamentalmente por Steven S. Hayes y sus colaboradores desde la década de 1990 (Hayes & Hayes, 1992/2016); lo "relacional" es la posibilidad de responder a un evento en términos de otro en función a un contexto que los enmarca (conducta operante generalizada); siendo un concepto clave para entender las relaciones semánticas de acuerdo con propiedades como la implicación mutua, la implicación combinatoria y la transformación de la función de los estímulos (Hayes, Barnes-Holmes & Roche 2001) (véase figura 2).

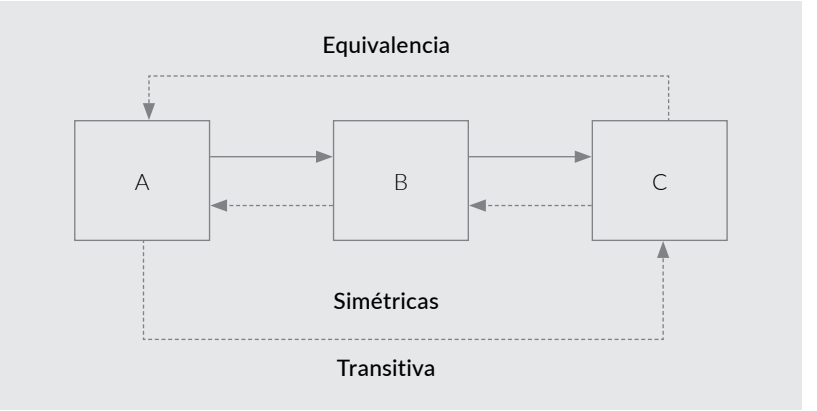


**Figura 2.** Representación de relaciones de equivalencia, simetría y transitividad entrenadas directamente mediante el proceso de igualación a la muestra (líneas continuas), y de relaciones derivadas (líneas discontinuas). Si se entrenan relaciones entre los estímulos A-B y B-C, se derivan sin entrenamiento explícito las relaciones simétricas B-A y C-B, y la relación transitiva A-C y C-A como combinación de las tres, constituyendo un A-B-C funcionalmente intercambiable. Diagrama extraído de Gómez, López y Meza (2007, p. 493).

En la *implicación mutua* dos estímulos se relacionan de manera bidireccional frente a una clave contextual que representa una historia de refuerzo con base en el entrenamiento de la relación entre los estímulos A y B: "Si A se relaciona con B, entonces B está relacionado con A". La derivación correspondiente es: "Si A es mayor que B, entonces B es menor que A". Esta segunda relación se deriva sin entrenamiento.

La *implicación combinatoria* involucra una relación derivada entre dos estímulos cuando éstos han sido relacionados indirectamente por otro(s) estímulo(s). Si bajo una clave contextual A está relacionado con B y B con C, luego A y C se relacionan en ese contexto de modo indirecto. Por ejemplo, "Si A es más brillante que B y B es más brillante que C, luego, A es más brillante que C y C es más opaco que A".

La secuencia de la *transformación de la función de los estímulos* se da cuando un determinado estímulo modifica las funciones de otros eventos dentro de la red relacional. Así, al aprender que de un grupo de elementos el más útil es uno que pertenece a cierta categoría o es de cierta marca es probable que, en una determinada clave contextual, se elija otro elemento de otro conjunto perteneciente a esa misma categoría o marca, puesto que se ha transformado la función del estímulo.

Desde esta perspectiva, los patrones funcionales enmarcados por la acción del individuo en un contexto son reguladas por las características generales de la conducta guiada por reglas en un mundo organizado de manera social-verbal y por tanto, convencional. Cualquier dimensión física de la que uno pueda referir significativamente, tiene funciones verbales y no verbales disposicionales para un análisis verbal adicional, llevando a situaciones de solución de problemas a niveles y dominios verbales más abstractos.

Para los contextualistas, el análisis de las formas cómo el pensamiento afecta los episodios comportamentales puede elicitar varios modos de relación en donde el pensar puede ser tanto factor causal como efecto de otras conductas o del ambiente. Así:

> La visión conductista radical admite un amplio rango de vías por las que la gente experimenta la relación entre pensamientos y acciones subsecuentes, [estableciendo] que [a] los pensamientos en algunos casos determinan las reacciones posteriores de un individuo... añadiendo que, en otros casos, [b] los pensamientos pueden no tener ninguna influencia en el modo en que reaccionamos... De hecho, [c] uno puede tener reacciones sin que haya existido un pensamiento precedente... Tomando un ejemplo de

> la vida corriente, todos hemos tenido pensamientos en forma de promesas que nos realizamos a nosotros mismos del tipo: «no comeré la tarta de crema que engorda tanto», cuando nos ofrecen un pedazo. En algunas ocasiones confirmaremos el paradigma (a) al no comer la tarta (hipótesis cognitiva); en otros casos, tendremos ese pensamiento, pero comeremos la tarta de todos modos no satisfaciendo la hipótesis cognitiva (Kohlenberg, Tsai, Ferro, Valero, Fernández y Virués-Ortega, 2005; p. 356).

De esta manera, las "reglas" pueden controlar ciertas conductas en función de la historia previa del individuo con ellas y de las consecuencias producidas por su cumplimiento o seguimiento. Otras veces, el pensamiento se produce sin influir en otras respuestas situacionales, porque está simplemente moldeado por las contingencias. En otros casos, si uno es consciente de la situación y de su propio comportamiento, el pensamiento sí influye parcialmente en la conducta; aunque ella también esté bajo el control de los eventos antecedentes. Igualmente, la ejecución del individuo puede estar controlada directamente por los eventos antecedentes, pero es seguida de ciertos pensamientos, verbalizaciones o respuestas imaginales. Por último, a veces en una determinada situación la persona actúa "sin pensar" previa ni concurrentemente, a manera de comportamiento "automático" exclusivamente moldeado por sus consecuencias.

### El pensamiento según el interconductismo

El interconductismo o "conductismo de campo" constituye otra línea de desarrollo teórico conductista que proviene de J. R. Kantor, un psicólogo norteamericano incluso más veterano que

Skinner. Kantor estuvo tempranamente motivado por una concepción molar del comportamiento, poco compatible con los intereses predominantes en el análisis experimental de la conducta durante la mayor parte del siglo XX, por lo que quedó relegado como expositor de una tendencia minoritaria. No fue sino hasta la publicación de su *Psicología Interconductual* (Kantor, 1967/1978) que comenzó a llamar la atención de algunos psicólogos latinoamericanos insatisfechos con el enfoque skinneriano, quienes, liderados por Emilio Ribes, decidieron tomar muchas de sus sugerencias respecto a la concepción molar.

Acerca del pensamiento, Kantor (1967/1978) apuntó: "De acuerdo con la psicología objetiva, el pensar es un campo conductual concreto y específico, en el cual los objetos estímulo tienen que representarse de alguna forma por estimulación sustituta (p. 212)[21]. Esto origina la noción de *sustitución de contingencias* como un instrumento conceptual útil para analizar lo que él mismo llamó "la conducta implícita", o sea, aquella conducta compleja (recordar, planear, razonar y otras similares), que contacta indirectamente con las condiciones de estímulo originales y se compone de estímulos y respuestas sustitutivas (de reconocimiento, demoradas siempre respecto del estímulo original y necesarias a su nueva ocurrencia y a la emisión de las respuestas explícitas (Ribes, 2012).

Ribes (1990a), hizo hincapié sobre el punto básico de que el pensamiento no es una *clase especial de conducta* sino *un tipo especial de relación en la cual participa la conducta* caracterizada

[21] Es importante puntualizar que la "sustitución" no implica algún tipo o proceso de representación o reemplazo de objetos de estímulo, sino a un contacto indirecto o mediación de ellos.

como "sustitutiva no referencial", funcionalmente desligada de sus dimensiones espacio-temporales (ver figura 3).

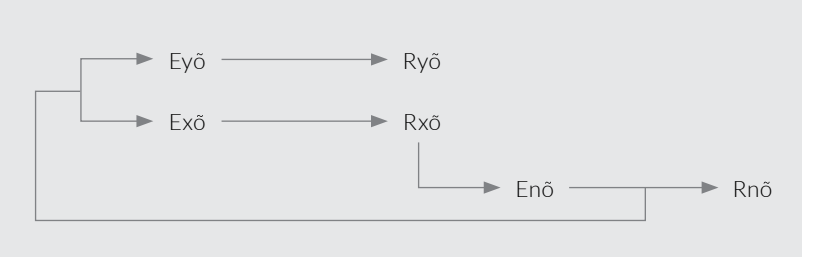


**Figura 3.** Esquema simplificado de la "función sustitutiva no referencial", donde, teniendo en cuenta que Ey, Ex, Ry o Rx son clases genéricas de estímulos y respuestas mediadoras de relaciones interactivas, y õ es una propiedad convencional de aquellas, Eyõ-Ryõ y Exõ-Rxõ son respuestas convencionales separadas. Enõ-Rnõ es el elemento crítico en la mediación, en la medida en que se relaciona funcionalmente a Eyõ y Exõ (para una explicación más detallada, ver Ribes y López, 1985; pp. 214-215).

Por tanto, no sirve utilizar categorías moleculares (de condicionamiento), pues estas "fueron establecidas para describir fenómenos basados en la consistencia espacio-temporal y en propiedades físicas de los objetos, que no requieren un modo convencional de responder" (Pérez-Almonacid, 2012; p. 59). La convencionalidad, o estructuración de sistemas convencionales, es aquello que las personas hacen para establecer relaciones simbólicas en un entorno típicamente humano, vinculando condicionalmente los eventos según propiedades asignadas por acuerdo, no sólo por correlaciones espacio-temporales o por funciones de tipo físico.

En este sentido, la convencionalidad tiene propiedades "extrasituacionales" y "transituacionales". El pensar involucra am-

bas propiedades y se verifica al margen de la influencia directa de las situaciones presentes. La *extrasituacionalidad* se concibe como un responder lingüístico a contingencias presentes como si fueran distintas, transformando las primeras, y la *transituacionalidad* como un responder convencional-simbólico que le permite al individuo relacionarse con su propio discurrir. El pensar de tipo transituacional se puede volver *autosustitutivo* si el individuo puede describir las interacciones en las cuales participa formulando una prescripción respecto a ellas, y las puede aplicar a situaciones diferentes, o transmitirla didácticamente a otros sujetos.

## Conclusiones

Dentro de las variantes del conductismo histórico se han postulado diversas categorías para dar cuenta del fenómeno llamado "pensamiento". Entre las más destacadas se pueden mencionar las de "jerarquías de familias de hábitos", la de "funciones transformativas", la de "contingencia guiada por reglas", la de "marcos relacionales" y la de "sustitución de contingencias". Cada una de ellas resulta bastante diferente de las demás, según queda claro después de su revisión a lo largo de este artículo. Sin embargo, es destacable que las distintas posturas conductistas a lo largo de la historia coinciden en algo respecto al problema en mención: la consideración de la conducta verbal y de un ambiente humano permeado por aquella, como requisitos indispensables para el surgimiento del comportamiento simbólico complejo de acuerdo a las leyes del aprendizaje, y en relación con estructuras biológicas. Asimismo, coinciden también en la no ubicación espacial del pensamiento en plan de proceso que sucede "dentro de

la cabeza", sino como propiedad de la conducta en función que ocurre en la interacción del organismo total con su ambiente.

¿Cuál de las posturas sería la más rescatable? No es este el lugar para una discusión como esa. Viéndolas bien, se constata que todas tienen méritos abundantes, aunque su impacto y vigencia haya sido desigual. Aun cuando la aproximación mediacionista muestra poca vigencia en cuanto a impacto actual por razones filosóficas (su "atomismo", su "mecanicismo" y las puertas abiertas que deja al dualismo), puede decirse que en términos experimentales resulta todavía fuerte y es técnicamente difícil de refutar. Por otra parte, la teoría del marco relacional (TMR) es, sin duda, la más novedosa y vigente aproximación al pensamiento dentro del paradigma conductual radical, y, sin duda, la que tiene mayor potencial aplicativo (Törneke, 2016). Por último, probablemente debido a la complejidad del razonamiento y jerga técnica utilizada por los interconductuales, su impacto como alternativa de conceptualización conductista ha sido hasta ahora menor comparativamente al de la TMR; sin embargo, cabe señalar que goza de una sólida base epistemológica y en el ámbito latinoamericano tiene un buen caudal de seguidores.

Sea cual fuere la teoría que se prefiera entre ellas, todas las contribuciones reseñadas aquí se han guiado por esa "postura contestataria frente a la psicología tradicional" mencionada en la introducción a este artículo. Puede que las explicaciones no sean totalmente satisfactorias (las explicaciones mentalistas lo son menos), pero han tratado de abordar el problema científicamente dentro de la línea general trazada por Aristóteles.

## Referencias


Asociación de Psicología Americana (2009/2010). *Diccionario conciso de Psicología*. México: El Manual Moderno.

Berlyne, D. E. (1965/1976). *El pensamiento dirigido*. México: Trillas.

Gómez, S., López, F. y Meza, H. (2007). Teoría de los marcos relacionales: algunas implicaciones para la psicopatología y la psicoterapia, *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(2), 491-507.

Gondra, J. M. (2007). *Mecanismos asociativos del pensamiento. La «obra magna» de Clark L. Hull*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Eds.) (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Nueva York: Plenum.

Hayes, S. C., & Brownstein, A. J. (1986/2016). Mentalism, behavior-behavior relations, and a behavior-analytic view of the purposes of science. In S. C. Hayes (Ed.). *The act in context. The canonical papers of Steven C. Hayes* (pp. 78-98). New York: Routledge.

Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1992/2016). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. In S. C. Hayes (Ed.). *The act in context. The canonical papers of Steven C. Hayes* (pp. 134-159). New York: Routledge.

Hull, C. L. (1934). The concept of the habit-family hierarchy and maze learning. *Psychological Review, 41*, 33-54.

Kantor, J. R. (1967/1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Kantor, J. R. (1963/1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.

Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Ferro García, R., Valero Aguayo, L., Fernández Parra, A. y Virués-Ortega, J. (2005). Psicoterapia analítico-funcional y terapia de aceptación y compromiso: Teoría, aplicaciones y continuidad con el análisis del comportamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*, 2, 37-67.

Mira y López, E. (1945). Prólogo. En J. B. Watson: El conductismo (pp. 15-19). Buenos Aires: Paidos.

Pérez-Almonacid, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia, 20*(4), 49-68.

Ribes, E. (1990a). Algunos pensamientos acerca del pensar y su motivación. En *Psicología general* (pp.177-201). México: Trillas.

Ribes, E. (1990b). Historia de la psicología ¿para qué? En *Psicología general* (pp. 21-49). México: Trillas.

Ribes, E. (2012). Las funciones sustitutivas de contingencias. En M. A. Padilla y R. Pérez-Almonacid (Eds.). *La función sustitutiva referencial* (pp. 19-34). New Orleans: University Press of the South.

Ross, W. D. (1923/1957). *Aristóteles*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Sidman, M. y Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 37*(1): 5–22.

Skinner, B. F. (1974/1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. F. (1969/1979). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.

Skinner, B. F. (1957/1981). *Conducta verbal.* México: Trillas.

Törneke, N. (2010/2016). Aprendiendo TMR. *Una introducción a la teoría del marco relacional y sus aplicaciones clínicas*. España: Didacbook.

Watson, J. B. (1913/1990). La psicología tal como la ve el conductista. En J. M. Gondra (Ed.). *La psicología moderna* (pp. 399-414). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Watson, J. B. (1920). Is thinking merely the action of language mechanisms? *British Journal of Psychology, 11*, 87-104.

Watson, J. B. (1924/1945). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidos.

# Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol[22]

*Cualquier concepción que sostuviera que no tomamos parte en la determinación de lo que hacemos, falla desde el principio.*

Arthur. W. Staats (1975/1979; p. 421)

Cuestión de larga data en el análisis del comportamiento humano es el problema vinculado al ejercicio de la autonomía personal dentro de un marco de tipo determinista. Este problema es relevante no sólo por razones filosóficas, sino también por sus correlatos aplicados. Especialmente en referencia al uso efectivo de procedimientos de autorregulación y autocontrol por parte del cliente (autónomo) bajo consulta en el episodio psicoterapéutico (Montgomery, 1997).

Como dice Rehm (1991) la noción de autocontrol no es una teoría sistemática única de la conducta humana, por eso tiene correlatos de varios tipos. Uno de ellos es filosófico y teológico, porque converge con el ejercicio del libre albedrío sobre las propias acciones. Al respecto, Kanfer y Phillips (1970/1980) señalan que el primer relato de uso del autocontrol es el hecho por Homero sobre Ulises poniéndose cera en los oídos para no escuchar a las sirenas. Por otra parte se encuentran también claras referencias a la autodirección personal en varios textos religiosos (la epístola del apóstol San Pablo a los Gálatas, la de

[22] Artículo publicado el año 2008 en la *Revista de Investigación en Psicología*, 2008, *1*(2), 215-225. ISSN: 1560-909X.

San Pedro a Tito, el capítulo III del libro VII en las *Confesiones* de San Agustín, etc.).

El propio Skinner relata cómo es que se le ocurrió la idea del autocontrol al escuchar la emisión radial de un predicador evangélico que establecía una distinción entre personalidades controladas y controladoras. Al responder a cierta persona que lamentaba no poder dominar su afición a la bebida, el predicador le dijo: "¿Qué quiere decir esto de que no sabe cortar su afición a la bebida? ¿No es acaso su brazo el que levante el vaso hasta sus labios? ¿Quiere decir que no puede dominar su brazo?" (Skinner, 1979/1980, p. 105). También en la literatura no cristiana se advierten ideas semejantes, como por ejemplo en la religión hindú, donde los elementos esenciales son dos: el conocimiento de sí mismo y el autocontrol de las apetencias.

Estando la noción de autocontrol, y, por consiguiente, de libre albedrío relacionada estrechamente con la ética y la vida cotidiana, es natural que también se muestre como relevante en lo sociopolítico, socioeconómico y psicológico, al subrayarse su importancia respecto a la contraposición entre sistemas democráticos o autoritarios, economía liberal o dirigida, y organocentrismo *adversus* ambientalismo. Por ejemplo, los resultados experimentales de una teoría psicológica, la de la *reactancia* (Brehm, cit. Por Peña, 2004, p. 72), sugieren que el despojo ilusorio o real de alguna libertad de respuesta motiva en el individuo un estado dirigido a su restauración.

Lo cierto es que la controversia histórica entre quienes entienden filosóficamente la libertad como voluntad de proceder sin cortapisas, y quienes la entienden como una ilusión, resulta improductiva. Para efectos de este escrito semejante contrapo-

sición es simplista, inadecuada e inútil. Los repertorios que se consideran tradicionalmente dentro de los fueros del "libre albedrío" son aprendidos. Si bien se trata de un valor relativo predeterminado por circunstancias exteriores, la libertad es real para quien la ejerce como comportamiento moldeado para analizar, decidir, y modificar las condiciones que lo rodean. En suma, "la libertad, la autodirección y la espontaneidad son… *lo que experimentamos en nuestra propia conducta*. Nuestros repertorios somos nosotros. Son nuestras individualidades, nuestro «ser»" (Staats, 1975/1979, p. 429). La causación personal es, pues, tan posible como reproducible. Los individuos aprenden a ejercer su voluntad y por lo tanto a autodirigirse con diversos grados de eficiencia y efectividad, y si se necesita se pueden incrementar esos niveles.

El objetivo de este artículo es discutir dicha cuestión desde una óptica suficientemente amplia como para abarcar la variedad de significados y aplicaciones del término "autocontrol", desde la experimentación hasta la clínica conductual.

## Las connotaciones del control

### El control experimental

Como es conocido, al interior del análisis conductual de orientación skinneriana el término "control" se ha identificado frecuentemente con operaciones relativas al manejo preciso de una variable que probabiliza cambios en las tasas de respuestas de organismos pertenecientes a diversas cadenas evolutivas, dentro de una situación experimental. Desde esta óptica: "El control podría entenderse como una forma de incrementar la capacidad

de predicción de un organismo (sobre su entorno) mediante su actividad" (Peña, 2004; p. 71).

Es así que se utiliza ese tipo de control tanto con especies distintas a la humana (véase por ejemplo Ardoy, 2007) como en la investigación acerca de actividades correctivas con seres humanos, especialmente dentro del ámbito de la conducta lectiva, tales como el reforzamiento de la imitación, la lectura, la disciplina, el aseo y el tratamiento de defectos lingüísticos. Esto es reseñado por Kevin (2008), con motivo de los cincuenta años de la revista *Journal of Experimental Análisis of Behavior.* En esa publicación tan característica también se puede ver que inclusive en la actual experimentación con individuos humanos se indaga sobre operaciones básicas de reforzamiento y castigo para calibrar su influencia en la toma de decisiones (Rasmussen y Newland, 2008), lo que da una idea de lo arraigada que está semejante forma de búsqueda de control.

El caudal de datos a nivel experimental es vasto, utilizándose varias maneras de "controlar" diseños contingenciales. Por ejemplo, mediante cámaras experimentales acopladas donde la conducta de uno de dos sujetos se usa para programar contingencias que se presentan al otro. O también mediante la manipulación de variadas formas de control de estímulo (exteroceptivo, interoceptivo, inhibitorio, etc.) como señales discriminativas.

**El control social**

Por otro lado, también hay controles no necesariamente planificados. Eso sucede con respecto a las contingencias naturales azarosas y al control social. En general, este último tipo de con-

trol se verifica a través de una relación en la cual una persona o grupo de personas modifica directa o indirectamente la conducta de otra, lo que puede suceder por medio del manejo estimular reforzante o aversivo, del uso del castigo, del señalamiento de contingencias, de la provocación de estados emocionales o estados de privación o de saciedad, y a través de la inoculación de sustancias químicas. Desde este punto de vista, es imposible no estar sujeto a algún tipo de control en la vida cotidiana (Skinner, 1953/1971).

**El control psicoterapéutico**

Lo dicho en el anterior parágrafo es más válido aun en la consulta psicoterapéutica. La aplicación del control en la clínica por parte de la acción discriminativa, evocadora y reforzante del prestatario del servicio se lleva a cabo mediante procedimientos tales como: a) la instigación oral o física, textual, gráfica o gestual, b) la retroalimentación de las ejecuciones deseables, c) el moldeamiento de performances adecuadas, y d) la prescripción instruccional (Montgomery, 2002).

A través de tales métodos se procuran perfeccionar los desempeños del usuario del servicio con respecto a los objetivos del tratamiento, y en especial la autoobservación y automedición de sus funciones fisiológicas y somáticas, la fuerza de sus repertorios, y por fin inducir el análisis funcional de su conducta en relación con su circunstancia problema. Esto conlleva, como lo indica el estudio clásico de Ferster en 1965 (cit. Por Campos, 1973, p. 56), el fomento terapéutico de una forma de control mediante la cual la misma persona bajo intervención pueda, en ausencia del terapeuta, alterar su propia

relación inadecuada con el medio, incrementar su efectividad de interacción productiva futura, y cambiar su entorno físico y social. O sea, en otras palabras, el ejercicio del autocontrol y la consiguiente autodirección.

### El autocontrol

Thoresen y Mahoney (1974/1980) definen funcionalmente el autocontrol como el fenómeno en que aquella conducta que ha tenido una probabilidad previa menor de ocurrencia que la de otras alternativas disponibles, es de repente emitida en ausencia relativa de impedimentos externos inmediatos. Por otra parte, en uno de los capítulos de *Ciencia y Conducta Humana*, Skinner (1953/1971) categoriza algunas clases de autocontrol:

1) Restricción y ayuda física, por ejemplo cuando alguien se lleva la mano a la boca para sofocar la risa, o también cuando alguien utiliza un micrófono para ampliar la potencia de su voz ante un auditorio.
2) Manipulación de estados de privación y saciedad, propiciando condiciones previas para incentivar o extinguir comportamientos de búsqueda de refuerzo. Por ejemplo, al no comer nada las horas anteriores a un banquete con el objeto de tener más hambre al llegar a él.
3) Manipulación de estados emocionales, autoinduciendo cambios en ellos, por ejemplo cuando se cuenta hasta diez antes de responder de manera airada.
4) Uso de estímulos aversivos, como el reloj despertador del cual sólo de puede "escapar" levantándose.
5) Uso de fármacos o estimulantes (por ejemplo un analgésico, o la cafeína).

6) Autorreforzamiento o autoextinción, como cuando alguien se reúne o (en el caso inverso evita) reunirse continuamente con amigos que sabe que van a elogiar su conducta.
7) Autocastigo de las respuestas indeseables, como es el caso de la autoflagelación que algunos monjes se administran para sofocar los deseos de "pecar".
8) Contrarrestando la conducta no deseada con respuestas incompatibles. Ejemplificando sobre ello, un pasaje de Víctor Hugo en *Los Miserables* describe una costumbre de las monjas en los conventos, según la cual a cada hora del día la campana da una señal para que todas interrumpan lo que dicen, hacen o piensan, y dicen al unísono: "A todas horas bendito y alabado sea el Santísimo...", etc., con el fin de desviar su atención de la vida mundana.

**Connotaciones del autocontrol**

Más allá de las disquisiciones sobre el ejercicio del autocontrol como una conducta que describe, analiza y opera sobre otra conducta del mismo individuo, hay quienes procuran aclarar su connotación como lo indica Rezk (1980), cuya reseña de algunos de los aportes en ese sentido seguiremos.

Los términos de automanejo y autorregulación son casos alternos. El automanejo involucra (según lo definen Cautela y también Mahoney), una respuesta que modifica otra en cuanto a sus tasas de frecuencia. La autorregulación, por su parte, como la usa Kanfer, requiere que se muestre un patrón comportamental en ausencia relativa de estimulación inmediata, en tres fases: automanejo, autoevaluación y autorefuerzo.

A su vez, el autocontrol propiamente dicho puede entenderse de dos formas: como cambio autoimpuesto (Cautela), y como autorrestricción o control de la propia impulsividad (Kanfer). Ahora bien, esto último no puede ser absolutizado ya que a veces la impulsividad es la respuesta más adaptativa, y un individuo común debería tener la capacidad de ser impulsivo o controlado en función de que es lo más adaptable de acuerdo a cada situación (Logue, 1995).

**El autocontrol experimental**

Como en el caso del control, se han hecho múltiples estudios experimentales para investigar el autocontrol animal, comparándolo con el que sujetos humanos pueden ejercer, sobre todo en cuanto al autocontrol de la impulsividad. Por ejemplo Jackson y Hackenberg (1996) utilizaron palomas, y Green y Estle (2003) ratas. Los resultados reportan respuestas muy parecidas en las tres especies. El planteamiento típico es el que tiene que ver con el "paradigma de tentación": poner a disposición del sujeto la administración de reforzadores de acuerdo a reglas de refuerzo inmediato (o contingente) *adversus* refuerzo demorado, que regulan los estándares de su ejecutoria. Dos respuestas de elección pueden ser emitidas, una inmediata lleva a un menor refuerzo con un pequeño retraso, otra de espera lleva a un mayor refuerzo con un retraso mayor. La tendencia general de respuesta es concordante en particular con la famosa investigación liderada por Walter Mischel en los años 60s (ver la descripción detallada en Grosch y Neuringer, 1981; Ameriks, Caplin, Leahy & Tyler, 2004), en la cual propuso a un grupo de niños de cuatro años que podían tomar un malvavisco inmediatamente o esperar unos

minutos y coger dos. Los más "impulsivos" cogían rápidamente el dulce ofrecido.

Mischel y sus colegas siguieron observando durante catorce años la conducta de esos niños, hallando que los "impulsivos" tenían baja autoestima y poca tolerancia a la frustración, mientras que los que habían esperado tendían a mostrar más competencia social y éxito académico, lo que denota la importancia clínica de este hallazgo.

También es posible examinar las diferencias entre los individuos en el desarrollo del autocontrol mediante el examen de la función de la cultura de referencia. Puesto que el aprendizaje social es particular a cada cultura y a cada etnia, es posible que durante el desarrollo las personas que crecen en los diferentes medioambientes humanos adquieran diferentes grados o tipos de autocontrol, como se infiere de la comparación gruesa entre los rasgos culturales de los hemisferios occidental y oriental del mundo, e incluso entre parcelas de una misma región.

En las sociedades orientales se privilegia en general una forma de autocontrol colectivo muy distinto a lo predominante en los Estados americanos, que es el individualismo. La mayoría de japoneses y chinos, por ejemplo, dejan de lado sus intereses personales a favor de objetivos sociales comunes, considerando que la gratificación individual sólo es aceptable si todos participan del progreso (Avia, 1995; Logue, 1995). Otra modalidad tradicional de autocontrol es, como en la India, identificada con la aceptación de las circunstancias que tocan vivir a cada cual, y el doblegamiento ante condiciones que no se pueden cambiar. Por cierto que esto no constituye una modalidad de "indefensión aprendida". Al contrario, permite a los individuos adaptarse

mejor a situaciones difíciles, e incluso sacar buen partido de ellas (el bienestar emocional).

### Autocontrol, personalidad y motivación

El ejercicio del autocontrol se suele vincular a un agente controlador que se llama "sí mismo" o "yo" en la literatura psicológica, que resulta ser una abstracción representativa del conjunto de repertorios funcionalmente unificado que integra el individuo (Skinner, 1953/1971). Dichos repertorios son aprendidos y están unidos en base a una historia de reforzamiento común, o bien se organizan en torno a situaciones particulares, siendo combinados e interrelacionados gracias al lenguaje (Kanfer y Phillips, 1970/1980). Desde este punto de vista la personalidad viene a ser algo similar.

Conceptos desarrollados al amparo de esa relación entre el autocontrol y la personalidad son los constructos de *locus de control* y autoeficacia *percibida*. A su vez, el constructo de *necesidad de control* se vincula con el área de la motivación.

### El locus de control

En la concepción de J. B. Rotter es central la *expectativa* como percepción predictora del comportamiento. De esta manera, dio por sentado que si el individuo percibe una correspondencia relativamente permanente entre su conducta y los cambios contingentes de una situación, atribuye los resultados a su ejercicio de control interno. Si, por el contrario, percibe que tal correspondencia es sólo ocasional o parcial, atribuye los resultados a la suerte. Los correlatos de esta construcción explicativa para la personalidad son evidentes: un *locus de control interno* implica

mayor responsabilidad y sentimiento de que uno puede influir en las circunstancias, con todas las implicancias autorregulatorias que eso tiene a nivel conductual (Visdómine y Luciano, 2006).

**La autoeficacia percibida**

Según Bandura (1986/1987), la manera como las personas interpretan los cambios producidos por sus acciones les informa sobre las consecuencias ambientales, y permite alterar tanto su entorno como sus propias creencias. Estas creencias que tienen los individuos sobre sí mismos son de singular importancia para el ejercicio del control y el desarrollo de su competencia personal, permitiéndoles manejarse con eficacia. En suma, el conjunto de juicios que la gente hace respecto a su propia capacidad para llevar a cabo ciertos desempeños, compone lo que se llama *autoeficacia percibida*, la cual se diferencia del locus de control en que además de referirse a las creencias de las personas sobre los resultados de sus acciones, comprende también las creencias acerca de las propias competencias.

**La necesidad de control**

El autocontrol puede relacionarse también con el campo motivacional, en cuyo caso toma del nombre de *necesidad de control*, a la luz de la evidencia de que los individuos comúnmente requieren percibir cierto control sobre su medio ambiente, posiblemente tras experimentar los efectos negativos que su ausencia produce. Constatado eso puede verse cuántos recursos invierte la gente en restaurar el control cuando percibe que aquél está siendo amenazado o recortado. El *poder* puede ser considerado como una

manifestación social de la necesidad de control, dado que los individuos con alta motivación de poder tienden a influenciar sobre decisiones ajenas, a comportarse de manera asertiva, competitiva y agresiva, a buscar prestigio y a utilizar a los demás en beneficio propio (Peña, 2004).

### Autocontrol y repertorios de afrontamiento

A nivel aplicado, se entiende que: "El autocontrol se refiere a aquellos procedimientos de terapia cuyo objetivo es enseñar a la persona estrategias para controlar o modificar su propia conducta a través de distintas situaciones, con el propósito de alcanzar metas a largo plazo" (Rehm, 1991, p. 655). Eso está en consonancia con la enseñanza de estrategias preventivas y de afrontamiento autónomo en el mundo real, de los problemas que aquejan al cliente psicoterapéutico. Las competencias auspiciadas en él a manera de modos de "saber hacer" fuera de la sesión de terapia, son la autovigilancia y la relajación, las destrezas de afrontamiento, y cambios específicos en el estilo de vida, con el fin de aprender a disminuir comportamientos excesivos (por ejemplo adicciones diversas), incrementar comportamientos deficitarios (por ejemplo habilidades sociales y domésticas), o cambiar respuestas inadecuadas (vgr.: no asumir responsabilidades).

Aunque hay diferentes fuentes teóricas que aportan a una perspectiva de autocontrol en psicoterapia, las principales alternativas tecnológicas del análisis conductual que recogen tales procedimientos son las terapias de manejo de la ansiedad y la ira, de asertividad, de condicionamiento encubierto, de reestructuración racional, de solución de problemas, autoinstruccional y de

biorretroalimentación, además de otras prácticas incorporadas a ellas, como el manejo contingencial, la comunicación y negociación, la toma de decisiones, etc. Todas ellos actúan con diverso énfasis mediante la modificación de respuestas instrumentales y/o respondientes, cognitivas y afectivas (creencias, pensamientos, actitudes, expectativas, percepciones), además de motoras y fisiológicas.

El *entrenamiento en manejo de la ansiedad y la ira* propende a reconocer las situaciones, síntomas fisiológicos e interpretaciones que activan dichas emociones impidiendo una recepción normal de mensajes, contrarrestandolas con la aplicación de control autoinstruccional, imaginería, respiración diafragmática y relajación muscular autónoma y entrenamiento en respuestas prosociales (González, 1992; Suinn, 1990/1993).

El *entrenamiento asertivo* comprende métodos como la enseñanza de una adecuada discriminación de situaciones, y de habilidades sociales para aprender a defender los derechos individuales legítimos sin dañar a nadie ni ser agredido (Wolpe, 1958/1980).

El *condicionamiento encubierto* comprende técnicas de reforzamiento positivo y negativo, castigo, extinción, costo de respuesta y modelado encubiertos, bajo el supuesto de que los principios conductuales son homogéneos tanto a nivel manifiesto como no manifiesto, pudiendo articularse estrategias de uso de tales principios a cargo del propio individuo (Cautela, 1977/1983).

Las modalidades de *reestructuración racional* de Ellis y Beck utilizan medios contra-argumentativos para que la gente identifique autoafirmaciones incapacitantes y pueda combatirlas auto-

rreforzando respuestas lingüísticas y lógicas incompatibles con el discurso "distorsionado" (véase Yankura y Dryden, 1993/2000).

La *solución de problemas* implica procederes de reconocimiento y análisis de los componentes de las situaciones vistas como problemáticas, para perfilar posibles soluciones a ellas mediante decisiones que tengan en cuenta la maximización de beneficios y minimización de costos. (D'Zurilla, 1986/1993).

El *entrenamiento autoinstruccional* incide sobre el autocontrol del "diálogo interno" que utiliza el individuo muchas veces para guiar sus acciones. Para ello analiza funcionalmente las habilidades requeridas para cumplimentar cada acción y programa discursos específicos que faciliten la tarea (Meinchembaum,1985/1987).

Por último, la *biorretroalimentación* se dirige hacia la preparación exhaustiva del individuo para reconocer estados fisiológicos que normalmente pasan inadvertidos, amplificando la información de las respuestas mediante aparatos, y aprender a controlar así las propias reacciones de tensión muscular, temperatura, superficie dérmica, actividad cerebral, conductividad de la piel, presión sanguínea y tasa cardíaca (Davis, Robbins y McKay, 1982/1985).

Los pasos o etapas comunes sobre las que se aplican los procedimientos terapéuticos conductuales antes señalados incluyen el autorregistro, la autoevaluación y el cambio contingencial. La primera etapa permite hacerse consciente de las dimensiones de las conductas problemáticas y otras colaterales en el momento en que suceden; la segunda permite examinar las variables paramétricas registradas (probabilidad, topografía, fuerza y escenario de la conducta) y proponer alternativas de autocontrol

secuenciadas en metas, objetivos y análisis de tareas; y la tercera consiste de acciones programadas para autorreforzar, autocastigar o autoextinguir aquellas respuestas consideradas clave en la evaluación de las fortalezas y debilidades implicadas.

## Comentario final

El individuo puede constituirse como un eficaz agente de cambio de su propio comportamiento, como se ha demostrado largamente a través del uso de procedimientos para fomentar la autodirección personal del cliente en el transcurso del episodio psicoterapéutico. Por ello es necesario incentivar la visión del usuario del servicio psicológico en términos de participante activo y responsable, entendiendo que los principios del aprendizaje siguen operando igual en la construcción de repertorios de autocontrol. (Naturalmente que hay individuos cuyo nivel no se sujeta ortodoxamente a este tipo de razonamiento: autistas, perturbados emocionales, esquizofrénicos, retardados y preverbales. Con ellos tendrán que articularse estrategias diferenciales en diversos grados).

Lo que predomina hoy en día es el tratamiento de la *metaconducta*, es decir aquella parte del repertorio comportamental que controla a la otra parte. La conducta verbal tiene mucho que ver aquí, por su carácter de repertorio de búsqueda y selección de estímulación discriminativa (conducta guiada por reglas), y por ello tiene un papel fundamental en el autocontrol. En dicho proceso, como dicen López, Rodríguez-Naranjo y Gavino (2006): "El papel del terapeuta es el de ayudar a desarrollar y fortalecer las conductas controladoras" (p. 162), atendiendo y reforzando positivamente su ocurrencia.

## Referencias


Ameriks, J., Caplin, A., Leahy, J. & Tyler, T. (may, 2004). *Measuring self-control. National Bureau of Economic Research*, Working Paper Nº 10514. Recuperado de: http://www.nber.org/papers/w10514.pdf

Ardoy, J. (2007). *Control de la conducta inducida por programa por sus consecuencias ambientales*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20815

Avia, M. D (1995). El yo privado y el individualismo. Consideraciones históricas y culturales. En M. D Avia, y M. L. Sanchez (Eds.). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales* (pp. 107-123). Madrid: Pirámide.

Bandura (1986/1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martinez Roca.

Campos, L. F. (1973), *Diccionario de psicología del aprendizaje*. México: ECCSA.

Cautela, J. R. (1977/1983). Condicionamiento encubierto: Supuestos básicos y procedimientos. En D. Upper y J. R. Cautela (Eds.). *Condicionamiento encubierto* (pp. 11-23). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Davis, M., Robbins, E. & McKay, M. (198/1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.

D'Zurilla, Th. J. (1986/1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao, Descleé de Brouwer.

González, M.D. (1992). *Conducta prosocial. Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

Green, L., & Estle, S. J. (2003). Preference reversals with food and water reinforcers in rats. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 79*, 233-242.

Grosch J., & Neuringer, A. (1981). Self-control in pigeons under the Mischel paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 35*, 3-21.

Jackson, K., & Hackenberg, T. D., (1996). Token reinforcement, choice, and self-control in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 66*, 29-49.

Kanfer, F. H. y Phillips, J. S. (1970/1980). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.

Logue, A.W. (1995). *Self-Control: Waiting Until Tomorrow For What You Want Today*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

López, A. E., Rodríguez-Naranjo, C. y Gavino, A. (2006). Paquetes de técnicas dirigidas a la autorregulación de la conducta y al afrontamiento

del estrés. En A. Gavino (Coord.). *Guía de técnicas de terapia de conducta* (pp. 159-201). Madrid: Pirámide.

Meinchembaum, D. H. (1985/1987). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.

Montgomery, W. (1997). Terapia conductual y modelo de afrontamiento: En busca del cliente autónomo. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, I(1), 65-72.

Montgomery, W. (2002). La comunicación en el episodio psicoterapéutico: Algunas formas referenciales. En *Comportamiento lingüístico: Temas selectos* (pp. 133-150). Lima: Asociación Peruana de Psicología Interconductual.

Nevin, J. A. (2008). Control, prediction, order, and the joys of research. Journal *of Experimental Análisis of Behavior, 89*(1), 119-123.

Peña. D. (2004). Necesidad de control: Análisis conceptual y propuesta experimental. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual, 2*, 70- 91.

Rasmussen, E. B. y Newland, M. C. (2008). Asymmetry of Reinforcement and Punishment in Human Choice. *Journal of Experimental Análisis of Behavior; 89*(2): 157–167.

Rehm, L. (1991). Métodos de autocontrol. En V. Caballo (Ed.). *Manual de modificación y terapia del comportamiento* (pp. 655-683). Madrid: Pirámide.

Resk, M. (1980). Autocontrol: Nociones básicas e investigación fundamental. En R. Ardila (Comp.). *Terapia del comportamiento: Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 187-194). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Skinner, B. F. (1953/1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. F. (1979/1980). *Autobiografía, Vol. 3. Cómo se forma un conductista*. Barcelona: Fontanella.

Staats, A. W. (1975/1979). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.

Suinn, R. M. (1990/1993). *Entrenamiento en manejo de ansiedad*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Thoresen, C. E. y Mahoney, M. J. (1974/1980). *Conducta y autocontrol*. Madrid: Morata.

Visdómine, J.C. y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual. Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 729-751.

Wolpe, J. (1958/1980). *Terapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Yankura, J. y Dryden, W. (Comps.) (1993/2000). *Terapia conductual racional emotiva: Casos ilustrativos*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

# La unidad analítica de la personalidad: ¿repertorios conductuales básicos o estilos interactivos?[23]

La proliferación de teorías, conceptos y métodos divergentes en la psicología de la personalidad hace de este campo un caos; como lo hacía notar Alfredo Fierro (1986) en su ya memorable análisis del tema. En este variopinto panorama, no es del dominio común el hecho de que haya varias aproximaciones conductistas al estudio de la personalidad. Según anota Phelps (2015). En ambientes académicos generalmente se acepta "a regañadientes" que el enfoque skinneriano —aun cuando se erige como una especie de teoría "antipersonalidad"[24]—, es el único

[23] Artículo publicado el 2017 en la revista *Interacciones, 3*,151-159. ISSN 2411-5940.

[24] Sin embargo, cabe señalar que recientemente, desde la perspectiva skinneriana, autores vinculados a la llamada "tercera generación" de la terapia conductual intentan revitalizar la vision positiva de la personalidad en este enfoque recogiendo un análisis matricial de Skinner (1986/1991), indicando que la experiencia del "Yo" puede entenderse identificando los estímulos relevantes que evocan sus autorreferencias verbales (Köhlemberg, 2001; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002; Köhlemberg y Tsai, 2001/2008). Las formas habladas conocidas como "tactos" en la jerga de Skinner: formas evocadas por estímulos anteriores gracias a un proceso de aprendizaje. Este proceso incluye desde la adquisición progresiva de unidades funcionales pequeñas (fonemas, palabras) hasta las más grandes (frases u oraciones), que permiten, con el tiempo, describir experiencias públicas y privadas en contextos diversos. Dentro de estas últimas se ubica la experiencia del Yo como relación entre el sí mismo y el ambiente, la cual facilita el surgimiento del autocontrol.

referente válido del conductismo en este complejo campo, como consta en la mayoría de los más acreditados textos de introducción a las teorías de la personalidad (Larsen y Buss, 2003/2005; Cervone y Pervin, 2008/2009; Bermúdez, Pérez-García, Ruiz, Sanjuán y Rueda, 2011; Carver y Scheier, 1997/2014; Feist, Feist y Roberts, 2013/2014). A otros autores ligados al conductismo histórico, como Dollard y Miller, Rotter o Bandura, se les rotula como "teóricos del aprendizaje social" o como "cognitivos"; a Eysenck se le suele agrupar con los psicólogos de rasgos; y a aquellos conductistas cuyas teorías explícitamente vinculadas a la personalidad son más recientes normalmente se les ignora (con muy pocas excepciones: Hernández, 2000; Cloninger, 2002/2003; Santacreu, Hernández, Adarraga y Márquez, 2002), como es el caso de Staats, de Ribes y de Köhlemberg.

Como se ve, pues, la atomización de la psicología de la personalidad es un estado general incluso en las variantes conductuales, mas no es un estado saludable para el avance de la disciplina psicológica, porque siendo el núcleo de ésta, llevaría en el peor de los casos a la disolución de las diferencias individuales y en el "mejor" a un eclecticismo inoperante. En este contexto, desde la perspectiva sostenida en este artículo, la primera medida para reorganizar su campo de estudio es elegir una unidad de análisis teórica y operativamente eficaz que proporcione el punto de partida para, fijando bien el objeto examinado, investigarlo adecuadamente y proponer aplicaciones efectivas.

Al respecto, el foco de interés en el presente escrito se centra particularmente en las teorías de Staats (1975/1979; 1996/1997) y Ribes y Sánchez (1990; también Ribes, 2009), en cuanto a la postulación de sus unidades de análisis de la personalidad:

respectivamente *los repertorios conductuales básicos* y los *estilos interactivos*; teniendo en cuenta que, en cierto modo, ambas "sustituyen" con ventaja a las tradicionales unidades de rasgos en calidad de constructos estructurales. Es bueno recordar que, desde el punto de vista tradicional, sea cual fuere la concepción de "rasgo" que se tenga de acuerdo a la teoría de la personalidad que cada uno acepte como válida, la idea común acerca de ello parece estar en su categoría de unidades estables y permanentes que integran una estructura "interna". Las variantes conductuales de Staats y Ribes, aunque disienten con el ambientalismo extremo de Skinner, tampoco aceptan ese carácter de "interno" por razones a detallar más adelante.

El caso es que, al discutir sobre la conveniencia de una mejor unidad de análisis de la personalidad en términos conductuales, se debe acudir a un referente de comparación. En este sentido, desde la perspectiva presente se consideran relevantes los lineamientos aportados por Feist, Feist y Roberts (2013/2014; pp. 6-9) respecto a "qué es lo que hace útil una teoría", vale decir, 1) si genera investigación, 2) si es refutable, 3) si organiza los datos, 4) si sirve como guía, 5) si tiene coherencia interna y 6) si es sencilla. En su desarrollo los autores citados proponen implícitamente una valoración de 1 a 5 grados de cumplimiento en cada cual de esos lineamientos, lo que constituye una gran ayuda para evaluar teorías, conceptos y métodos provenientes de la psicología de la personalidad; siendo una especie de "instrumento *sui generis*" no disponible en aproximaciones de otros especialistas en el tema.

Por ello, en una sección posterior se analizan los repertorios conductuales básicos de Staats y los estilos interactivos de Ribes

a la luz de tales lineamientos, lo cual hace necesario abundar brevemente sobre cada uno:

1) Generar investigación implica tanto producir investigación descriptiva (ocupada de medir, caracterizar y clasificar las unidades empleadas); como comprobar hipótesis para verificar su utilidad, constituyendo una base de datos necesaria para remodelar y ampliar la teoría.
2) La refutabilidad requiere precisión de contenidos que puedan contrastarse empíricamente.
3) Organizar los datos significa tener un marco que sistematice la información, integrando conocimientos existentes y clasificando la información de manera coherente.
4) Servir como guía práctica es tener una estructura que permita trazar un plan de acción adecuada y estimular el pensamiento y la acción en diversos campos alternos.
5) Tener coherencia interna alude a la coherencia con otras teorías y con la propia, lo cual supone componentes lógicamente compatibles entre sí, tanto en función a explicaciones limitadas al rubro de competencia como al uso del lenguaje de manera operacional y congruente, sin anfibologías ni opacidad.
6) La sencillez se rige de acuerdo a la ley de la simplicidad, evitando conceptos complicados y generalizaciones amplias.

El plan de la elaboración de este escrito incluye hacer una breve introducción general de los rasgos como elementos tradicionales de construcción de la personalidad, y luego reseñar las alternativas ofrecidas por las dos aproximaciones conductuales seleccionadas, valorándolas en función de sus respectivos grados de "cumplimiento" en torno a las pautas de Feist et al., enlistadas

en el anterior párrafo. Los objetivos incluyen, por un lado, subrayar la conveniencia de sustituir el análisis tradicional de rasgos por unidades que sí delimiten la singularidad de los individuos y eviten la connotación dualista; y, por otro, decidir cuál de las opciones aquí reseñadas mostraría mayor grado de eficacia en el sentido de la valoración antes propuesta.

### Los rasgos como elementos de la personalidad

Tradicionalmente, la versión de "rasgos" o peculiaridades diferenciales que definen la forma estable de ser de una persona, se vinculó desde el antiguo concepto de temperamento a la disposición biológica y filogenética con que venía equipada dicha persona. Las disquisiciones acerca del biotipo corporal, de los factores congénitos y de la singular conformación del sistema nervioso constituyeron intentos de desarrollar esa idea, luego refinada a través de los estudios factoriales y factorial-biológicos con mayor influencia del método científico (por ejemplo Eysenck y Eysenck, 1985/1987). Existe una amplia literatura de investigación sobre la tesis de los rasgos considerados como causas internas de la conducta externa (internalismo), no obstante en el lado contrario (situacionismo) se trata de desvirtuar la creencia en la alta correlación entre rasgos y variaciones conductuales simultáneas. Desarrollándose este debate durante cerca de veinte años, surgió una tercera postura: el interaccionismo, al preguntarse cómo se relacionan variables disposicionales —léase rasgos del individuo— con situaciones específicas y corroborar, por un lado, que determinados individuos responden más al impacto de circunstancias particulares, y, por otro lado, que todas las personas responden con grados diferentes de expresividad

según el contexto espacio-temporal de su desempeño (Carver y Scheier, 1997/2014)[25].

Resulta posible que los rasgos, debido a su utilidad conceptual y práctica, y, sobre todo, por su vinculación al sentido común, continúen siendo constructos claves por mucho tiempo más en la psicología de la personalidad, aun cuando no en su forma original. Contemporáneamente, su definición "oficial" responde a la de "característica perdurable de la personalidad que describe o determina el comportamiento de un individuo en diversas situaciones" (Asociación de Psicología Americana, 2009/2010, p. 427); lo que parece ser un concepto poco operacional como para fundar sobre él procedimientos de diagnóstico y tratamiento, además de estar teñido por un tinte epistemológicamente dualista. Ciertamente, la clasificación de las personas a partir de un criterio de reactividad y la falta de identificación de la singularidad de cada sujeto hacen difícil la predicción de la conducta (Valle y Rodríguez, 2012). En las teorías conductuales de cuño más reciente (como las mencionadas en la introducción a este artículo) se presentan propuestas que pueden modificar radicalmente su naturaleza, como ya se ha adelantado a través de una revisión anterior del tema (Montgomery, 2005a).

## Alternativas conductistas a los rasgos

Sin duda, pese a no hacerlo sistemáticamente, Watson (1924/1972) dio el punto de partida conductista para el estudio de la personalidad como una suma de varios sistemas de

[25] Esta aseveración hace decir a algunos que existe un "rasgo único" básico y fundamental (la extraversion-intraversión), para variar, con un fuerte substrato biológico (Amigó, 2005).

hábitos, es decir corrientes de actividades objetivamente visibles[26] a través de un tiempo suficientemente largo como para mostrar su continuidad. Sin embargo, esa primera noción fue recogida débilmente a lo largo del tiempo por los diferentes neoconductismos, hasta diluirse en el rubro general de "variable interviniente". El ambientalismo de Skinner (1974/1977) terminó por ignorar el problema, remitiendo las causas del comportamiento únicamente a mecanismos externos al par que apeló a especificaciones poco claras acerca de "la historia de reforzamiento".

No fue sino hasta la consolidación de lo que Arthur Staats llama "tercera generación conductista"[27] que autores insatisfechos con el estado de la cuestión en el ámbito de la personalidad, se propusieron encontrar salidas viables. Uno de ellos fue el mismo Staats (1996/1997) desde su óptica de *conductismo psicológico*, y, en la consideración del autor del presente artículo, también se encuentra en esa condición Emilio Ribes (2005, 2009) desde el *interconductismo*. A continuación, se llevarán a cabo reseñas y valoraciones de ambos enfoques no en cuanto a su enfoque teórico total, que sería muy largo de describir (aunque algunas veces será necesario acudir a explicaciones esquemáticas de aquel con el fin de completar información necesaria), para lo cual se remite al lector a Staats 1968/1983; 1975/1979) y a Ribes y López (1985);

[26] Entre otros, hábitos de recreación, de prácticas morales, sociales, aritméticas; etcétera.

[27] Según Staats, la primera generación conductista es la de Watson, Pavlov y Thordnike sentando las bases del paradigma; la segunda generación es la de Hull, Tolman, Guthrie y Skinner, avanzando en la postulación de principios y leyes mediante hallazgos experimentales; y la tercera es la que actualmente está en función, aplicando esos principios y leyes a la conducta humana.

sino solo respecto a las unidades de análisis de la personalidad que proponen.

## Los repertorios conductuales básicos

Desde el *conductismo psicológico*, el comportamiento se analiza como función de cuatro conjuntos de variables: 1) condiciones ambientales pasadas, que dependen de un aprendizaje acumulativo; 2) condiciones ambientales actuales de estimulación próxima y distal; 3) condiciones biológicas constitucionales y eventuales, y 4) repertorios conductuales básicos (RCBs).

Estos últimos son definidos como grandes constelaciones de habilidades y respuestas aprendidas en tres ámbitos bien delimitados: el cognitivo-lingüístico, el emotivo-motivacional y el motor-sensorial, cada uno con un dominio de eventos distinto (ver figura 1).

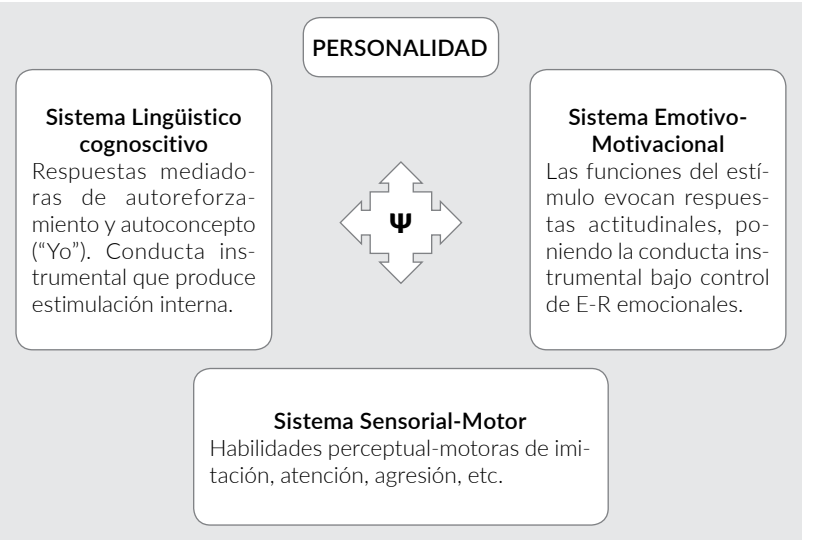


**Figura 1.** Sistemas de personalidad en la teoría de Arthur Staats

Ellos se adquieren por moldeamiento en la niñez, disponiendo las condiciones personales y situacionales para actuar de variadas formas en posteriores etapas del desarrollo. Así, la conducta del individuo está determinada y es determinante a la vez, pues los RCBs se comportan como rasgos de personalidad que permiten aprender y responder emergentemente, en términos de respuestas que interactúan con otras respuestas y estímulos que el mismo individuo puede autoproporcionarse. En la figura 2 se esquematiza el proceso de interacción entre las cuatro grandes variables: el aprendizaje anterior y presente (E1 y E2), influye en la conformación de los RCBs, los cuales permiten emitir la conducta (C) frente a la situación estímulo presente (E2). Las condiciones organísmicas pasadas y actuales (O1, O2 y O3) median dicho proceso, al facilitarlo u obstruirlo.

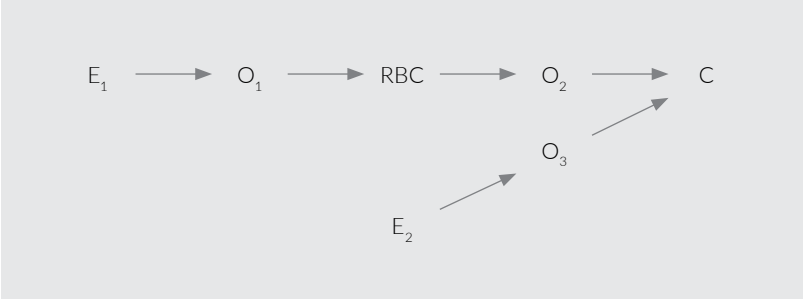


**Figura 2.** Esquema funcional representativo de la interacción de las variables implicadas en el de la personalidad (adaptado de Staats, 1996/1997, p. 228).

En este proceso operan principios de interacción directa e indirecta conducta-conducta (en el primer caso, una respuesta funciona como causa de otra, y en el segundo un repertorio dispone condiciones para que ocurran otras respuestas); e inte-

racciones conducta-ambiente-conducta, donde una conducta o repertorio afecta el ambiente, y éste a su vez influye a la misma o a otras conductas. De esta manera el propio individuo puede proporcionarse auto-reforzamiento cuando responde.

Ahora es el momento de proceder a valorar la postulación de los RCBs de acuerdo a los puntos exigidos por Feist et al. (2013/2014), antes mencionados.

1) Las unidades propuestas por Staats sí han generado investigación, aunque de manera bastante restringida, exclusivamente dentro de los simpatizantes de su teoría. Por ejemplo, son destacables entre muchos otros los estudios sobre formación de intereses (Staats, Gross, Guay & Carlson, 1973), emociones (Carrillo, Rojo, Collado-Vásquez y Staats, 2007), y control del dolor (Hekmat, Staats & Staats, 2016). Por tanto cabe darle una puntuación, por lo menos, moderada (3).
2) La hipótesis de los RCBs si es refutable, puesto que al ser su base metodológica el análisis experimental se basa en una gran cantidad de datos e investigaciones sobre el comportamiento animal y humano que han dado lugar a especificaciones teóricas con abundante anclaje empírico. Cumple, pues, plenamente con lo esperado a este respecto. Puntuación muy alta (5).
3) Es clara la posibilidad de organizar los datos a partir de la clasificación y ordenamiento de las variables en tres grandes sistemas estructurales: los repertorios cognitivo-lingüístico, emotivo-motivacional y motor-sensorial. Incluso podría decirse, desde la perspectiva formulada aquí, que la estructura de los tres sistemas goza de excepcional potencialidad y

heurística para cubrir todos los aspectos de la personalidad y campos alternos (inteligencia, lenguaje, motivación, aplicaciones); así que merece una puntuación muy elevada (5).

4) Los sistemas de RCBs sirven como guía en tanto permiten reconocer problemas más amplios que simples respuestas aisladas y diagnosticarlos mejor, con el fin de prescribir los tratamientos correspondientes. Por ejemplo, según Fernández-Ballesteros y Staats (1993), en el caso de un niño que tiene un bajo rendimiento escolar hay que diferenciar sus conductas problemáticas en clase (como distraibilidad, disrupción o escasa comprensión), del déficit cognitivo-lingüístico que puede ser evaluado en parte mediante una prueba de inteligencia. En otros casos, explicar comportamientos socialmente exitosos como los del tipo "extrovertido estable" resulta más fácil incluyendo análisis de los RCBs implicados y sus componentes verbales, emotivo-motivacionales y motores; ya que, desde esta perspectiva, es evidente que este tipo de sujetos tiene más probabilidades de rodearse de estimulación interpersonal abundante y positiva. Por este potencial, se cumple bien con la exigencia de este apartado (4).
5) Si tiene coherencia interna, desde que la teoría en su conjunto procura definir meticulosamente todos sus términos y coordinar sus conceptos de manera coherente, con significados unívocos y con respaldo empírico. Esto le permite realizar análisis de la personalidad en sus distintos niveles de desarrollo jerárquico que van desde los niveles biológico y de aprendizaje básico hasta el más complejo, y con aportaciones a la motivación, al lenguaje, a la inteligencia y a la psicología

clínica utilizando los mismos principios. Puntuación muy elevada (5).

6) Si es sencilla. Utiliza la terminología clásica de las teorías del aprendizaje, que de por sí ya cumple con el "principio de parsimonia" o *navaja de Ockham*, pero también procura traducirla en términos y conceptos de la psicología tradicional. Alta puntuación (5).

En suma, la postulación de los RCBs como unidades de análisis de la personalidad pasaría aproximadamente con 27 de 30 puntos posibles respecto a las pautas elegidas para evaluarlos (proporción de 0.9).

**Los estilos interactivos**

El interconductismo kantoriano define el comportamiento no en función de sus interacciones con el ambiente, sino que considera que el comportamiento es la misma interacción. Esto distingue particularmente al enfoque interconductual de otras tendencias conductistas. En este contexto, el *campo interactivo* es un constructo que viene a sintetizar las interrelaciones entre todos los elementos que participan en un segmento de conducta o *contingencia* (Ribes y López, 1985; p. 42-48): 1) objetos y eventos de estímulo, 2) variables organísmicas, 3) la función de estímulo-respuesta, 4) variables situacionales, 5) historia interconductual, 6) eventos disposicionales, y 7) medio de contacto (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Factores que integran el campo interactivo y sus descripciones (basado en Ribes y López, Montgomery, 2005b; p. 55).

| Factores | Descripción |
|---|---|
| Objetos y eventos de estímulo (*es*) | Cuerpos y acontecimientos fisicoquímicos que hacen contacto directo / indirecto con el organismo. |
| Variables organísmicas (*o*) | Sistemas reactivos biológicos, sensoriales y gestuales que interactúan con cambios energéticos o convencionales del entorno. |
| Función de estímulo-respuesta (*f: e-r*) | Sistema de afectación recíproca en un contorno de relaciones multifuncionales históricamente configuradas. |
| Variables situacionales (*s*) | Variaciones al interior o exterior del organismo que afectan indirectamente las características de la interacción actual. |
| Historia interconductual (*hi*) | Segmentos interactivos previos dados por la biografía reactiva y la evolución de la *f: e-r* que probabilizan los contactos actuales. |
| Eventos disposicionales (*ed*) | Colecciones de eventos pasados (*hi*) y presentes (*s*) que facilitan o interfieren el establecimiento de una interacción. |
| Medio de contacto (*md*) | Conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativo-convencionales que posibilitan una interacción. |

Dentro de ese sistema de interacciones (representado por la contingencia *K= [es, o, f: e–r, s, hi, ed, md]*) los factores disposicionales son la categoría encargada de dar cuenta de la personalidad, y Ribes y Sánchez (1990) insertan allí el concepto de estilos interactivos indicando que son tendencias a comportarse estable y consistentemente de cierta forma en ciertas situaciones. Como tales no constituyen variables "internas" ni "externas", sino propiedades identificables y medibles de la interacción total en tanto probabilizan la emisión de respuestas individuales ante determinados entornos, en el marco de una correspondencia

funcional o afectación recíproca entre ambos. Por tanto, según sea la relación de contingencia que predomine, la frecuencia de un desempeño individual variará; como sucede, por ejemplo, en las relaciones de tipo operante.

En esta línea, un estilo interactivo individual puede tomar formas relacionadas con varios arreglos contingenciales: toma de decisiones, tolerancia a la ambigüedad, tolerancia a la frustración, logro, persistencia, tendencia a la transgresión, tendencia al riesgo, dependencia de señales, reducción de conflicto, etcétera (Santacreu y cols., 2002; Ribes, 2009). Todas ellas constituyen modos idiosincrásicos de conducirse configurados históricamente, por lo que pueden predecirse en cada individuo previo análisis contingencial, disponiendo condiciones "abiertas" y "socialmente neutras" en las cuales no haya posibles respuestas más reforzadas que otras (o sea, sin criterio de ejecución "correcta o "incorrecta") ni impliquen la conducta de otra persona.

A manera de ejemplo, el *estilo interactivo de tendencia al riesgo* es definido como una "opción por contingencias señaladas con probabilidades reales o aparentes de consecuencias de mayor valor y/o pérdida contingente asociadas, ante contingencias alternativas de constancia relativa" (Ribes y Sánchez, 1990; p. 244). Para evaluarlo experimentalmente (lo mismo que a otros estilos), se requiere plantear situaciones en las que no esté encubierto por competencias (ligadas a criterios de logro), ni motivos (ligados a estados de interés o desinterés), sino que se exprese fluidamente como una tendencia "libre" e invariante propia de cada individuo. Ello porque, en contraposición al estilo interactivo, las competencias y motivos son tendencias disposicionales cambiantes, en tanto dependen de (y son reguladas por) cir-

cunstancias momentáneas. Así, en los estudios sobre tendencia al riesgo se han utilizado pruebas no evaluativas, como apostar a los dados (Santé y Santacreu, 2001) y a resultados de carreras de caballos (Ribes, 2009).

Habiendo descrito sucintamente el enfoque de estilos interactivos, solo queda volver a la evaluación de seis puntos propuesta por Feist et al. (2013/2014) para confrontarla, ahora, con la de Ribes.

1) Las unidades propuestas por Ribes han generado una relativa cantidad de investigación, al principio, sobre todo, en torno a los estilos interactivos de riesgo, de persistencia y de perseverancia (Doval, Viladrich y Riba, 1999; Santé y Santacreu, 2001; Hernández, García-Leal, Rubio y Santacreu, 2004; Contreras, 2005; Ribes, 2009). Luego han habido otras iniciativas, principalmente desde estudios culminantes de posgrado (Fuentes, 2011, sobre la tolerancia a la ambigüedad; Lozano, Hernández y Santacreu, 2010, sobre la minuciosidad; Peralta, 2014, sobre la frustración; Valle, 2015, sobre la curiosidad), pero su impacto parece relevante solo dentro de una comunidad relativamente pequeña. En todo caso, posee el mérito de ser una tendencia experimental emergente, de modo que merece una puntuación moderada (3).
2) La hipótesis de los estilos interactivos sí es refutable, dado que se atiene a datos experimentalmente sometidos a contrastación empírica. Ello le da una puntuación muy alta (5).
3) La posibilidad de organizar los datos tiene un buen sustento gracias al análisis paramétrico, que clasifica los eventos bajo estudio dentro de una taxonomía contingencial de cinco

niveles (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y no referencial), la cual sirve de estructura general para reunir e interpretar datos. Muy alta puntuación (5).

4) Los estilos interactivos procuran servir como guía para la evaluación de la personalidad (consistencias interactivas) del individuo con base en la propuesta del análisis contingencial, un procedimiento alternativo a la opción clínica tradicional que incluye indagaciones sobre la génesis de una conducta problema, explicando o sintetizando las condiciones disposicionales ante circunstancias en las cuales se produce y planificando pruebas de performance para medirlas y vincularlas con otras. Por ejemplo, la tendencia al riesgo podría correlacionarse con índices del *Patrón de Conducta Tipo A*. Sin embargo, aun falta mayor evidencia de su ejecutoria al respecto. Puntuación alta (4).
5) Sí tiene coherencia interna, puesto que obedece a un entramado teórico en el cual se especifica claramente cómo los fenómenos básicos se vinculan con la identificación de las transiciones que posibilitan patrones emergentes de conducta, y además el enfoque en su conjunto procura definir meticulosamente todos sus términos y conceptos de manera unívoca (Martínez y Moreno, 1994). No está clara todavía la cuestión de su coherencia externa, porque aun se encuentra en etapa de consolidación. Puntuación alta (4).
6) En cuanto al tema de la sencillez, el análisis interconductual utiliza una terminología casi totalmente ajena a la teoría conductual clásica y de la personalidad, siendo indudablemente una jerga técnica de difícil comprensión incluso para muchos de sus propios seguidores. Sin embargo cabe ma-

nifestar que, para efectos del complejo paradigma científico-interactivo al que responde, se puede aceptar la tesis de que es un lenguaje indispensable. Puntuación moderada (3).

En suma el índice de puntuación final alcanza 24 sobre 30 puntos posibles, lo que da una proporción de 0.8.

## Conclusiones

Aquí se han puntualizado algunas deficiencias de la perspectiva tradicional de los rasgos como unidades analíticas de la personalidad. En resumen, por ser su concepción demasiado vaga y reactiva, e incapaz de delimitar la singularidad de los individuos, además de tener una connotación dualista.

Frente a ese panorama, dos aproximaciones conductistas no skinnerianas presentan sus respectivas alternativas para sustituir a los rasgos: el conductismo psicológico propone los "repertorios básicos conductuales" y el interconductismo propone los "estilos interactivos"; acudiendo ambas formulaciones a la descripción sistemática y funcional de sus unidades de análisis en el intento no solo de conseguir resultados útiles, sino de generar conocimiento científico.

Con el fin de juzgar conceptualmente en qué medida estas propuestas son adecuadas, se utilizaron los seis criterios de cinco grados cada uno aportados por Feist et al. (2013/2014) para valorar la utilidad de las teorías. Al final de las confrontaciones con tales pautas, la propuesta de los repertorios conductuales básicos consiguió una proporción de 27/30 (0.9) y la de los estilos interactivos una de 24/30 (0.8), lo cual resulta una diferencia muy pequeña. Por lo tanto, cabe decir que ambos enfoques son potencialmente eficientes respecto a lo que se está midiendo.

Por lo tanto, frente a la potencial pregunta: "¿cuál de las dos perspectivas es la más conveniente para aproximarse al estudio de la personalidad?", no hay una respuesta clara. Ambas poseen los méritos suficientes para ello.

De cualquier manera, a la luz de lo visto en la comparación, la corta diferencia a favor del enfoque de Staats se atribuye sobre todo a la mayor sencillez de su formulación y jerga técnica, lo que suscita la cuestión acerca de si sería posible redactar la tesis interconductual de los estilos interactivos en lenguaje más accesible. La versión española del interconductismo parece haberlo entendido así, como se puede ver en la concepción de las variables disposicionales como síntesis de la historia de aprendizaje articulada por Santacreu et al. (2002) y Santacreu (2005). Es más, en dicha versión parece notarse implícitamente una especie de conciliación parcial entre ambas tendencias: la de Staats y la de Ribes, más allá de las jergas técnicas que dichas alternativas utilizan (ver Santacreu y Froján, subido el 2015). Al margen del impacto general que actualmente tienen y de su convergencia mutua o falta de ella, es de esperar que estas aproximaciones sigan produciendo.

## Referencias


Amigó, S. (2005). *La teoría del rasgo único de personalidad. Hacia una teoría unificada del cerebro y la conducta.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Asociación de Psicología Americana (2009/2010). *Diccionario conciso de psicología.* México: El Manual Moderno.

Bermúdez, J., Pérez-García, A. M. Ruiz, J. A., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2011). *Psicología de la Personalidad.* Madrid: UNED.

Carrillo, J. M., Rojo, N., Collado-Vásquez, S. y Staats, A. W. (2007). El papel de las emociones positivas y negativas en la prediccion de depresión: El principio de adición de las emociones en el conductismo psicológico.

*Clínica y Salud. Monográfico Psicología Positiva*. Investigación y Debate, 17(3), 277-295.

Carver, Ch. S. y Scheier, M. F. (1997/2014). *Teorías de la personalidad.* México: Pearson.

Cervone, D. y Pervin, L. A. (2008/2009). *Personalidad: Teoría e investigación.* México: El Manual Moderno.

Cloninger, S. C. (2002/2003). *Teorías de la personalidad.* México: Pearson Educación.

Contreras, M. (2005). *Estudio del estilo interactivo de perseverancia.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Guadalajara, México, Jalisco.

Doval, E., Viladrich, M. C. y Riba, M. D. (1999). La consistencia individual en situaciones de riesgo como base para la evaluación de diferencias individuales. *Psicología Clínica. Revista Electrónica de la Universidad Nacional Autónoma de México,* Abril. 2(2). Recuperado de: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerocuatro/consistencia.html

Eysenck, H. J. y Eysenck, M. (1985/1987). *Personalidad y diferencias individuales.* Madrid: Pirámide.

Feist, J., Feist, G. J. y Roberts, T. A. (2013/2014). *Teorías de la personalidad.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Fernández-Ballesteros, R. y Staats, A. W. (1993). Evaluación, tratamiento y valoración conductual paradigmática: Una respuesta a la crisis de la evaluación conductual. *Revista de Clínica y Salud, 4*(2),101-121.

Fierro, A. (1986). *Personalidad: Sistema de conductas.* México: Trillas.

Fuentes, E. N. (2011) *Propuesta experimental para estudio del estilo interactivo de tolerancia a la ambigüedad.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Guadalajara, México, Jalisco.

Hekmat, H., Staats, P. & Staats, A. W. (2016). Do happy fantasies facilitate coping with acute pain? *The Journal of Pain, 17*(4), 1-6.

Hernández, J. M. (2000). *La personalidad: Elementos para su estudio.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Hernández, J. M., García-Leal, O., Rubio, V., Santacreu, J. (2004) La persistencia en el estudio conductual de la personalidad. *Psicothema*,16, 39-44.

Köhlemberg, R. (2001). Hablo, luego existo: Una aproximación conductual para entender los problemas del yo. *Escritos de Psicología,* 5, 58-62.

Köhlemberg, R. y Tsai, M. (2001/2008). *Psicoterapia analítica-funcional. Creación de relaciones terapéuticas intensas y curativas.* Málaga: Universidad de Málaga.

Larsen, R. y Buss, D. (2003/2005). *Psicología de la personalidad.* México: Mc Graw-Hill.

Lozano, B., Hernández, J. M. y Santacreu,J. (2010). Validez de constructo de pruebas objetivas de evaluación de la minuciosidad y la tendencia al riesgo, *EduPsykhé*, 9(2), 263-280.

Luciano, C., Gómez, I. y Valdivia, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2*(2), 173-197.

Martínez, R. y Moreno, R. (1994). Conceptos y estructura de la teoría interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20*, 206-226.

Montgomery, W. (2005a). Las teorías conductistas de la personalidad y sus correlatos terapéuticos. En *El quehacer conductista, hoy: Ensayos de interpretación teórica y práctica* (pp. 51-68). Lima: Ediciones de la Revista Peruana de Filosofía Aplicada.

Montgomery, W. (2005b). Unidades y leyes en el análisis del comportamiento: Una revisión sintética. En *El quehacer conductista, hoy* (pp. 119-137). Lima: Ediciones de la Revista peruana de Filosofía Aplicada.

Peralta, C. E. (2014). *Estilo interactivo de tolerancia a la frustración*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Guadalajara, México, Jalisco.

Phelps, B. J. (2015). Behavioral perspectives on personality and self. *The Psychological Record*, 65(3), 557-566.

Ribes, E. (2005). *¿Qué es lo que se debe medir en psicología? La cuestión de las diferencias individuales. Acta Comportamentalia, 13*, 37-52.

Ribes, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(2), 145-161.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas.

Ribes, E. y Sánchez, S. (1990). El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad. En E. Ribes: *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano* (pp. 79-98). México: Trillas.

Santacreu, J. (2005). La síntesis de la historia de aprendizaje: Perspectiva conductual sobre la personalidad, *Acta Comportamentalia, 13*(1), 53-66.

Santacreu, J. y Froján, M. X. (subido el 2015). *Modelos vigentes en Modificación de Conducta*. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/61055901/Modelos-vigentes-en-Modificacion-de-Conducta-J-Santacreu-y-M-X-Frojan

Santacreu, J., Hernández, J. M., Adarraga, P., y Márquez, M. O. (2002). *La personalidad en el marco de una teoría del comportamiento humano*. Madrid: Pirámide.

Santé, L. y Santacreu, J. (2001). La eficacia (o la suerte) como moduladora en la evaluación del estilo interactivo de tendencia al riesgo. *Acta comportamentalia, 9*(2), I63-I88.

Skinner, B. F. (1974/1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. F. (1986/1991). El yo como punto de partida. En *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*. (pp. 45-55). México: LIMUSA.

Staats, A. W. (1968/1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.

Staats, A. W. (1975/1979). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.

Staats, A. W. (1996/1997). *Conducta y personalidad: Conductismo psicológico*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Staats, A. W., Gross, M. C. Guay, P. F. & Carlson, C. C. (1973)Personality and social systems and attitude-reinforcer-discriminative theory: Interest (attitude) formation, function, and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology 26*(2):251-61.

Valle, M. y Rodríguez, M. (29 al 31 de octubre 2012). El estudio de la personalidad como estilo interactivo. En E.H. Carro (Ed.). *Memorias del 1er. Congreso Nacional de Ciencias del Comportamiento. Retos y alcances de la investigación conductual* (715-724). Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Watson, J. B. (1924/1972). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

# Problemas teóricos y metodológicos en el campo de la evaluación clínica conductual[28]

El campo de la evaluación clínica viene convirtiéndose en uno de los más importantes de la psicología, como lo muestra su gran expansión en los últimos quince años y la explosión de nuevas tecnologías e ideas. El desarrollo de métodos de biorretroalimentación adaptables a la medición de respuestas somáticas y fisiológicas está en auge, y los tests de manejo virtual se imponen como medios sumamente prácticos. En ese lapso han surgido varias publicaciones e instituciones especializadas dedicadas al desarrollo del campo, entre ellas el más extenso manual en español de evaluación en clínica y salud (Buela-Casal, Caballo y Sierra, 1996), y un manual de considerable número de tomos en inglés editado por Michael Hersen (2004). Incluso se ha redactado una *Guía Internacional del Proceso de Evaluación Psicológica*, a cargo de una comisión especial formada al interior de la *Sociedad Europea de Evaluación Psicológica* con el fin de promover un adecuado acercamiento profesional a dicho campo (Fernández-Ballesteros, 2004b). Las cuatro grandes secciones de esa guía son las etapas referidas al análisis del caso, su orga-

[28] Artículo publicado el año 2010 en la revista *Nuevos Paradigmas: Revista Psicológica de Actualización Profesional, 4*(1), 39-58. ISSN 1999-1657.

nización e información al cliente, su planificación, su valoración y seguimiento, permitiendo introducir un factor más de unificación metodológica para las labores de los distintos psicólogos y orientaciones psicológicas.

No obstante, más allá del acercamiento metodológico existente hoy en la psicología, es un hecho que los supuestos que cada profesional tiene sobre la naturaleza del comportamiento humano también determinan las operaciones de medición que lleva a cabo, salvo en los casos en que haya una confusión conceptual de gran magnitud, o la imposibilidad de efectuar dichas operaciones de manera normal.

Ciertamente, más allá de los adornos, las alternativas conceptuales de que se dispone a nivel evaluativo no son muchas. En esencia, son dos. Una de ellos, la más antigua, puede ser llamada *internalista, etiológica o tradicional*, debido a su característica búsqueda de las "causas íntimas" de los trastornos psicológicos. Fernández-Ballesteros (2004a, p. 51) la esquematiza como $C = fP$ (la conducta es una función de variables intrapsíquicas: factores, dimensiones, construcciones dinámicas o constructos psicopatológicos). La otra puede ser llamada simplemente *conductual*, debido a que centra su interés en el desempeño objetivo del individuo y sus interacciones con el mundo (la conducta es una función de las condiciones ambientales y biológicas históricas y actuales, y de los repertorios disposicionales básicos que forman la personalidad).

Más detalladamente, las diferencias entre enfoques clínicos pueden sintetizarse desde la perspectiva de Barrios (1990/1993), quien señala lo siguiente en términos de objetivos, supuestos y aplicaciones instrumentales que los distancian:

El enfoque internalista pretende, en primer lugar, diagnosticar o clasificar las condiciones problemáticas fundándose en la clasificación nosológica cuyo desarrollo parte de Krapelein (véase Alarcón, 1995); en segundo lugar identificar aquellos factores etiológicos que les subyacen; y, en tercero, pronosticar. Desde este punto de vista, la conducta de un individuo es función de variables intrapsíquicas o personales, por lo que el comportamiento en una prueba se ve como variable, rasgo o estado personal subyacente y permanente. Así pues, la evaluación tradicional presta poca atención a la representación de características medioambientales, interesándose más por representar adecuadamente aquellas variables personales, estados o rasgos internos. Sus mediciones son escasas y predominantemente cualitativas, por lo general sólo antes y después del tratamiento.

El enfoque conductual procura, principalmente, identificar conductas problemáticas y las condiciones que las mantienen, poniendo en cuestión la nosología psiquiátrica que guía el diagnóstico tradicional; en segundo lugar, seleccionar un tratamiento apropiado; y, en tercero, evaluar la eficacia del tratamiento. El comportamiento es concebido como función de variables situacionales o de su interacción con variables personales, por lo que el comportamiento en una prueba se ve como muestra del repertorio de respuestas ante una situación específica. Así, el interés radica en representar adecuadamente tanto las características del contexto medioambiental que determina la conducta como el repertorio disposicional del individuo. Sus evaluaciones son repetidas en momentos clave o durante todo el tratamiento, abogando por la planificación, la exactitud y la verificación sistemática de los cambios.

Sin embargo, pese a que en su calidad de objetivos, supuestos y aplicaciones parecería estar por encima o muy alejada de la evaluación tradicional, y que históricamente haya habido una saludable evolución a un modelo interactivo (Haynes y Heiby, 2004), la evaluación conductual no carece de problemas. Aun cuando la cosa puede estar medianamente clara respecto a las líneas básicas del enfoque, al interior hay toda una pugna sobre a las modalidades que adopta según la tendencia teórica "intraparadigma conductual" desde la cual se practica. En este sentido, el presente artículo toca tres dilemas que están vigentes hace algún tiempo en la discusión teórica y metodológica de los analistas conductuales: 1) evaluación directa *adversus* evaluación indirecta, 2) abordaje molecular *adversus* abordaje molar, y 3) diagnóstico funcional adversus diagnóstico nosológico.

En los siguientes parágrafos se consideran los aspectos principales de esas controversias, así como sus formas de resolución.

## Evaluación directa *adversus* evaluación indirecta

Como es conocido, en el origen de la evaluación conductual se halla el cuestionamiento a la evaluación tradicional. Esto en el sentido de que abandona las prácticas "mentalistas" de considerar el escrutinio de la conducta únicamente como un indicador manifiesto de procesos internos que la explican (evaluación indirecta). En contraposición, la medición conductual propicia una consideración más atenta a los métodos observacionales de registro, ligados a la ocurrencia funcional inmediata del comportamiento en un contexto (evaluación directa). Ello significa aplicar un *bajo nivel de inferencia* en las construcciones sobre

la conducta evaluada (Fernández-Ballesteros, 1994), lo que proporciona, además, la disposición de tasas cuantitativas que sirven para fijar una línea base previa a las intervenciones (de carencias o excesos conductuales) con el fin de identificar los cambios posteriores.

¿Hasta qué punto los analistas conductuales han sido consecuentes con esa estrategia de medición directa en su trabajo clínico? Puede decirse que poco. Sondeos informales sobre las labores de psicólogos clínicos (y educativos) de orientación conductual, interconductual, contextualista y cognitivo-conductual declarada, parecen indicar que sea por falta de tiempo, sea por imposibilidad material, o sea por limitación conceptual, la mayoría utilizan tests —inventarios, escalas, cuestionarios y otros procedimientos tradicionales— para evaluar indirectamente a sus clientes, independientemente de que también usen alguna forma de registro directo.

En la práctica, entonces, lo que hay es un eclecticismo evaluativo y un uso generalizado de constructos sobre la personalidad, para proceder a emitir diagnósticos e informes psicológicos. Eso se halla bastante alejado de los supuestos del enfoque conductista radical ortodoxo, en cuyo seno se inició la crítica a la perspectiva etiológica. Si se pregonan restricciones teóricas y metodológicas a la vez que se es inconsecuente con ellas, el resultado es una crisis de enfoque, la cual, a su vez, repercute en la imagen de los analistas del comportamiento y en el desprestigio de la asunción científica de la evaluación conductual. Así es como se produce un aumento acelerado de quienes en su devenir profesional, pese a partir de una vocación sistemática y naturalista, son incapaces de seguir una

inconveniente línea inductiva ortodoxa y prefieren autodenominarse, de una manera más o menos "vergonzante", como terapeutas *cognitivo-conductuales* en vez de *analistas conductuales* o conductistas, incluso convirtiéndose sorprendentemente en críticos ácidos del conductismo en general desde el punto de vista que adoptaría un cognitivo "puro", sin serlo (p. ej. véase Vila y Fernández-Santaella, 2009).

Pero la división maniquea entre métodos de evaluación directa e indirecta es, en realidad, innecesaria, como también lo es la asunción de un enfoque ecléctico. El paradigma conductual tiene la potencialidad conceptual y empírica suficiente como para resolver el problema abarcando ambos tipos de evaluación y otros, sin caer en inconsecuencias teóricas ni metodológicas. Como lo señalan Fernández-Ballesteros y Staats (1993), existe un modelo capaz de asumir la justificación de tareas evaluativas a través de instrumentos que recogen autoinformes, y de análisis funcionales de caso basados en hipótesis teóricas. Este modelo es el de los *repertorios básicos conductuales*, (llamados en otro contexto "*behavioral cusps*": Hixson, 2004), complejos sistemas de respuestas interrelacionadas, aprendidas en la historia de condicionamiento de cada individuo, que pueden actuar como determinantes de su conducta posterior. Como tales repertorios son de orden cognitivo-lingüístico, emotivo-motivacional y sensorial-motor, debe esperarse que un cambio al interior de esos repertorios afecte al resto. Por ejemplo, las respuestas verbal-motoras —que son un subrepertorio cognitivo-lingüístico de rotulación de actos motores concretos—, adquieren su control recíproco de palabra-acción en el transcurso de progresivas interacciones, ampliándose a repertorios (auto)instruccionales que

permiten al individuo no sólo dirigir su propia conducta, sino también predecirla.

Lo que miden los diversos tests es cierta parte de esos repertorios en función a diversas situaciones hipotéticas, planteadas en los reactivos. Esta parte es una *muestra* de lo que pasaría si el individuo evaluado se encontrara en una situación semejante a la planteada por el test. Dicha muestra tiene, a su vez, que ser correlacionada con otros datos obtenidos a través de una evaluación más completa, que incluye registros directos y autorregistros.

Por tanto, para el manejo conductual las clásicas pruebas psicométricas tienen valor sólo en tanto *muestreen*, no estrictamente "rasgos" molares (de los cuales brota una idea ya en la entrevista), sino *patrones de comportamiento funcionales a ciertos contextos* interesantes a la intervención). De tal manera, es mejor saber cómo reacciona una persona ante una situación discriminativa o ante una tarea por resolver, que conocer si es, p. ej., "inteligente" (in abstracto) o "mentalmente maduro". En este sentido, el universo de pruebas tradicionales adaptables con fines de evaluación conductual es prácticamente ilimitado. Por ejemplo, el *Cuestionario de Síntomas para los Padres* utilizado en la evaluación del trastorno por déficit de atención (TDA), contiene ítems puntuables con gradaciones, como "Se distrae o no puede concentrarse" (RBC cognitivo-lingüístico), o "No se está quieto, siempre anda de un lado al otro" (RBC sensorial-motor). Otra prueba de uso común, la *Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar* (FACES III) tiene reactivos del tipo "A los miembros de mi familia les gusta pasar tiempo juntos" (RBC emotivo-motivacional), y en el rubro de la medición

psicopatológica el *Inventario Multifásico de Minnesota* (MMPI) hay preguntas como "¿Frecuentemente se preocupa de cualquier cosa?", de respuesta dicotómica (RBC emotivo-motivacional). Todos ellos sirven para obtener datos relativos a la relación entre el individuo y su entorno funcional. Este tipo de aproximación a la psicometría no viola en modo alguno los presupuestos del quehacer conductual (Silva, 1993), y se puede ver toda una línea de producción de escalas y listas de chequeo salidas del trabajo de distinguidos conductistas en varios países.

También puede apreciarse la impronta del manejo experimental incluso en la explicación del poder de ciertos instrumentos de evaluación proyectiva que se rescatan del uso tradicional. Ya Skinner señalaba que las técnicas de asociación de palabras, apercepción temática, manchas de tinta, etc., involucran estimulación de tipo suplementario (sondeo temático), con objeto de "inferir las fuentes adicionales de fuerza" de una conducta, y, de hecho, propuso el "sumador verbal" como una forma válida de evaluación. Como ejemplo, el *Test de Rorschach* se investiga hoy como instrumento conductual (Oliva, Vizcarro y Fernández-Ballesteros, 2004). Asimismo Ribes (2005) identifica tanto el *Rorschach* como el *Test de Apercepción Temática* con el planteamiento de "contingencias abiertas" para evaluar los estilos interactivos de las personas. El fundamento de todo esto se halla en las respuestas emocionales condicionadas —positivas o negativas— que los reactivos de diversos tests evocan, obrando a manera de estímulos reforzadores-discriminativos para la emergencia de respuestas emocionales latentes que no son de fácil evocación (Staats, 1996/1997, Carrillo, Collado, Rojo y Staats, 2006).

## Abordaje molecular *adversus* abordaje molar

Si hay algo que se ha repetido constantemente hasta hacerse dogma es la afirmación de que el conductismo es —usando la expresión de Oscar Nudler—, "antigestaltista". Esto significaría que un ingrediente indispensable de la consideración conductual sería la fijación de unidades de análisis moleculares.

Pero el sentido común, la teoría y la práctica concreta nos dicen que la demarcación sistemática del tamaño de las unidades evaluativas del comportamiento se halla supeditada a consideraciones muy complejas, que van más allá de una supuesta molecularidad doctrinaria. La decisión se supedita al problema de estudio, pues, en última instancia, toda descripción de un fenómeno es, en realidad, una abstracción de tipo *nomológico* en el sentido en que lo señala Bunge. Vale decir, una hipótesis que reconstruye conceptualmente varios enunciados *nomopragmáticos* que operan como referentes cuantitativos mediatos (Montgomery, 2000).

Desde un punto de vista conductual, la condición de *molecularidad*, según las disquisiciones de Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba (1993), está representada por unidades pequeñas de conducta que, frecuentemente, se presentan en forma de actos determinados o de movimientos corporales morfológicamente percibidos (p. ej. posturas, gestos, expresiones faciales), y por lo tanto temporal y espacialmente delimitados. Por otra parte, la *molaridad* comprende unidades de tamaño más grande y generalmente de carácter sintético y/o funcional.

Es conveniente recordar que, en terminología skinneriana, lo primero sería equivalente a la "instancia de respuesta", y lo

segundo a la "clase de respuesta". Skinner (1938/1975) sabía perfectamente que hay instancias o conjuntos de respuestas que pueden agruparse en torno a las diversas propiedades genéricas que comparten (su forma física, sus efectos, etc.), formando unidades mayores que llamó "clases". De hecho, como hace notar Palmer (2003) en su discusión acerca de las unidades de análisis conductistas, la *operante* es una clase, no una instancia. Ahora bien, es cierto que de todas formas esta acotación del tamaño relativo de las unidades de observación sigue siendo restrictiva, y, como en el caso discutido en el parágrafo anterior, no es muy común encontrar gente que siga esa lógica. Para los conductistas radicales más ortodoxos, el asunto se resuelve en una tendencia excesivamente parsimoniosa para abordar segmentos simples en el continuo del comportamiento. Así, se centran en la observación de unidades moleculares con bajo nivel de inferencia y posibles de registrarse mediante un protocolo estructurado, a cargo de un observador experto y no participante que, utilizando un sistema escrito, oral, mecánico, automático, icónico, etc., registre las ocurrencias mediante una primera operación de carácter descriptivo que omita características de menor importancia relativa, y sea susceptible de simbolizarse en diagramas simples (p. ej. de acuerdo al análisis de Mechner, 2008), y después proceda a su almacenamiento. Esta labor es llevada a cabo principalmente respecto a casos de trastornos de conducta infantil.

Para los no-conductistas, esa tendencia molecularista se traduce en la confirmación de sus prevenciones acerca de la limitada capacidad explicativa "positivista" del paradigma conductual para comprender la trascendencia del comportamiento humano.

La única salida posible al problema de complejizar la evaluación sin sacrificar la cientificidad del enfoque parece ser, simplemente, aplicar la regla de que el observador conductual es quien, sobre la base de su criterio teórico y/o empírico, selecciona el tamaño de la unidad (o unidades) de análisis acerca de la segmentación de la conducta, según la índole de los datos paramétricos de que se dispone, y de los fines particulares de la investigación emprendida, estableciendo una forma predominante de evaluación molar, molecular o mixta según las necesidades (véase Anguera, 2003).

Una acción complementaria es la disposición de niveles jerárquicos en la estructura del comportamiento, y aquí nuevamente la teoría de marco referencial (PB: *Psychological behaviorism*) multinivel de Staats (1996/1997) proporciona un ejemplo. Staats se refiere al "aprendizaje acumulativo-jerárquico", que implica la agrupación de unidades pequeñas de conducta para formar configuraciones más complejas, en las cuales, una vez aglutinadas, funcionan los principios de aprendizaje igual que en las respuestas unitarias simples. Cada nivel de comportamiento tiene, así, su propia configuración particular, pero gracias a la acumulación inclusiva de aprendizajes en niveles anteriores constituye en sí una jerarquía superior con respecto a ellos. Otro ejemplo similar es patente en el enfoque interconductista, que reconoce cinco grandes formas de organización contingencial progresivamente inclusivas en el desarrollo del comportamiento humano (Bueno, 2005).

Obviamente, para los niveles de mayor complejidad, la abstracción en las unidades de análisis debe ser mayor, con menos elementos topográficos y más componentes funciona-

les, entre ellos los que representan interacciones. En el caso interconductual las unidades de análisis son las consignadas en el segmento contingencial como elementos de campo, es decir, no separables entre sí a la hora de la medición, como si lo son los clásicos componentes estímulo-organismo-respuesta-contingencia-consecuencia de las demás formulaciones conductistas.

Siguiendo las pautas de dimensionamiento en el continuo molar-molecular, esta labor puede concebirse de tres maneras generales que Barrios (1990/1993) denomina respectivamente lineal, jeráquica y sistémica, en una relación de menor a mayor complejidad:

1) La conducta problemática es vista como un trastorno aislado (modelo E-R-K-C o estímulo-respuesta-contingencia-consecuencia). Por ejemplo, una hiperactividad puede considerarse como una respuesta de búsqueda de atención, o una agorafobia puede ser producto de un acontecimiento traumático.
2) La conducta problema es vista como una construcción que comprende varias respuestas covariantes entre las cuales está la personal (modelo E-O-R-C o estímulo-organismo-respuesta-consecuencia). Por ejemplo, si se sigue la línea de Eysenck, el trastorno puede estar mediado por un factor temperamental.
3) Se da por sentado que la conducta problema es el componente de una integración mayor (cognitiva, afectiva, motora, biológica), por lo que su trastorno produce cambios en la totalidad (modelo E-O-R-K-C o estímulo-organismo-respuesta-contingencia-consecuencia, o también el interconductual y el

PB). En este caso, las dificultades que ofrece la evaluación son mayores porque pasa por aglutinar un voluminoso conjunto de datos y variables procedentes de todos los sistemas de desempeño, y elegir los instrumentos adecuados para obtenerlos. Por lo mismo, la interpretación de las contingencias evaluadas puede ser extremadamente engorrosa.

Habiendo una correspondencia entre los niveles de evaluación citados con las características de la ejecución del individuo y los elementos del entorno que la provocan, se puede acotar que las estrategias de intervención tendrán que estar en consonancia con cada nivel molar o molecular, pudiendo optarse por procedimientos de incremento o reducción de la conducta, entrenamiento supervisado (*coaching*), o la educación en competencias autorregulativas.

**Diagnóstico funcional adversus diagnóstico nosológico**

Una buena evaluación rinde frutos emitiendo un buen diagnóstico. El diagnóstico de tipo comportamental trata de encontrar la conducta problema que será objetivo de la intervención y sus relaciones funcionales, a fin de identificar sus fuentes de mantenimiento. Adicionalmente puede incluir el examen de variables fisiológicas, nutricionales, de medicación y otras pertinentes a cada caso.

Sea cual fuere la consideración de la conducta problema extraída del análisis de datos de la evaluación, su diagnóstico debe pasar por la categorización de acuerdo con criterios clasificatorios. Estos, a su vez, pueden ser topográficos —fijados a partir de características estáticas del comportamiento—, o funcionales —identificando relaciones potenciales entre las variables interactuantes.

El diagnóstico de trastornos del comportamiento basado en criterios topográficos (como "manifestación externa de causas internas") es el tradicionalmente utilizado por la psiquiatría y por los psicoterapeutas de las vertientes no-conductistas. Sin embargo, muchos conductistas y cognitivo-conductuales también lo usan por considerar que en parte es útil, pese al rechazo doctrinario que la terapia de conducta y la terapia cognitiva muestran formalmente a manuales psicopatológicos como el DSM-IV (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*) y el CIE-10 (*Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales*) (ver Nelson-Gray &, Paulson, 2004). El primero de ellos es un poco más detallado en sus criterios que el segundo, y ambos vienen actualmente incorporados en la misma edición (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994/2002), a fin de ser confrontados. La adecuación terminológica a estos ampliamente conocidos documentos, se dice, permite una comunicación compartida entre profesionales de la salud mental que no se puede obviar, pero la crítica que se hace al tipo de evaluación "etiopsicopatológica" desde un punto de vista conductual es que resulta una extrapolación indebida del modelo médico, con implicaciones extraídas de procesos internos abstractos y factores neurológicos que pertenecen a otro nivel de explicación, así como con compromisos ideológicos vinculados a una cierta gama de "conductas aceptables" por la comunidad social que rotula como "desviados" aquellos comportamientos no típicos. Por lo demás, carece de guías específicas para producir cambios observables y formas de medir la efectividad del tratamiento (véanse análisis críticos al respecto en Kanfer y Phillips, 1970/1980, Alarcón, 1995, y Gardfield, 2001).

Ahora bien, la validez de tales críticas es relativa en tanto el modelo ofrecido por el DSM IV trata de ser exhaustivo y perfectible con respecto a las variables que señala como importantes en la aparición y mantenimiento de un trastorno psicopatológico: el Eje I en relación con la descripción detallada de las topografías "sintomáticas" (p. ej. demencia, fobias, ansiedad, depresión, etc.), El Eje II referente a los problemas de personalidad y retardo, el Eje III con indicación de enfermedad médica, el Eje IV evaluando los factores ambientales y personales, y el Eje V valorando el funcionamiento global del individuo (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994/2002). Teniendo en cuenta esto, no deja de ser razonable intentar una compatibilización entre la evaluación nosológica y funcional. Por lo menos eso es lo que se procura mientras la situación de predominio psiquiátrico en la disciplina no cambie.

Como candidatos a dicha labor están los conocidos planteamientos metodológicos alternativos del "sistema conductual de clasificación de respuestas" (cognitivas, motoras, perceptivas, biológicas, emocionales y sociales) de Adams, Doster y Calhoun (cit. por Adams, Luscher & Bernat, 2001, ver tabla 1), y, desde una perspectiva más laxa, del "BASIC ID" de Lazarus (1981/1984), *Behavior* (conducta), *Afect* (afectos), *Sensation* (sensaciones), *Imaginery* (imaginación), *Cognition* (cognición), *Interpersonal relationships* (relaciones interpersonales) y *Drugs* (fármacos que afectan la biología del comportamiento). Ambos con poco énfasis funcional y en cambio muy topográfico.

**Tabla 1.** Sistema conductual de clasificación de respuestas (adaptado de Lusher, Adams & Bernat, 2001 (p. 10).

| Sistema de respuestas | Definición | Categorías de respuesta |
|---|---|---|
| Emocional | Actividad de tejidos y órganos inervados por el sistema nervioso autónomo, que está asociado con patrones conductuales específicos del individuo. | Ansiedad<br>Euforia<br>Disforia<br>Ira<br>Afecto |
| Sensorial-perceptual | Actividades que implican dirección, discriminación y reconocimiento de estímulos ambientales. | Visual<br>Auditiva<br>Gustativa<br>Vestibular<br>Visceral<br>Olfatoria<br>Cinestésica<br>Cutánea |
| Cognitivo | Conductas que indican procesos de información. | Selección de información<br>Recuperación de información<br>Conceptualización<br>Razonamiento |
| Motriz | Actividad de los músculos y glándulas involucradas en comportamiento físico, pero exclusivo del significado o contenido de esas actividades. | Oculomotora<br>Facial<br>Garganta<br>Cabeza<br>Extremidad<br>Tronco |
| Necesidades biológicas | Comportamientos asociados con necesidades corporales básicas resultantes de condiciones bioquímicas específicas o de estimulación perifericas desusadamente fuerte, que pueden minar el bienestar o la salud del individuo si no son satisfechas. | Hambre<br>Sed<br>Eliminación<br>Sexo<br>Sueño<br>Respiración<br>Evitación de daños |
| Necesidades biológicas adquiridas | Dependencias físicas adquiridas (intromisión de sustancias al cuerpo, que cambian la bioquímica del sistema fisiológico de modo que la presencia de esas sustancias se requiere para evitar malestar físico o psicolológico). | |
| Social | Acciones recíprocas de uno o más individuos | Coercitiva<br>Educidora de coerción<br>Sumisa<br>Resistente a la sumisión<br>Alimenticia<br>Retenedora de alimentacion<br>Socorro<br>Rechazo del socorro |

Kanfer y Saslow (cit. por Vargas e Ibáñez, 1998) sugieren algunos componentes de un diagnóstico comportamental que sí cumplirían con los propósitos funcionales buscados por un psicólogo conductual que utiliza el análisis E-O-R-K-C, comprendiendo: 1) análisis inicial de la situación problema, 2) aclaración de la situación problema (incluyendo un análisis de antecedentes y consecuentes externos e internos), 3) análisis motivacional, 4) análisis de desarrollo, 5) análisis de autocontrol, 6) análisis de relaciones sociales, 7) análisis del ambiente social, cultural y físico. Vargas e Ibáñez sólo los consideran en el contexto de una entrevista, por lo que es bueno remitirse mejor a Kanfer y Phillips (1970/1980, pp. 565-566), quienes proporcionan una explicación sintética de estos factores.

Concordante con esto, hay una clasificación *funcional* tentativa de los trastornos del comportamiento, elaborada por Goldfried y Sprafkin (ver Goldfried y Davison, 1976/1981, pp. 41-44) sobre la base de las nociones proporcionadas por Staats, Kanfer y Bandura. Esta taxonomía consiste de la división en cinco grandes categorías de trastornos, cada cual subdividida a su vez en varias modalidades de presentación relacionadas con su naturaleza específica. La utilidad de semejante clasificación excede los niveles de evaluación y diagnóstico, facilitando el tratamiento, pues los paquetes técnicos a elegir para las intervenciones se fundan en normas objetivas de observación paramétrica (fuerza, geografía, topografía, intensidad, etc.). La tabla 2 describe los contenidos de la taxonomía citada.

**Tabla 2.** Taxonomía de los trastornos del comportamiento.

| | |
|---|---|
| Control de estímulos | • Defectuoso: incapacidad para responder ante estimulación social.<br>• Inadecuado: reacciones emocionales intensas ante estimulación inocua. |
| Déficits | • Respuestas insuficientes o inexistentes por falta de aprendizaje o defectos en equipo físico/biológico/social. |
| Excesos | • Pautas aversivas o desadaptadas de respuesta social. |
| Sistemas de incentivo | • Defectuoso: si la aprobación social no controla la conducta.<br>• Contraproducente: refuerzan cosas cuyo exceso es dañino.<br>• Conflictivo: producto de castigo y refuerzo simultáneos.<br>• Insuficiente (bajo umbral de refuerzo). |
| Refuerzo inadecuado | • Valoración irreal de las propias posibilidades, creyéndose por encima o por debajo de de los demás, o de las actividades realizadas. |

La tabla 3, por su parte, contiene la versión más exhaustiva de Staats (1996/1997, adaptada de la p. 311), según la cual los trastornos pueden ser clasificados de manera dicotómica como carencias o inadecuaciones.

**Tabla 3.** Concepción conductista psicológica de los trastornos de conducta.

| RBCs | Déficit de conducta | Conducta inapropiada |
|---|---|---|
| Emotivo-motivacional | Emocionalidad esquizofrénica<br>Falta de motivación de la neurastenia<br>Falta de motivación de logro por privación cultural<br>Déficits de afecto por los padres en el autismo infantil | Trastornos psicosomáticos<br>Placeres sadistas<br>Fobias<br>Perturbaciones sexuales (fetiches)<br>Autoestimulacion autista |
| Lingüístico-cognoscitivo | Déficits de retraso mental<br>Déficits autistas<br>Falta de control verbal-motor en psicopatas<br>Déficits de privación cultural | Ilusiones paranoides<br>Mecanismos de defensa<br>Sistemas conceptuales antisociales (ej.: racismo)<br>Tartamudeo, gesticulación en vez de lenguaje en niños con problemas del habla |

| | | |
|---|---|---|
| Instrumental | Falta de habilidades sociales<br>Falta de conducta de aproximación al otro sexo<br>Falta de habilidades de trabajo<br>Falta de habilidades de uso del sanitario<br>Falta de habilidades recreativas<br>Falta de habilidades de observación e imitación | Conducta social violenta<br>Conducta social aversiva<br>Acciones extrañas de los psicóticos<br>Autoestimulación y conducta destructiva del autismo |

También los analistas interconductuales plantean una forma de clasificar los trastornos del comportamiento funcionalmente: el *análisis contingencial* (ver Ribes, Díaz-Gonzáles, Rodríguez y Landa, 1990, Díaz-Gonzáles, Landa y Rodríguez, 2002), a través de la evaluación exhaustiva de cinco conjuntos de variables (Tabla 4):

**Tabla 4.** Componentes del análisis contingencial (adaptado de Ribes, et al, 1990).

| | |
|---|---|
| **Relaciones microcontingenciales** | Comportamiento interpersonalmente valorado como problema, topografía, normatividad social, condiciones situacionales, capacidades, personas implicadas, consecuencias de la conducta. |
| **Sistema macrocontingencial** | Mediaciones y prácticas lingüísticas y sociales que referencian la connotación de comportamiento "inadaptado". |
| **Génesis del problema**<br>**Análisis de soluciones** | Estilos interactivos individuales predominantes<br>Esquema de toma de decisiones con dos ejes estratégicos: macrocontingencial (marco general) y microcontingencial (relaciones con otros individuos). |
| **Selección de procedimientos de intervención** | Tecnologías para modificar disposiciones, conducta del cliente u otras personas, o las prácicas microcontingenciales vigentes a partir de una rejilla de opciones. |

Una de las ventajas de semejantes ordenamientos es su más flexible significación diagnóstica en cuanto al límite del continuum normalidad-anormalidad que tanto atormenta a los

psicopatólogos. Pero, ciertamente, las alternativas ofrecidas en las tablas, aparte de romper con el modelo psiquiátrico, resultan mucho más congruentes con la evaluación conductual.

## Conclusión

Aquí se discuten tres problemas de relevancia teórica y metodológica en la controversia reciente de la evaluación conductual.

Respecto al primero (evaluación directa *adversus* evaluación indirecta), se pone de manifiesto que los analistas conductuales suelen utilizar en la práctica medidas provenientes del registro indirecto y del autoinforme sobre otros métodos, lo que, al no haber sido convenientemente fundamentado mediante un análisis teórico de los principios que subyacen a tal uso, parecería un retroceso del enfoque. Sin embargo, conductualmente se considera que las pruebas psicométricas proporcionan no "rasgos" a la manera tradicional, sino muestras comportamentales con funcionalidad a ciertos contextos.

En cuanto al problema del abordaje evaluativo a partir de unidades moleculares *adversus* molares, el planteamiento afirma que, por razones de índole quizá excesivamente parsimoniosa, muchos evaluadores de conducta provenientes del conductismo radical optan por procedimientos de registro atomista, lo que refuerza las prevenciones de los críticos al conductismo en cuanto a las limitaciones "positivistas" y "antigestaltistas" de su aproximación a la trascendencia del comportamiento humano. Pero en realidad para un evaluador conductual la selección del tamaño de las unidades de análisis depende la naturaleza de los parámetros de que dispone, y de los fines de su medición, pudiéndose efectuar según ello una evaluación molar, molecular

o mixta. De hecho las aproximaciones conductuales más modernas, como el interconductismo y el conductismo psicológico, preconizan más molaridad que molecularidad.

Por último, también se considera la pertinencia del uso cada vez más generalizado del diagnóstico basado en la taxonomía nosológica, que es característica de las aproximaciones filopsiquiátricas, en vez del análisis funcional y las clasificaciones conductuales propuestas por diversos especialistas de la evaluación comportamental. Se relievan sobre todo aquellas que ponen el criterio funcional (análisis de relaciones entre el individuo y su entorno) por encima del topográfico (análisis de la conducta estática del propio individuo bajo consulta, a veces como manifestación de causas internas), a saber, las del modelo E-O-R-K-C y del análisis contingencial. No se deja de lado que, con un criterio realista, los analistas conductuales aceptan que por el momento es imposible prescindir de la evaluación nosológica, por lo que es mejor compatibilizar criterios.

En cualquier caso, las resoluciones ofrecidas hasta ahora por el análisis conductual a sus dilemas constituyen propuestas en proceso.

## Referencias


Adams, H. E., Luscher, K. A. & Bernat, J.A. (2001). The classification an abnormal behaviour. An overview. In H. E. Adams (Dirs.). *Comprehensive handbook of psychopatology* (pp. 12-28). New York: Public Academic Publishers.

Alarcón, R. D. (1995). Clasificación de la conducta anormal: el DSM IV. En V. Caballo, G. Buela-Casal y J. A. Carrobles (Dirs.). *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos.* (pp. 205-284). Madrid: Siglo XXI.

Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno-Rosset (Dir.). *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas de desarrollo e inteligencia* (pp. 271-308) Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M.T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M.V., Losada, J. L., Quera, V. y Riba, C. (1993). Glosario. En M.T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. II (pp.587-617). Barcelona: PPU.

Asociación Psiquiátrica Americana (1994/2002). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Barrios, B.A. (1990/1993). La naturaleza cambiante de la evaluación conductual. En A. S. Bellack y M. Hersen (Dirs.). *Manual práctico de evaluación de conducta* (pp. 23-138). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Blanco, A. y Anguera, M.T. (1993). Sistemas de codificación. En M.T. Anguera (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. I (pp. 193-239). Barcelona: PPU.

Buela-Casal, G., Caballo, V. y Sierra, J.C. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Siglo XXI.

Bueno, R. (2005). Una contribución teórica de la psicología latinoamericana: La taxonomía funcional de Ribes y López. *Cultura, XXIII*(19), 87-104.

Carrillo, J. M., Collado, S. Rojo, N. y Staats, A. W. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adición de las emociones en el Conductismo Psicológico. *Clínica y Salud, 17*(3), 277-295.

Díaz-Gonzáles, E., Landa, P. y Rodríguez, M. (2002). El análisis contingencial: Un sistema interconductual para el campo aplicado. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.). *Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica* (pp. 1-40). Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

Fernández-Ballesteros, R. (2004a). Conceptos y modelos básicos. En R. Fernández-Ballesteros, R. (Dir.). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (29-59). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (2004b). Garantías científicas y éticas de la evaluación psicológica. En R. Fernández-Ballesteros, R. (Dir.). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (121-158). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (1994). Características básicas de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros, R. (Dir.). *Evaluación conductual hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 83-108). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. y Staats, A. W. (1993). Evaluación, tratamiento y valoración conductual paradigmática: Una respuesta a la crisis de la evaluación conductual. *Revista de Clínica y Salud, 4*(2), 101-121.

Gardfield, L.S. (2001). Methodological issues in clinical diagnosis. In P. B. Sutker & H. E. Adams (Eds.). *Comprehensive handbook of psychopatology* (pp.29-48). New York: Public Academic Publishers.

Goldfried, M. y Davison, G. C. (1976/1981). *Técnicas terapéuticas conductistas*. Buenos Aires: Paidós.

Hersen, M. (Ed. In chief) (2004). *Comprehensive handbook of psychological assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Heiby, E. & Haynes, S.N. (2004). Introduction to behavioral assesment. In S. N. Haynes & E. N. Heiby, (Eds.). *Behavioral Assessment* (pp. 3-18). En M. Hersen, (Ed. In chief). *Comprehensive handbook of psychological assessment*, vol 3, New Jersey: John Wiley & Sons.

Hixson, M. D. (2004). Behavioral cusps, basic behavioral repertories, and cumulative-hierarchical learning. *Psychological Record, 54*(3), 387-404.

Kanfer, J. y Phillips, J. (1970/1980). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.

Lazarus, A.A. (1981/1984). *Terapia multimodal*. México: IPPEM.

Mechner, F. (2008). Behavioral contingency analysis. *Behavioral Processes, 78*, 124-144.

Montgomery, W. (2000). *La explicación molar-molecular en la teoría de la conducta*. En W. Montgomery, W. Capa y H. Montes (Eds.). *Análisis de la conducta: Nuevos enfoques, aplicaciones e investigaciones* (pp. 53-68). Lima: Asociación Peruana de Psicología Interconductual.

Nelson-Gray, R. O. &, Paulson, J. F. (2004). *Behavioral assessment* and the DSM system. In S. N. Haynes & E. N. Heiby, (Eds.). Behavioral Assessment (pp. 470-485). En M. Hersen, (Ed. In chief). *Comprehensive handbook of psychological assessment*, vol 3, New Jersey: John Wiley & Sons.

Oliva, M., Vizcarro, C. y Fernández-Ballesteros, R. (2004). Técnicas proyectivas. En R. Fernandez-Ballesteros (Dir.) *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 293-322). Madrid: Pirámide.

Palmer, D.K. (2003). Specifying psychology's observable units: Toward an integration of Kantor`s behavior segment, Skinner's operant, and Lee's deed. *Behavior and Philosopy, 3*, 81-111.

Ribes, E. (2005). *¿Qué es lo que se debe medir en psicología? La cuestión de las diferencias individuales*. Ponencia invitada a las Jornadas en Internet sobre Teorías conductuales y Test psicológicos. Universidad de Sevilla. Ene-Feb. Disp. en: www.us.es/jconductual/ribes.pdf

Ribes, E., Díaz-Gonzáles, E., Rodríguez, M.L. y Landa, P. (1990). El análisis contingencial: Una alternativa a las aproximaciones terapéuticas

del comportamiento. En E. Ribes. *Problemas conceptuales en el estudio del comportamiento humano* (pp.113-131). México: Trillas.

Silva, F. (1993). *Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Madrid: Pirámide.

Skinner, B. F. (1938/1975). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella.

Staats, A. W. (1996/1997). *Conducta y personalidad: Conductismo psicológico*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Vargas, J. e Ibáñez, E. J. (1998). La evaluación conductual. *Revista Electrónica Iztacala, 1*(2), recuperado de: www.campus.iztacala.uam.mx/carreras/psicología/psiclin/principal.html

Vila, J. y Fernández-Santaella, M. (2009). *Tratamientos psicológicos: La perspectiva experimental*. Madrid: Pirámide.

# El perfil del analista del comportamiento en el ámbito de la especialización profesional

Es un hecho evidente la existencia de una diversificación de quehaceres profesionales. Cada vez hay más nuevas especialidades. La enorme diversidad de divisiones que tiene la *Asociación de de Psicología Americana* (2017) (ver tabla 1), cada cual con sus respectivas fuentes de comunicación, se ve frecuentemente dentro de la disciplina como si fuera indicativo de una gran cantidad de psicologías desvinculadas unas de otras, e incluso polarizadas entre sí.

**Tabla 1.** Divisiones de la *Asociación de de Psicología Americana* (APA). Fuente: http://www.apa.org/about/division/index.aspx

1. Society for General Psychology
2. Society for the Teaching of Psychology
3. Experimental Psychology
4. Evaluation, Measurement and Statistics
5. Behavioral Neuroscience and Comparative Psychology
6. Developmental Psychology
7. Society for Personality and Social Psychology
8. Society for the Psychological Study of Social Issues (SPSSI)
9. Society for the Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts
10. Society of Clinical Psychology
11. Society of Consulting Psychology
12. Society for Industrial and Organizational Psychology
13. Educational Psychology
14. School Psychology
15. Society of Counseling Psychology
16. Psychologists in Public Service
17. Society for Military Psychology
18. Adult Development and Aging
19. Applied Experimental and Engineering Psychology
20. Rehabilitation Psychology
21. Society for Consumer Psychology
22. Society for Theoretical and Philosophical Psychology

23. Behavior Analysis
24. Society for the History of Psychology
25. Society for Community Research and Action: Division of Community Psychology
26. Psychopharmacology and Substance Abuse
27. Psychotherapy
28. Society of Psychological Hypnosis
29. State, Provincial and Territorial Psychological Association Affairs
30. Society for Humanistic Psychology
31. Intellectual and Developmental Disabilities
32. Society for Environmental, Population and Conservation Psychology
33. Society for the Psychology of Women
34. Society for the Psychology of Religion and Spirituality
35. Society for Child and Family Policy and Practice
36. Health Psychology
37. Psychoanalysis
38. Society for Clinical Neuropsychology
39. American Psychology-Law Society
40. Psychologists in Independent Practice
41. Society for Family Psychology
42. Society for the Psychological Study of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Issues
43. Society for the Psychological Study of Culture, Ethnicity and Race
44. Society for Media Psychology and Technology
45. Exercise and Sport Psychology
46. Society for the Study of Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology Division
47. Society of Group Psychology and Group Psychotherapy
48. Society of Addiction Psychology
49. Society for the Psychological Study of Men and Masculinity
50. International Psychology
51. Society of Clinical Child and Adolescent Psychology
52. Society of Pediatric Psychology
53. American Society for the Advancement of Pharmacotherapy
54. Trauma Psychology

En base a esta impresión, Sigmund Koch en su momento juzgó a la Psicología como "un inmenso y desordenado espectro de actividades y experiencias humanas" (cit. por Peña, 2006; p. 559); y Gordon Bower la vió como un árbol en crecimiento donde cada psicólogo es un "pequeño insecto que se alimenta de una hoja suculenta en un extremo de una diminuta rama" (Goodwin, 2009; p. 477). En efecto, si nos guiamos sólo por la delimitación que el encargo social le ha dado históricamente a la disciplina —justificando ramas aplicativas como respuesta

inmediata a momentos críticos de demanda, y no como conocimiento aplicable potencialmente útil a partir de un desarrollo básico (Talento y Ribes, 1980)—, tendríamos que llegar a la conclusión de que la Psicología es una profesión fragmentada.

No obstante, un análisis más cuidadoso parece revelar un orden en la formación profesional que pasa por la aplicación de un solo cuerpo de conocimientos a distintas áreas, siempre y cuando éste se halle justificado por su vinculación con la investigación básica. Eso está claro, por ejemplo, para la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO), y la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT); que ubican a una de las áreas, la psicología clínica y de la salud, en el marco de la formación básica y de la actuación profesional; entendiendo la continuidad entre las formaciones básica y aplicada del psicólogo.

Desde este punto de vista, el nombre puesto a algunos de los diferentes perfiles o intereses profesionales (digamos "psicología de la religión", "de la mujer" o "del discapacitado", etcétera), no crea "nuevas psicologías" ni "nuevas ramas" con especialidades distintas, sino que amplía ámbitos de aplicación insertos molecularmente en algunas grandes áreas ya delimitadas: psicología clínica (o clínica y de la salud), psicología educativa, psicología social-comunitaria y psicología organizacional (o del trabajo). Otras, como por ejemplo las que menciona en su artículo cuatro la *Ley del Trabajo del Psicólogo* en el Perú (psicología jurídica, policial-militar, del deporte, del adulto mayor, de las emergencias y desastres, de la familia, de las adicciones, ambiental, política y penitenciaria); son, en realidad, aspectos particulares cuya inserción formal en las grandes áreas antes citadas es dificultosa

por constituirse en prácticas mixtas. Por ejemplo, como dicen Olivares, Maciá, Olivares y Rosa (2012), la psicología de las emergencias implicaría una intervención de orden psicosocial y organizacional que gestione las repercusiones generadas por un desastre y aplique los principios de las dinámicas de grupos al comportamiento colectivo, además de tratar clínicamente respuestas de temor y estrés en las víctimas.

Entonces, en puridad de verdades, es preciso reconocer que las especialidades clínica, educativa, social y organizacional también incluyen prácticas mixtas de varios tipos, según lo que haga el "especialista" en alguna de esas áreas. Así que las fronteras entre sus perfiles son borrosas (si se deja de lado la falta de interrelación entre sus constructos y teorías provenientes de corrientes distintas que Denmark y Krauss [2005] han destacado, confundiendo la diversidad de las labores profesionales con la desintegración paradigmática).

## El caso del analista comportamental

### *La ingeniería comportamental*

Como ejemplo de que las labores de un psicólogo se traslapan en cualquiera de las especialidades que desempeña, se puede puntualizar el caso del analista o ingeniero comportamental. La ingeniería del comportamiento es el nivel de concreción aplicativa en el análisis conductual. Gracias al sólido nexo establecido por una filosofía pragmática, es posible relacionar en este nivel la teoría con la práctica de un modo más o menos aceptable, sin importar la diversidad de especialidades y áreas de aplicación, como es notorio a través de la gran cantidad de investigación

experimental y tecnología producidas. En este sentido, puede decirse que hay una gama de actividades profesionales que ningún analista conductual deja de hacer, independientemente de la especialidad que tenga (figura 1, adaptada de Olivares y cols., 2012; p. 21).

**Figura 1.** Funciones del profesional de la conducta

Probablemente, una de las condiciones básicas para emprender con eficiencia cualquier procedimiento de intervención, es aunar al entrenamiento científico que le permite el dominio de técnicas experimentalmente probadas las cualidades personales y de experiencia profesional propias de un aplicador con vocación. Ese es el rol propuesto por el clásico "Modelo Boulder" o del "científico-practicante", que produce y consume investigación relativa a su ramo, tratando de unir el empirismo lógico a la intuición clínica. De acuerdo con tal modelo, todo esto viene

ligado a la tarea de diferenciar las técnicas pseudocientíficas de las científicas (con base experimental) y enfocar los programas de especialización con enseñanza de métodos rigurosos que solidifiquen la labor de los aprendices, potenciando una formación profesional que articule aspectos teóricos con el ejercicio práctico.

Otra cosa que debe considerarse en la cuestión del perfil del analista conductual es el hecho de que su enfoque de conceptualización y cambio del comportamiento se basa en el rendimiento, tratando la conducta problema por sí misma. Lo que importa, finalmente, es lo que el individuo hace o dice, *la única medida válida de cualquier cambio en el comportamiento es el mismo comportamiento*. Esto supone especificar objetivamente las etapas de intervención y el registro riguroso de los repertorios del individuo en cada una de ellas. Para eso se cuenta con procedimientos de observación, registro y medición de la conducta en términos de déficits, excesos e inadecuaciones, incorporando también procedimientos estadísticos y psicométricos.

En el perfil del analista conductual está igualmente implícito el carácter de la evaluación que hace de su objeto de estudio: la conducta entendida como interacción configurada biográficamente, en la cual se cuentan manifestaciones cognitivas, emocionales, motoras y psicofisiológicas (López y Costa, 2009; 2012). Esto quiere decir que su tarea de develar experiencias privadas inaparentes y analizar historias de desempeño aparente, involucra esclarecer el carácter histórico y transaccional de las interacciones individuo-ambiente que dan lugar a los problemas de comportamiento en su versión actual. En otras palabras, las relaciones funcionales entre los factores intervinientes en el epi-

sodio interactivo que es materia del examen en la consultoría profesional.

Los roles potenciales que puede jugar el ingeniero de la conducta en el proceso de prevención/intervención, son diversos. Puede ser un *mediador* o informador de conocimientos a clientes con ciertas capacidades autónomas; puede ser un *tutor* o guía directivo con clientes dependientes; puede operar a la vez como un *instigador* (incitador, motivador) o un *entrenador* (modelador, supervisor) de desempeños; o puede ser simplemente un *consejero* (asesor, orientador); y, por lo general, puede ser un *diseñador* de contingencias, elaborando programas y coordinando esfuerzos para llevarlos a cabo junto con *monitores para-profesionales*.

***Desprofesionalización y empoderamiento***

En el contexto señalado algo que caracteriza la labor de un analista conductual es la búsqueda de un "cliente autónomo", a través de la desprofesionalización y el empoderamiento. Como dice Ardila (1980): "En la ingeniería comportamental se insiste en que las técnicas deben darse a la gente para que las utilice" (p. 534).

En el modelo de *desprofesionalización*, el terapeuta se convierte en un instructor puntual de potencialidades de desarrollo (estructuradas en la forma de repertorios de afronte), y luego en un supervisor ocasional de los desempeños cada vez más independientes del usuario de los servicios psicológicos. Según la expresión de Talento y Ribes (1980), la meta final de la desprofesionalización es liberar al cliente de la dependencia típica del "paciente" pasivo y reactivo en la consultoría tradicional, transfiriéndole los conocimientos pertinentes a la comunidad para

que ésta misma los aplique en su beneficio. Para conseguirlo, se promueven en los clientes la autovigilancia y la relajación, el adiestramiento en destrezas de afrontamiento y ciertos cambios en el estilo de vida sustituyendo la primitiva relación del "controlador conductista" del usuario de su servicio, por una relación psicoeducativa donde el primero hace las veces de instructor que combina procedimientos pedagógicos como las lecciones estructuradas, la enseñanza didáctica y la ejercitación formal, con las técnicas psicológicas para empoderar al cliente.

De esta manera, la noción de *empoderamiento* del usuario (Costa y López, 2009) significa trasladar el centro de gravedad de la ingeniería del comportamiento desde el tratamiento directo de una patología o trastorno específico, en función a respuestas discretas, hasta el entrenamiento de competencias o modos de "saber hacer" algo, para que el mismo cliente se proporcione salidas y soluciones en un amplio rango de problemas, en diversas situaciones. Hay que percatarse de que ésta estrategia modifica la concepción tradicional de preocuparse por los déficits de las personas antes que por sus potencialidades de desarrollo. Se considera que el problema no reside en el comportamiento del cliente, sino en su red de relaciones con otros individuos así como con las prácticas valorativas que lo contextualizan a nivel social. De esta manera, en la consejería se busca reestructurar tales relaciones y las situaciones que contribuyen a promover, establecer o facilitar nuevas normas de transacción en vez de las antiguas (Costa y López, 2012).

A nivel operativo, la preparación en competencias de empoderamiento capacita a las personas para modificar sus propias disposiciones y conducta en relación con las de otros, y las prác-

ticas sociales contextualizadoras de las interacciones implicadas; regulando tales cambios en función a dimensiones individuales que tengan en cuenta: a) las conductas que se espera socialmente ocurran en una determinada situación, definiendo objetivos y análisis de tarea pertinentes; b) las capacidades actuales reflejadas en repertorios precurrentes y de línea base; y c) las actitudes con respecto a otras personas y acontecimientos detectadas a través de pruebas estructuradas e inestructuradas. Sobre esas bases, se enseña a los clientes formas de autoobservación, de autoevaluación y de autorregistro; arreglando las condiciones para el (auto)reforzamiento de su(s) conducta(s) deseada(s). Claramente, tales procedimientos trasladan en el sujeto la percepción de su responsabilidad personal del plano externo al interno, por así decirlo; aumentando el nivel de autovigilancia y el esfuerzo por conseguir las metas perseguidas.

Entonces, en la visión de desprofesionalización y empoderamiento, la ingeniería conductual se convierte en un proceso psicoeducacional de aprendizaje, y el asesor psicológico se convierte en el transcurso del proceso, en "un consejero técnico o un entrenador cuya ayuda principal será instruir y adiestrar en el desarrollo de habilidades de enfrentamiento a los problemas", según la expresión de Mahoney (1983; p. 370), extraída de su enfoque de "ciencia personal". Todo esto puede ampliarse en la forma de programas autoaplicables al cambio comunitario, utilizando técnicas de manejo de grupos.

Por último, en el caso de la preparación y supervisión de para-profesionales, se trabaja con personas cercanas al sujeto intervenido que ayudan a llevar a cabo las tareas de modificación o terapia. Estas personas del entorno ofician como

agentes de cambio supervisados por el profesional responsable del diseño del programa, y pueden ser, según el ámbito de intervención especializada (clínica, educativa, organizacional, social-comunitaria, jurídica, deportiva u otros) y según la disponibilidad: maestros, enfermeros, condiscípulos, padres, familiares, médicos, guardianes, amistades, compañeros de trabajo, vecinos, supervisores, etcétera. Las tareas de monitoría que cumplen estos para-profesionales de la psicología en el ejercicio de sus funciones, son: a) seleccionar la estimulación más útil para cumplir los objetivos de la intervención (fijada en el análisis de tarea del programa); b) instigar la ocurrencia y la generalización de las conductas requeridas después de aplicar debidamente las técnicas prescritas; y c) "cargar" emocionalmente las interacciones con los clientes, a fin de conseguir su colaboración total.

Como es lógico, lo anterior supone un entrenamiento de las personas que desempeñen el papel de monitores para-profesionales. Ellos deberán participar activamente en el proceso, y el resultado a lograr se traducirá en la ejecución de los programas prescritos en el ambiente natural. Una secuencia sugerida por los estudios clásicos (Maciá, 2007), para el entrenamiento de paraprofesionales revela cuatro fases básicas:

1) Enseñanza de observación de la conducta y su registro paramétrico (definición operacional, momento y lugar donde ocurre, confección y uso de formatos de registros observacionales).
2) Identificación de contingencias (análisis funcional de antecedentes y consecuencias determinantes).

3) Práctica de modelamiento y retroalimentación (ejercicios de juego de roles y supervisión, utilizando guiones confeccionados en base a problemas reales).
4) Evaluación y ajuste de la intervención (en relación con los desempeños observados y los resultados reportados tras su aplicación a casos reales).

Hay un concepto formulado por Gramsci (1967) referente al intelectual orgánico, que podría ilustrar el punto de la unión de la teoría con la práctica respecto al ingeniero conductual. El intelectual orgánico viene a ser una especie de técnico especializado que ejerce funciones necesarias en el plano de la producción social, conectado con el estamento básico que le da razón de ser. Así, el ingeniero conductual debería ser el *intelectual orgánicamente ligado al básico* (analista experimental) y como tal, *actuar en función al conocimiento científico que aquel le aporta*, para retroalimentarlo a su vez con los resultados o datos que se desprenden de sus aplicaciones tecnológicas. La tecnología conductual se ajusta a esto porque surge, sobre todo, de un conjunto de regularidades certificadas por su prueba en condiciones repetidas.

## Aplicaciones

No puede dejarse de lado que los ámbitos aplicativos de la psicología son complejos y que la experiencia en cada uno de ellos define ciertos tipos de competencias especiales, en función a los pormenores del espacio en el cual el profesional presta sus servicios. En esta sección se indican aquellos campos principales de acción en los que el analista del comportamiento interviene a través de una serie de labores (ver Montgomery, 2014; cap. 11).

**Ámbito clínico y de la salud**

A través de múltiples fórmulas terapéuticas que provienen de las vertientes de primera, segunda y tercera generaciones, se abordan:

1) Tratamiento de ansiedades y fobias diversas, estrés postraumático, depresión, dependencias y abusos químicos (drogas, alcohol, otros).
2) Intervención sobre psicopatologías (disociativas, somatoformes, de control de impulsos, de estados de ánimo, esquizofrenia, demencia, de alimentación y de personalidad).
3) Tratamiento de la discordia marital y problemas familiares y de pareja en general.
4) Tratamiento de las disfunciones sexuales (todo tipo), y parafilias.
5) Intervención sobre problemas de salud (oncológicos, disnea, dolor, estreñimiento, miopía, migraña, etc.), y estilo de vida.

**Ámbito de la instrucción**

1) Coordinación entre los elementos de la interacción institucional: Los objetivos, la materia de estudio, el material de enseñanza, las características del alumno, las características del profesor, la interacción en la escuela (alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, administrador-profesor, padres-profesores, administrador-padres); y las relaciones de la escuela con el hogar, la comunidad y el vecindario.
2) Tipos de aprendizaje, dominios y detección de problemas: Elaboración de taxonomías de aprendizaje por niveles de desarrollo, establecimiento de dominios cognitivo-lingüístico,

emotivo-motivacional y motor-sensorial; y evaluación y tratamiento de problemas de aprendizaje.

3) Tecnología de la enseñanza: Asesoramiento a la dirección, asesoramiento para el manejo de clase, colaboración en tareas de educación especial, investigación sobre sistemas de instrucción, tales como el sistema de instrucción programada, el de instrucción personalizada y la enseñanza de precisión.

**Ámbito social comunitario**

1) Elaboración e investigación de programas prosociales, como por ejemplo el de aprendizaje estructurado para la prevención de comportamiento transgresor en menores insertos en situación de riesgo.
2) Programas de salud comunitaria, abordando problemas de salud pública (morbilidad, mortandad, epidemiología) mediante estrategias preventivas de estilos inadecuados de vida, tales como fumar, comer o beber excesivamente, automedicación o dietas sin consejo especializado, conducción temeraria, falta de ejercicio físico y otras dificultades.
3) Tratamiento de la conducta delincuencial en función a múltiples aristas, como el manejo de contingencias, el entrenamiento en habilidades sociales, la reestructuración racional y otras.
4) Diseño de comunidades conductualizadas a la manera de Walden Dos o experimento social en pequeña escala, con procedimientos piloto debidamente ensayados (por ejemplo Los Horcones o Twin Oaks).

5) Estudios sobre comportamiento interpersonal, sobre la comunicación no verbal y verbal, las asertividad, etc.

**Ámbito organizacional**

1) Asesoramiento a la dirección, a manera de consejo especializado para hacer análisis funcionales, modos de incentivar a los subordinados, comunicarse o negociar con ellos, y tomar decisiones. Técnicamente: identificación de respuestas y desempeños, medición paramétrica y obtención de líneas base, análisis de secuencias individual o grupal y formas de intervención tecnológica efectiva.
2) Definición de perfiles de competencias, identificando funciones que el trabajador debe cumplir, describirlas y relacionarlas con el resto de la estructura laboral, viendo qué requisitos y condiciones ambientales coadyuvan al mejor desempeño. También puede incluir la capacitación especializada para el puesto.
3) Consultoría individual, facilitando relaciones humanas, por ejemplo entrenando repertorios de habilidades sociales, comunicación y negociación, etc.; en los trabajadores. Igualmente tratando problemas emocionales o facilitando el ajuste personal a las variables ecológicas o laborales.
4) Motivación a los empleados, potenciando al máximo el rendimiento de los trabajadores y directivos, proporcionándoles consecuencias reforzantes a sus acciones y desempeños.
5) Asesoramiento mercadotécnico, utilizando científicamente principios de aprendizaje en los diseños y campañas publicitarias, así como en las formas de colocación del producto de

acuerdo con los ambientes disponibles, público consumidor y momento en el cual se comercializa.

6) Investigación en economía conductual, ocupándose del comportamiento del consumidor y, además, de las relaciones de aquel con la salud.

## Conclusiones

La psicología parece una profesión fragmentada en múltiples especializaciones no vinculadas entre sí, pero no lo es. Lo cierto es que la multitud de objetos de análisis no crea "nuevas psicologías" ni "nuevas ramas" con especialidades distintas, sino que amplía ámbitos de aplicación insertos molecularmente en algunas grandes áreas tradicionales ya delimitadas, frecuentemente mezclando prácticas mixtas que provienen de dos o más de aquellas áreas matrices.

El análisis o ingeniería del comportamiento es un ejemplar paradigmático que engloba todos los tipos de tecnología conductual existente, constituyendo la aplicación de las leyes del comportamiento a problemas prácticos. A partir de esta premisa, el perfil del ingeniero conductual viene dado por el ideal del "científico-practicante" en términos del Modelo Boulder y desde la perspectiva adoptada aquí, más informalmente, del "intelectual orgánico" de Antonio Gramsci. Por ello, analiza relaciones funcionales entre los factores intervinientes en el episodio interactivo que es materia del examen en la consultoría, y especifica cambios basados en el rendimiento mientras los evalúa permanentemente. Una característica de su labor es desprofesionalizar los procedimientos y empoderar a los usuarios de su servicio de las herramientas necesarias para solucionar sus problemas de

manera autónoma, pudiendo emplear el auxilio de agentes de cambio que estén en el entorno natural del individuo o grupo intervenido psicológicamente.

## Referencias


American Psychological Association (2017). *Divisions*. Recuperado de: http://www.apa.org/about/division/index.aspx

Ardila, R. (1980). Ingeniería del comportamiento y problemas sociales. En R. Ardila (Ed.). *Terapia del comportamiento* (pp. 527-537). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Bandura, A. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Sígueme. Orig. 1969.

Costa, M. y López, E. (2009). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir*. Madrid: Pirámide.

Denmark, F. L. y Krauss, H. (2005). Unification through diversity. En R. J. Sternberg (Ed.). *Unity in Psychology. Possibility or Pipedream?* Washington: American Psychological Association.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo. Orig. 1936.

Goodwin, C. J. (2009). *Historia de la psicología moderna*. México: LIMUSA. Orig. 2003.

López, E. y Costa, M. (2012). *Manual de consejo psicológico*. Madrid: Síntesis.

Maciá, D. (2007). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Madrid: Pirámide.

Mahoney, M. J (1983): Ciencia personal: Una terapia cognitiva del aprendizaje. En A. Ellis y R. Grieger. (Dirs.): *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao, Descleé de Brouwer. Orig. 1977.

Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio de la conducta*. Lima: Asociación Peruana de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.

Olivares, J., Maciá, D., Olivares, P. J. y Rosa, A. I. (2012). *El ejercicio de la psicología aplicada*. Madrid: Pirámide.

Peña, G. (2006). De una psicología caleidoscópica a un campo interdisciplinar integrado funcionalmente. En G. Peña, Y. Cañoto y Z. Santalla, (Eds.). *Introducción a la psicología* (pp. 531-571). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Talento, M. y Ribes, E. (1980): Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica. En Ribes, E., Fernández, C.; Rueda, M.; Talento, M. y López, F.: (Eds.). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. México, Trillas.

# Aportes conductuales a la educación escolar[29]

El objetivo de este escrito es proporcionar una perspectiva de la relación entre psicología y educación escolarmente centrada. Para ello, en una primera sección, se comienza situando las características del ámbito educativo a nivel escolar, de la psicología educativa y del papel que allí juega el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, finalmente, enumerando las funciones que le competen al psicólogo escolar. Luego se continúa en una segunda sección desarrollando los aportes conductuales históricos en cada una de las funciones enumeradas, y, por ultimo, se concluye con una visión retrospectiva y de actualidad acerca del análisis del comportamiento aplicado a la educación escolar, indicando factores favorables y desfavorables para su reconocimiento.

**El ámbito educativo a nivel escolar**

Los lugares en los cuales se ejerce la educación son las escuelas (pre-escolares, especiales, de primaria, secundaria y superior) e instituciones no escolares (hospicios, asilos, reclusorios, fábricas, centros deportivos), con el fin de transmitir información en el

[29] Capítulo 1 del libro de A. Bazán y Ch. Butto (Eds.). *Psicología y contextos educativos.* (pp. 15-44), México: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN: 9786074-131611.

contexto de una estructura social condicionada económica y políticamente, perpetuando y/o modificando la cultura (Rueda, Quiróz y Hernández, 1980). Dado que exponer las labores conductuales psicoeducacionales en su totalidad sería demasiado extenso, aquí sólo se toma el ambiente más típico del ejercicio de la educación: la escuela en sus diversos niveles. Allí el objetivo central es la coordinación entre los elementos de la interacción escolar. Estos son, de acuerdo con Klausmeier y Goodwin (1966/1977):

1) Los objetivos: qué se incorpora, formulación y uso.
2) La materia de estudio: cómo se organiza y ordena según el tipo.
3) El material de enseñanza: tipo, calidad, disponibilidad.
4) Las características del alumno: nivel de rendimiento y habilidad intelectual, madurez física y psicomotriz, la afectividad, la socialización, el autoconcepto, la percepción.
5) Las características del profesor: habilidades para enseñar, la afectividad, la socialización, el autoconcepto.
6) La interacción en la escuela: alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, administrador-profesor, padres-profesores, administrador-padres.
7) Las relaciones de la escuela con el hogar, la comunidad y el vecindario.

La dinámica de esas interacciones determina el funcionamiento total de la empresa educativa, por lo que una labor profesional tiene que tener en cuenta sus alcances.

## La psicología educativa conductual y el proceso enseñanza-aprendizaje

Al estudiar la educación, como anotaba tempranamente Thordnike en 1906, "uno estudia siempre la existencia, naturaleza o

valor de algún tipo de cambio" (cit. por Mayer, 1987/2002, p. 4), por lo cual es obvio que el *aprendizaje*, siendo un *cambio de la conducta* que resulta de la práctica —digamos el desempeño de una nueva respuesta o la supresión de otra que ocurría previamente (Domjan, 2007/2010)—, sea el nexo fundamental entre el ámbito educativo y el ámbito psicológico.

Así Wolman (1973/2010), en su *diccionario*, define la *psicología educativa* en términos de: "Rama de la psicología que se ocupa especialmente de aumentar la eficiencia del aprendizaje mediante el empleo del conocimiento psicológico acerca del aprendizaje y la motivación en las prácticas y procedimientos escolares" p. 279). Igualmente, para Klausmeier y Goodwin (1966/1977), el objeto de la psicología educacional es describir e identificar "los principios del aprendizaje y el desarrollo humanos y las correspondientes condiciones de la enseñanza con el fin de mejorar las actividades educativas" (p. 17). Puesto que, a su vez, el aprendizaje suele ser materia de análisis preferente dentro de la ciencia conductual, no es extraño que al interior de su seno se hayan investigado con rigor tanto sus principios como sus aplicaciones.

Si bien, bajo la influencia de las propuestas de Skinner (1968/1970), desde los años 50s y 60s hubo un interés por los fenómenos ligados al proceso enseñanza-aprendizaje y a la modificación del comportamiento infantil en el salón de clases (algunas de las contribuciones se pueden ver en la obra de Ulrich, Stachnik y Mabry, 1972/1983; y Bijou y Rayek, 1983), no fue sino hasta los 70s en que se destacó la importancia "institucional" de ese desarrollo con un conjunto de trabajos publicados por la *Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación* (americana),

bajo la dirección de Thoresen y contando con la participación de especialistas de la talla de Lovaas, Staats, Kanfer, Krasner y otros.

Posteriormente, trascendiendo la tradición de las intervenciones puntuales y directas, surgieron los modelos instruccionales "sistémico" de Singer y Dick (1974/1977) y "mediacional" de Gagné y Briggs (1974/1976), cuyas improntas aún presiden la tecnología educativa contemporánea con nuevas ediciones o reactualizaciones de sus obras, siendo muy solicitados desde la orientación constructivista. En 1994, el Vol. 17 del *Journal of Applied Behavior Analysis* dedicó un número monográfico al campo de la psicología escolar. Los primeros tres artículos se ocuparon de la aplicación del análisis funcional a la asesoría de problemas de aprendizaje y ajuste, los siguientes cuatro reportaron programas de intervención en clase, y los restantes dos artículos abordaron aspectos de desordenes de atención y performance académica bajo programa reforzamiento, respectivamente.

En general, puede decirse que el campo educativo relacionado al proceso enseñanza-aprendizaje ha sido abordado conceptualmente desde diversas variantes, conductuales, incluyendo las del conductismo operante (Keller y Ribes, 1982; Bijou y Rayek, 1983) psicológico (Staats, 1968/1983), y de campo (Carpio e Irigoyen, 2005; Varela, 2008), además del mediacional ya citado. Aquí sus aportes se presentan de manera indistinta desde una postura integradora, en la suposición de que dichos enfoques son complementarios (Staats, 1975/1979; Servera, 2003), por contraposición a otra para la que lo conductual se reduce sólo a conductismo e interconductismo (González, 2005, Reyes, 2008).

A continuación se reseñan las funciones que le compete realizar al psicólogo conductista en ese contexto.

**Funciones del psicólogo escolar**

El propósito de la psicología escolar es ocuparse de los problemas de la interacción escolar desde una perspectiva especializada, prestando servicio a los educadores y sus clientes. Esta perspectiva se deriva de una formación de amplia base en los fundamentos pedagógicos y psicológicos, la que se plasma en servicios de carácter directo e indirecto (Fagan & Sachs-Wise, 1994). Dentro de la interacción escolar, pues, la psicología educativa conductual pretende desarrollar las siguientes funciones, siendo cada una de ellas progresivamente inclusiva de las anteriores:

1) Identificar principios de aprendizaje y desarrollo humanos.
2) Asesorar al docente en la dirección y el manejo de clase.
3) Desplegar una tecnología de la enseñanza.
4) Detectar problemas en los repertorios conductuales.
5) Rehabilitar deficiencias psicopedagógicas y de retardos.
6) Elaborar programas instruccionales o de modificación de conducta.
7) Diseñar instrumentos de medición.
8) Articular una tecnología de prevención.

La enumeración anterior está en consonancia con la dirección más moderna de la "consulta conductual" (Benes y Kramer, 1989), que amplía notablemente el campo de acción del ingeniero del comportamiento escolar. En las siguientes líneas se verá cada uno de esos puntos en términos de los aportes que ha hecho el paradigma conductista, procurando abarcar sintéticamente todos sus ángulos.

## Identificación de principios de aprendizaje y desarrollo humanos

Desde el punto de vista conductual, se considera como factor principal qué se aprende y cómo se aprende a partir de la interacción con variables físicas, biológicas y sociales. Por tanto, ninguna de las modernas tareas educativas sería posible sin el conocimiento científico de los principios del aprendizaje.

Una perspectiva global del asunto sugiere hasta siete grandes principios básicos de los cuales se pueden extraer todos los demás: *reforzamiento, extinción, control aversivo, discriminación, imitación, contracondicionamiento y autocontrol*. Sería muy largo ejemplificar sobre las posibilidades de cada uno y su amplio sustento experimental, así que sólo se indica que en el caso del reforzamiento se han identificado variados efectos en estudios de laboratorio, algunos de los cuales son muy valiosos para entender las interacciones educativas; tales como la distribución de recompensas en la fluctuación de conductas de cooperación, logro, asertividad y perfeccionamiento de la práctica. La profundización en los principios básicos puede hacerse consultando, entre otros, los conocidos manuales de Ferster y Perrot (1968/1980) y Malott, Malott y Trojan (1999/2003).

Es la atribución de mecanismos regulatorios la que cumple un papel de guía y orientación para posteriores labores profesionales en la modificación de conducta (Sánchez, 2008), de modo que con ellos se puede seguir haciendo investigación aplicada y planificar la enseñanza. Para planificarla según el nivel de desarrollo individual se necesitan no sólo principios básicos, sino también una *organización jerárquica* de los mismos. La clasifica-

ción de Gagné y Briggs (1974/1979) respecto a los ocho tipos de competencias de aprendizaje según el desarrollo que van desde lo simple a lo complejo, resulta de gran valor. Los niveles superiores son inclusivos de los inferiores:

1) *Reacción ante una señal*. Ligado al aprendizaje de reflejos o de respuestas involuntarias. Por ejemplo la dilatación pupilar ante la luz.
2) *Conexión respuesta-consecuencia*. Asociación referida a la conducta operante. Por ejemplo recibir premios por elevar el rendimiento.
3) *Encadenamiento*. Sucesión de respuestas que forman largas secuencias asociativas. Por ejemplo tocar un instrumento musical o danzar.
4) *Asociación verbal*. Las palabras funcionan como estímulos para recordar otras. Por ejemplo cantar, buscar antónimos y sinónimos.
5) *Discriminación múltiple*. Capacidad vinculada a la distinción específica entre un estímulo y otros parecidos. Por ejemplo reconocer una calle.
6) *Aprendizaje de conceptos*. Capacidad de asociar estímulos distintos en una sola categoría en base a sus elementos compartidos. Vgr.: decir que asemeja una naranja a una manzana, o triángulos con cuadrados.
7) *Aprendizaje de principios*. Aptitud de asociar conceptos para saber cómo funciona una regla. Por ejemplo explicar por qué respetar un cambio de señal de tránsito.
8) *Resolución de problemas*. Aplicar los principios a situaciones nuevas, para tomar decisiones. Por ejemplo hacer planes para el fin de semana, o para solicitar un empleo.

En el nivel superior, la intervención conductual en problemas educativos tradicionalmente se ha ocupado también de la *transferencia del aprendizaje*. Es decir cómo el conocimiento aprendido se aplica a otra cosa, lo que significa desempeño inteligente, objetivo al cual Varela y Ribes (2002) señalan debe estar abocada la escuela como institución encargada de la educación.

### Asesoramiento al docente en la dirección y el manejo de clase

Esta función es la que más sobresale en la interacción entre el maestro de escuela y el psicólogo. En líneas generales hay que evitar asesoramientos inútiles desde el punto de vista de la competencia del psicólogo, tales como sobre la función expositiva del maestro o su ordenamiento didáctico, tareas para las cuales se prepara profesionalmente al pedagogo. Las directivas del análisis conductual están a nivel de dirección y manejo de clase sistemáticos, utilizando los principios de la modificación de conducta y su metodología de observación. En ese sentido, si se desea lograr un rendimiento satisfactorio del alumno y el consiguiente "aprovechamiento", las conductas a lograr en términos de altas tasas de frecuencia deberían como mínimo ser las siguientes (Blackham y Silverman, 1971/1973):

1) No soñar despierto, ni hablar con otros, ni mirar en derredor ni levantarse del asiento.
2) Responder apropiadamente ante una pregunta, hacer el trabajo encargado con puntualidad y en forma completa.
3) Seguir indicaciones, obedecer reglas, terminar deberes, tener los materiales organizados, esquematizar contenidos. Formación moral y cívica.

4) Capacidad para buscar información, hacer elecciones independientes, preguntar sobre lo que no se comprende o se juzga como incompleto. Requiere repertorios de atención, respuesta y orden previamente formados.
5) Depender relativamente de la atención y el elogio ajenos.
6) Capacidad para utilizar las aptitudes intelectuales (abstracción, comprensión, vocabulario).
7) Realización: aplicar el dominio en habilidades y destrezas específicas, solucionar problemas.

Observando los sistemas tradicionales de enseñanza para conseguir estos objetivos, Skinner (1968/1970; 1978/1982) advirtió varios defectos: a) predominio de factores aversivos, b) demora entre la aparición de la respuesta y su respectivo reforzamiento, c) ausencia de incentivos en serie, por partes y aproximaciones sucesivas, y d) frecuencia insuficiente de reforzamiento. Por ello sugiere que estas competencias no deben lograrse utilizando control aversivo generalizado (castigos, sarcasmos, amenazas), sino refuerzo positivo inmediato (recompensas y actividades agradables). Igualmente es importante el modelamiento a través del ejemplo, acompañándolo con un buen manejo disposicional, vale decir, desempeñando empáticamente las tareas al cargarlas de un contenido emocional que ligue los temas con las actitudes de los alumnos. Las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales, el manejo de contingencias, el uso del contrato conductual y de la economía de fichas, son relevantes al perfeccionamiento de las labores docentes. Otros detalles están dados en el ejercicio de la enseñanza programada y personalizada (ver más adelante).

## Articulación de una tecnología de la enseñanza

Al conseguir moldear conductas complejas en sus experimentos de laboratorio, Skinner (1968/1970) extendió esos procedimientos a la enseñanza matemática mediante la *instrucción programada*, un método de trabajo donde la materia se desmenuza en pasos y se secuencia para que cada uno de ellos se apoye deliberadamente en el anterior, presentándose en orden de dificultad series de cuadros con afirmaciones incompletas. Cada persona lleva su propia velocidad de aprendizaje y es reforzada inmediatamente tras cada respuesta correcta de completamiento. Singer y Dick (1974/1977) y Mager (1962/1990) también contribuyeron a perfilar el desarrollo de la *tecnología educativa*, como transmisión didáctica con técnicas e instrumentos ajustados a un sistema organizado que combina recursos humanos, conocimientos, energía y materiales; permitiendo el acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante principios científicos (Fig. 1).

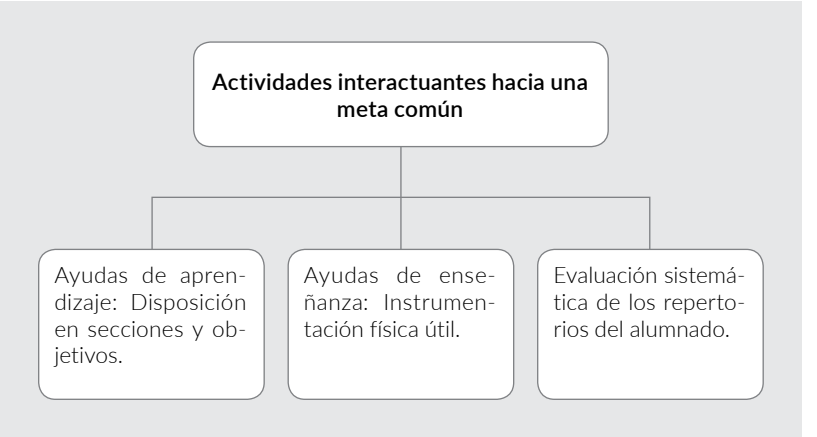


**Figura 1.** Enfoque de sistemas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Hay cinco rubros que resumen las contribuciones concretas de la tecnología educativa, hoy incorporadas al trabajo cotidiano de los educadores:

1) *Enfoque de sistemas*. Proceso con una cantidad variada de actividades en la que cada cual ejerce un efecto sobre las demás, con base en una relación previamente determinada que se dirige a una meta. En base al análisis del proceso, de las metas y de los repertorios precurrentes del alumno, se seleccionan objetivos, instrumentos de evaluación, estrategias de enseñanza, medios y materiales, y todo eso se evalúa permanentemente, reajustándose de acuerdo a las necesidades.
2) *Ayudas de aprendizaje*. Disposición de las asignaturas en secuencia de módulos, unidades y secciones. Se definen taxonomías de los tipos de aprendizaje y sus métodos adecuados de enseñanza. Se perfilan objetivos que dan y definen condiciones para aprender, ayudando a evaluar el proceso y validando instrumentos como guía de retroalimentación para profesores y alumnos. Por último, se hace un análisis de tarea que fija habilidades y requisitos para cumplir los objetivos.
3) *Ayudas de enseñanza*. Instrumentación física útil para la transmisión didáctica, tal como los recursos audiovisuales y mecánicos aptos para mejorar las presentaciones. Requiere tener: a) una idea del mensaje, b) el equipo *preciso* para transmitirlo, y c) un plan de la forma de empleo más eficiente.
4) *Formas de evaluación*. Niveles de aplicación desde el elemento humano (repertorios del alumno), pasando por los componentes (programa, personal, medios), hasta la escuela (ambiente y sistema). Asimismo la metodología de

planificación, obtención, procesamiento y comunicación de datos.

5) *Propósitos de la evaluación*. De diagnóstico o conocimiento integral de medios y sujetos, con evaluación *de entrada* (determinación de prerrequisitos para iniciar el proceso: "¿cuál es el problema?", "¿qué necesita la escuela?"), y evaluación *de contexto* (recursos, necesidades, población, condiciones; "¿qué necesita este alumno?", "¿cuáles son sus posibilidades?"), complementadas con una evaluación *sumativa* que determina si se logran los objetivos propuestos y en qué medida ("¿su desempeño es suficiente para promoverlo?", "¿el programa tiene la calidad para ser comprado?"); y una evaluación *formativa* que integra la información de contexto, entrada y final, para ver los logros y retroalimentar ("¿cómo progresa el sujeto en la unidad?", "¿cómo hay que cambiar el componente para mejorar el proceso?").

La tecnología de la enseñanza se explicita en diversos modelos, entre los cuales están el *Sistema de Instrucción Personalizada, la Enseñanza de Precisión y la Evaluación por el Currículo*.

**El Sistema de Instrucción Personalizada**

Este sistema, ideado por Keller (véase Kulik, Kulik y Carmichael, 1974/1983), es una disposición de la enseñanza que apela al refuerzo positivo de una manera distinta a la instrucción programada, y se ha ensayado frecuentemente en predios universitarios. Se trata de cursos fraccionados en pequeñas unidades, llevando una cada semana con sus propios objetivos, guía de estudio, texto básico y bibliografía. A cargo de monitores auxiliares del profesor (uno por cada diez estudiantes), cada alumno

estudia con su propia velocidad cuándo y dónde quiera, llevando su bitácora de avance personal. Una vez que cree haber cubierto los criterios de autoevaluación, el alumno pide examen de unidad a su monitor, y si no aprueba en el primero, dará cuantos sean necesarios para ello, siendo calificado *in situ*. Para aprobar el curso total debe haber aprobado un número mínimo de unidades y dar un examen final.

**La enseñanza de precisión**

Otra variante tecnológica educativa del enfoque operante, creada por Ogden Lindsey, lleva el nombre de *enseñanza de precisión* (Backoff, 1985), un sistema para mejorar y predecir con eficacia el aprendizaje infantil (en escritura, lenguaje, coordinación motriz, autocuidado, etc.), mediante la medición continua y sensible de lo que se aprende, su cantidad y el tiempo que requiere. Utiliza una escala de razón milimétrica especial que incorpora una gráfica del progreso del sujeto, mostrando su responsividad (correcta e incorrecta) por minuto sobre la base de dos tipos de información: el día de la evaluación y la tasa de respuestas. Dentro de la gráfica la proporción espacial de registro es menor conforme se produzcan más respuestas por minuto, permitiendo una lectura más fácil de su proceso de celeración y su tendencia positiva o negativa, según la inclinación de la línea.

**La evaluación basada en el currículo**

Similar a la enseñanza de precisión, pero proveniente de C.S. Blankenship, constituye un enfoque centrado en el diseño de tareas instructivas (o "tests de criterio") ligadas a los repertorios de entrada del alumno, pero que a su vez contienen un

regulado margen de dificultad, de modo que presenten cierto nivel de "desafío" a la vez que aseguren el éxito (Verdugo, 1994). La idea es que sea un tipo de medida breve y de administración frecuente, donde un educador toma el puntaje y hace el grafico del progreso del alumno respecto a un objetivo determinado. Los resultados visualmente expuestos incluyen las tasas de adquisición y de retención del aprendizaje, que se utilizan para definir el ajuste o eficacia de las intervenciones educativas.

**Detección de problemas en los repertorios conductuales**

Dentro de las labores habituales del psicólogo educativo no cabe dejar de lado la atención individualizada de casos remitidos por otros elementos de la interacción escolar.

La forma usual de identificar los problemas individuales en el ámbito educativo pasa por la división en dominios cognitivo, afectivo y (psico)motor (Armstrong, Cornell, Cramer y Wayne, 1970/1973), pero ninguno de ellos puede considerarse estrictamente desligado de los otros. Es simplemente una estrategia pragmática para especificar las condiciones en las cuales se puede aplicar la tecnología conductual.

a) *El dominio cognitivo* abarca los aspectos intelectuales y de pensamiento de quien aprende, comenzando en el comportamiento de "conocer" y llegando hasta los procesos más abstractos de discriminación y generalización. En este dominio se pueden identificar las aptitudes del individuo (razonamiento abstracto y numérico, fluidez y comprensión verbal, atención, concentración y memoria), y su capacidad analítico-sintética.

b) *El dominio afectivo* comprende las actitudes, emociones y valores de la persona, manifestados por lo general en sus intereses, juicios y modos de aplicación, la organización de su personalidad y su socialización.
c) *El dominio psicomotor* se plasma en conductas que requieren coordinación neuromuscular fina y gruesa, igual que las habilidades que tienen que ver con la ejecución.

Para detectar problemas en los repertorios correspondientes a cada dominio, el psicólogo conductual propone utilizar análisis paramétricos en base a registros y otras evaluaciones que dan una idea de las variables que, circunstancialmente, o en función de un record histórico personal del alumno, contribuyen a generar un problema específico (véase Olivares, Méndez y Maciá, 1997): a) aspectos culturales y pormenores de la actividad realizada teniendo en cuenta el momento y lugar de la interacción, b) las personas que intervienen significativamente o no, presentes o no, c) el entorno físico que contextualiza el episodio, y también d) las disposiciones biológicas, afectivas y cognitivas del sujeto intervenido. Igualmente hay parámetros respecto a la medición del propio desempeño del estudiante, de acuerdo con descripciones de: a) sus movimientos, desplazamientos y sonidos emitidos, y b) la cantidad de veces que suele actuar, su duración, su latencia o la intensidad fisiológica de ciertas respuestas colaterales. Igualmente es importante: c) considerar los efectos que el comportamiento analizado ejerce sobre la propia conducta, las de otros y el contexto. Así se advierte aquello que mantiene una interacción desajustada y lo que hay que modificar. La tabla 1 ilustra el análisis en términos de secuencia contingencial A-B-C:

**Tabla 1.** Análisis de secuencia de un episodio conductual.

| Antecedentes | Respuesta | Consecuencias |
|---|---|---|
| Aspectos Culturales<br>Actividad realizada<br>Momento u lugar<br>Participantes<br>Contexto físico<br>Disposiciones | Movimientos, sonidos y desplazamientos<br>Frecuencias<br>Duración<br>Latencia<br>Intensidad | Efectos sobre:<br>La actividad<br>El escenario<br>La propia conducta<br>Las propias disposiciones<br>La conducta de los demás |

Una vez hecho el análisis de secuencia, y en base a las fluctuaciones de los registros, puede categorizarse el problema en función a una serie de taxonomías de trastornos conductuales que sirven de guía para la intervención que corresponda. Aquí se consigna la propuesta de Goldfried y Davison (1976/1981):

1) *Control de estímulos*, caracterizables como a) defectuoso (incapacidad para responder ante estimulación social). Por ejemplo pintar las paredes con grafitis o no seguir reglas), y b) inadecuado (reacciones emocionales intensas ante estimulación inocua). Por ejemplo fobias o temores irracionales.
2) *Carencias*. Respuestas insuficientes o inexistentes por falta de aprendizaje o defectos en equipo físico/biológico/social. Por ejemplo déficits académicos o de atención, faltas de coordinación motora o retardo mental.
3) *Excesos*. Pautas aversivas o desadaptadas de respuesta social. Por ejemplo actos agresivos u hostiles como el bullying.
4) *Sistemas de incentivo*, caracterizables como: a) defectuoso (la aprobación social no controla la conducta). Vgr.: actos delincuenciales, b) contraproducente (refuerzan cosas cuyo exceso es dañino). Por ejemplo hábitos nocivos para la salud, c) conflictivo: (producto de castigo y refuerzo simultáneos).

Por ejemplo confusión ante fuentes de autoridad, y d) insuficiente (bajo umbral de refuerzo). Por ejemplo desgano o depresión.

5) *Autorrefuerzo inadecuado*. Valoración irreal de las propias posibilidades, creyéndose por encima o por debajo de de los demás, o de las actividades realizadas. Vgr.: como ejemplo problemas de autoestima.

La categorización de cada trastorno lleva a elegir paquetes técnicos conductuales diversos que se prescriben comúnmente para tratarlo de acuerdo a la investigación y a la experiencia. Por ejemplo si se tiene entre manos un problema de comprensión verbal o déficit de control del esfínter, se puede utilizar el moldeamiento[30] para incrementarlo. Si el problema es de excesos tipo berrinches, disrupción o agresividad, lo recomendable pueden ser técnicas de habilidades sociales, costo de respuesta, práctica positiva o simplemente tiempo-fuera de reforzamiento. Si el problema es la baja autoestima, las técnicas de activación conductual y aserción encubierta podrían ser la respuesta. Para temores y fobias están las técnicas de exposición. Si el asunto pasa por dificultades de impulsividad está el entrenamiento autoinstruccional, y así sucesivamente.

## Rehabilitación de deficiencias psicopedagógicas y de retardos

El método reseñado en el parágrafo anterior tiene, como es evidente, aplicación a los problemas de aprendizaje y de retardo en el desarrollo, a través de la "educación sistemática planeada

[30] Para la comprensión verbal, el moldeamiento se llevaría a cabo en el marco de la enseñanza de precisión.

con objetivos de conducta precisos y un diseño correcto de las condiciones necesarias para provocar el aprendizaje" (Anicama, 2010, p. 315). Estos desórdenes involucran, en el caso de los problemas de aprendizaje, dificultades de atención, percepción, discriminación, lenguaje, comprensión, lectura, escritura, aritmética, hiperactividad y otros. En el retardo, a su vez, hay grados leve, moderado, grave y profundo; así como diferentes tipos, en ocasiones con fuerte influencia biológica (Galindo, 1999). En algunos casos el retardo es generalizado, pero en otros se puede diagnosticar como autismo, síndrome de Rett, de Down, de Turner o de Klinefelter. Sus características más saltantes son lenguaje insuficiente o mutismo, torpeza motora, a menudo con aislamiento social y a veces con signos físicos de desproporción.

El caso es que el análisis conductual aporta tanto la prescripción metodológica como la tecnología necesarias para tratar cualquiera de esos desórdenes. La publicación de Vallés (1996) constituye un buen ejemplo del tipo de actividades requeridas para recuperar debilitamientos del aprendizaje. En la tabla 2 se presenta una síntesis de los programas de entrenamiento conductual en habilidades para el aprendizaje basados en el trabajo de Valett, (1974/1989). Sobra decir que todos los ejercicios que se indican en la tabla citada involucran procedimientos operantes en varios niveles de complejidad.

**Tabla 2.** Programas de entrenamiento conductual en habilidades para el aprendizaje.

| Programa | Habilidades | Ejercicios |
|---|---|---|
| Desarrollo motor grueso | Actividad y educación físicas, salud general | Rodar, sentarse, caminar, correr, arrastrarse, saltar, etc. |
| Integración senso-motríz | Progresos en ritmo y coordinación auditivo-motora | Equilibrio, habilidad de reacción, rapidez, discriminación tactil, lateralización, orientación en el tiempo |
| Habilidades perceptivo-motoras | Destrezas y memoria auditivas, atencionales, memoria, coordinación muscular fina | Agudeza auditiva, asociación autitivo-vocal, discriminación auditiva |
| Habilidades lingüísticas | Uso del lenguaje y nivel funcional de lectura, escritura, ortografía | Vocabulario, fluidez, articulación, comprensión lectora, escritura |
| Habilidades conceptuales | Entendimiento aritmético, estudios analíticos, bagaje informativo, desarrollo conceptual | Conceptos numéricos y procesos aritméticos, información general, clasificación, comprensión |
| Habilidades sociales y de control afectivo | Desarrollo personal e interpersonal, autocontrol, responsabilidad, buena conducta | Aceptación social, juicios de valor, madurez social |

Respecto al retardo en el desarrollo, la situación de abundancia de tratamientos es similar. Hay numerosos programas de rehabilitación de sujetos con serios déficits, especialmente para casos de autismo. Lo cierto es que, como dicen Martin y Pear (1996/1999) llevándose de numerosos reportes de efectividad: "Ningún otro tratamiento ha resultado tan útil para los niños autistas, como la modificación de conducta" (p. 19). La tabla 3 los resume, basada en la obra de Ribes (1976).

**Tabla 3.** Programas conductuales para el tratamiento del retardo en el desarrollo.

| MODULO | PROGRAMAS | |
|---|---|---|
| Repertorios básicos | Imitación generalizada, seguimiento de instrucciones, conductas de atención | Repertorios discriminativos, autocuidado |
| Conducta social | Contacto físico, cooperación, aproximación al grupo afecto, agresión | Autoestimulación, hiperactividad, conducta emocional |
| Conducta académica | Verbal vocal, escritura, lectura, identificación verbal de estímulos, transcripción | Intraverbal textual (gramática), conversación Aritmética |

El programa de Kent-Udolf y Sherman (1984/1988) sobre la enseñanza de habilidades de comunicación en niños intelectualmente discapacitados es un buen ejemplo de tratamiento conductual específico. Dicho programa, diseñado para que lo aplique un equipo compuesto por un especialista en lenguaje, un profesor de educación especial y uno o más ayudantes, se aplica cuatro días por semana y se divide en cinco módulos comprendidos en: 1) fórmulas de comunicación social; 2) comunicación de los datos de identificación; 3) habilidades verbales básicas; 4) conceptos relacionados con el lenguaje y tareas cognitivas relacionadas con actividades de pretaller, y 5) registro, planificación y consulta de quienes lo aplican.

## Elaboración de programas instruccionales o de modificación de conducta

Klausmeier y Goodwin (1977; p. 5) resumieron exhaustivamente un modelo de programación educacional a través de las siguientes directivas:

1) Determinar los objetivos que los estudiantes deben lograr en el plantel después de un año y de períodos largos, en función

del rendimiento y de otras realizaciones relacionadas con cada área del plan de estudios y en función de otros valores y patrones de acción.

2) Calcular la escala de objetivos que es posible alcanzar para los subgrupos de estudiantes.
3) Verificar el nivel de rendimiento, estilo de aprendizaje y nivel de motivación de cada estudiante por medio de tests de criterio, programación de observaciones y muestras de trabajo en subgrupos de tamaño apropiado.
4) Fijar los objetivos educacionales que debe alcanzar cada estudiante en un período corto de tiempo.
5) Planear y poner en práctica un programa educativo que se adapte a cada estudiante, o ubicarlo dentro de uno ya planeado.
6) Variar (a) la intensidad de atención y orientación del profesor, (b) la cantidad de tiempo que se emplee en la interacción de los estudiantes, (c) el uso de material impreso, audiovisual y experimentos directos en los fenómenos, (d) el uso del espacio y del equipo (medios) y (e) la cantidad de tiempo que gaste cada estudiante en interacción individual con el profesor o con los medios, el estudiante estudio independiente, las actividades en grupos reducidos dirigidos por un estudiante o un adulto y las actividades en grupos grandes dirigidos por adultos.

Como se ve, en semejante labor es esencial la formulación de objetivos instruccionales, otra gran fuerza de la aportación conductual a la educación.

A través de estudios clásicos como los de Armstrong, Cornell, Kraner y Wayne (1970/1973) y Mager (1962/1990) se

advierte que la formulación explícita de objetivos permite, entre otras cosas: a) identificar y definir las condiciones precurrentes para modificar un comportamiento de manera eficiente, eficaz y/o efectiva; b) planificar cómo, cuándo y dónde llevar a cabo la intervención; c) evaluar el progreso de las secuencias inicial, intermedia y final de la intervención, retroalimentándola; d) proporcionar al prestatario y al usuario del servicio una guía necesaria para saber lo que se espera de cada uno, y e) servir de apoyo para una ulterior generalización de las conductas adquiridas al plano cotidiano, y diseñar programas que, sobre los logros previos, involucren encadenamiento o moldeamiento de conductas más amplias.

Todo objetivo se funda en una previa selección de meta. En la jerga conductista, una *meta* se define como un enunciado general y amplio, a veces difuso en sus límites, que da forma a un programa o a una experiencia (Sund y Picard, 1972/1976). Las palabras que componen una meta como enunciado no necesitan ser muy precisas: entender, conocer, aplicar, etc., son todos vocablos de ese orden. En cambio, los verbos de validez empírica indiscutible como discriminar, clasificar, comparar, escribir y otros, son propios de los objetivos. El uso consagrado del lenguaje forma el hábito de confundir el significado de unos términos con el de otros, como si fueran intercambiables, debiendo esforzarse mucho para encontrar la diferencia entre discursos vagos y precisos. Mager (1962/1990) se refiere, por ejemplo, a "la práctica de observar lo vago" como un ejercicio eficaz para aprender a distinguir los verbos que denotan ejecuciones de aquellos que refieren estados difusos. Así, por ejemplo, "desarrollar un sentido de pertenencia" es una meta

sin connotación empírica, mientras que "identificar círculos de color rojo" sí la tiene.

Formulada la meta, se precisa en qué acciones debe traducirse para poder realizarla. Después de especificar tales componentes, se estructuran en el ordenamiento clásico de tipo oracional, donde figuran: a) la situación, condiciones o individuos requeridos para la interacción eficiente; b) el sujeto que ejerce la conducta blanco; c) la nueva o modificada topografía y/o funcionalidad que tiene que exhibir; y e) el criterio de aceptabilidad o punto decisivo de conducta en el cual se demuestra el dominio del objetivo alcanzado, de preferencia numéricamente o en porcentajes. A continuación, un ejemplo muy simple de la redacción de objetivos conductuales siguiendo tales normas esquemáticamente:

*Situación*: Frente al tablero donde está dispuesta la canasta, desde una distancia de 4.3 metros,

*Sujeto*: el jugador de basketball

*Conducta*: deberá ser capaz de encestar

*Criterio de aceptabilidad*: 10 de cada 10 tiros durante un lapso menor o igual a cuatro minutos.

En la obra de Vargas (1973/1988) se puede ampliar el conocimiento de cómo redactar objetivos para una asignatura.

### Diseño de instrumentos de medición

Este tipo de labores de tecnológicas implican utilizar los recursos de la prescripción metodológica y el diseño instruccional para responder a la pregunta de si la enseñanza ayuda a los alumnos a conseguir los objetivos formulados. Por ejemplo, asesorar al maestro en la medición de su propio desempeño como facilitador de

contenidos mediante escalas de autoevaluación que comprendan las habilidades necesarias para enseñar o su eficiencia, e incluso ejecutorias de confección de pruebas de examen (véanse los ejemplos que dan Sund y Picard (1972/1976, pp. 199 y ss.). Igualmente sirven los formatos de registro de observación de los diversos parámetros de conductas de desempeño académico, personal y social de los alumnos en clase y fuera de ella, inventarios y listas de chequeo conductual en la escuela y en el hogar, y listas de reforzadores (Walker y Shea, 1984/1987; Molina, 2001).

También se han creado instrumentos de trabajo para conseguir mejores resultados en cualquiera de los dominios educativos. Al respecto un estudio, ya clásico, de Staats (1968/1983), desarrolló repertorios cognoscitivos (conteo, conceptos numéricos, escritura, lectura del alfabeto) en niños preescolares "limítrofes" culturalmente deprivados, utilizando un aparato experimental que podría considerarse como el equivalente para humanos de la Caja de Skinner, únicamente moldeando y encadenando respuestas (Fig. 2).

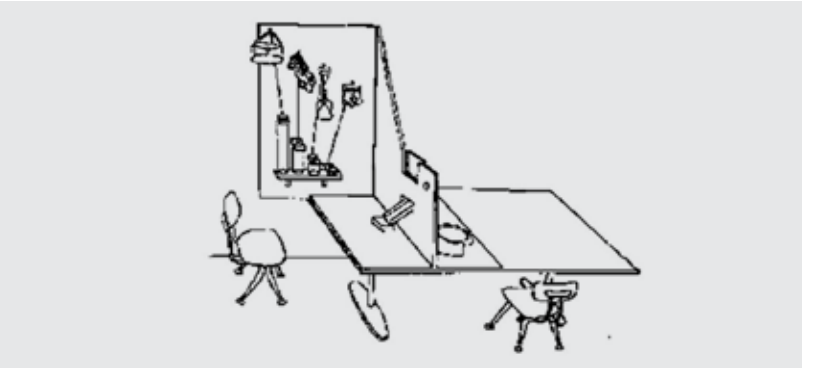

**Figura 2.** Aparato experimental de Staats para entrenar comportamiento cognoscitivo.

Uno de los resultados más sorprendentes del experimento de Staats (que da una idea del valor del instrumento utilizado), fue la refutación de la idea madurativa tradicional acerca de la formación del concepto de número (Piaget, 1952/1967). Según ésta, enseñarle a contar al niño antes que madure mentalmente lo suficiente sólo produce habilidades mecánicas. Por ejemplo, si se le colocan 10 piedras en fila a un niño de entre cinco o seis años de edad puede contarlas correctamente, pero si se ordenan de otra manera ya no. Staats mostró que mediante un análisis conductual sistemático de lo que se va a enseñar, y reforzando con fichas los progresos, es posible enseñar al niño —aún cuando esté deprivado culturalmente— a contar de diversas maneras ya entre los dos a cuatro años.

### Articular una tecnología de prevención

Las labores de prevención escolar son variadas: prevención de la violencia de género y del *bullying*, de conflictos familiares, de adicciones, de accidentes, etcétera. El consenso es que la escuela y los padres de los alumnos deben coordinar esfuerzos para controlar esas manifestaciones y "promover habilidades para la vida" en los educandos. Tradicionalmente, las escuelas de padres y los talleres complementarios han cumplido con dicho encargo, pero de una manera bastante débil.

Para apoyar la prevención, cualquiera que sea, lo que ha propuesto el análisis conductual son programas de entrenamiento de padres (Toro, 1984; Pineda, López, Torres y Romano, 1992; Olivares, Maciá y Méndez 1993), que tienen como denominador común la capacitación de los padres como mediadores en el uso de procedimientos de modificación de conducta para problemas

de conducta infantil, con el fin de modificar su interacción con los hijos, incrementando la conducta prosocial y disminuyendo la conducta indeseable.

Adicionalmente, el psicólogo escolar conductual cuenta con un buen arsenal de técnicas para el control de la agresión y la promoción del comportamiento moral y resiliente, como se ve en la tabla 4, extraída de Montgomery (1998, p. 144).

De la misma forma se pueden articular programas para desarrollar conductas de salud y seguridad, así como otras relevantes al campo de la prevención. A este respecto, los programas de alfabetización (Casalta, 1990) también podrían considerarse dentro del rubro, en tanto los programas de formación inicial y básica de niños y adolescentes analfabetos implican el cambio conductual en función al mismo manejo de principios de aprendizaje, además del entrenamiento de mediadores para efectuar las tareas operativas. Todo con el fin de proporcionar los repertorios precurrentes para llegar a estándares promedio de asimilación de conocimientos escolares.

**Tabla 4.** Secuencia de etapas e intervenciones para cada repertorio conductual del individuo agresivo.

| Etapas/ Intervenciones | ACCIONES / TECNICAS | Ejercicios |
|---|---|---|
| Entrenamiento autoinstruccional | Análisis de desencadenantes de la ira. Reconocimiento de la activación emocional. Instrucciones de preparación, impacto,afrontamiento y reflexión. | Autoevaluación y control de la ira. |
| Entrenamiento en relajación muscular | Enseñanza de respiración diafragmática. Reconocimiento de signos de tensión muscular. Relajación autógena. | Manejo de la activación corporal y la ansiedad. |

| | | |
|---|---|---|
| Entrenamiento en comunicación y negociación | Manejo de componentes verbales y no-verbales referentes a comunicar y negociar. | Incremento de la expresividad y asertividad. Eficacia en la solución de conflictos interpersonales. |
| Manejo de contingencias | Selección de objetivos para modificar conductas. Ejercicios de presentación de reforzadores positivos, negativos,delta y aversivos. | Discriminar cómo, cuándo gratificar, ignorar o sancionar conductas. |
| Entrenamiento en habilidades sociales | Identificación de áreas o habilidades deficitarias. Ejercicios de ensayo. | Incremento de destrezas sociales específicas. |
| Educación moral y valores prosociales | Adiestramiento en toma de decisiones y en solución de problemas. Reestructuración racional. Discusión de dilemas. | Incremento de desempeños y actitudes prosociales en contextos de riesgo. |

## Conclusión: retrospectiva y actualidad

El enfoque conductual a nivel de difusión y aceptación no está en el mejor de los mundos. Hace pocos años se hizo un estudio sobre articulación de cursos indispensables en la enseñanza académica de la psicología, en base a la opinión de una serie de expertos en las regiones europea y centro/suramericana (Blanco, 2001, p. 419 y ss.).

El resultado en Latinoamérica fue revelador del bajo "*status* de acuerdo" de los especialistas consultados con los cursos de *Modificación de Conducta y Aprendizaje Animal*, que figuran en los últimos lugares con una aceptación en Centro América y el Caribe de sólo 27.8 % y 16.7% respectivamente para cada una de las asignaturas, y aun menor en Sudamérica, con 16.7 % y 16.7 % respectivamente. Nada hace pensar que al presente la situación haya mejorado.

Es que una de las impresiones más comunes en la aproximación general a las relaciones entre conductismo y educación es la de un proyecto aparentemente trunco, quizá debido a que el fuerte posicionamiento constructivista de las últimas décadas ha construido una imagen conductual de reduccionismo, según el cual sus supuestas características principales son, tanto a nivel instruccional como instrumental, una pedagogía repetitiva y memorística, el autoritarismo docente, el alumno como receptor pasivo y sumiso, la indiferencia hacia los procesos cognoscitivos y el excesivo fraccionamiento de los contenidos de enseñanza (Gimeno, 2002, Mayer, 1987/2002).

Con base en estos argumentos —no pocas veces mezclados con prejuicios populares sobre la influencia de la "herencia" y el "espíritu" sobre el comportamiento—, se repite a menudo que el enfoque conductual resulta obsoleto e inútil, sin embargo, la misma insistencia que los contradictores ponen en "refutarlo" a lo largo de tantos años parece demostrar lo contrario. Lo cierto es que muchas de las propuestas conductistas se han incorporado de hecho a la práctica educativa, gran parte de ellas rebautizadas o "aligeradas" (o mal entendidas) para despojarlas de su *molesta* connotación skinneriana[31]. En otros casos, fue la propia inviabilidad de las propuestas conductistas las que determinaron su falta de impacto, como por ejemplo la excesiva complicación

[31] Así, toda elaboración creativa inspirada, aunque sea indirectamente, por los presupuestos conductuales fue separada de su tronco original y considerada aparte, como por ejemplo el trabajo de Gagné, al cual se denominó "ecléctico-informacional"; o, por otro lado, colocando el aporte del "aprendizaje social" de Bandura como algo ajeno al conductismo debido a su consideración de "procesos de cambio cognitivo" (para la rígida y simplista concepción del constructivista promedio, el "conductismo" sólo se vale del "condicionamiento". Vgr.: Sollod, Wilson y Monte, 2009).

y jerga de los procedimientos e incosteabilidad editorial de la confección de los materiales de instrucción programada.

De cualquier manera, en la mentalidad del psicólogo y educador no-expertos en temas de este tipo, la "obsolescencia" y "simplicidad" del enfoque conductual han calado en el espíritu popular. Frente a eso, sólo se puede decir que la cuestión de decidir qué es bueno para la educación es un asunto técnico, y que desde un punto de vista conductual hay diferentes niveles de complejidad para el diseño de la instrucción, con énfasis, como señala Rey (1998), en: a) habilidades básicas (discriminaciones condicionales con velocidad y precisión en la ejecución), b) solución de problemas (aplicación de las habilidades básicas para cambiar situaciones o aspectos de situaciones), y c) creatividad (solucionar problemas con variedad en forma y complejidad, sin que hayan instrucciones directas o explícitas de cómo hacerlo). La prescripción metodológica rigurosa es sólo un instrumento pragmático para asegurar resultados, no para ponerle una "camisa de fuerza" a las tareas del psicólogo educativo y menos al profesor. Es así que preparar la educación de comportamientos creativos, comprensivos y significativos forma parte también de la propuesta conductista (Vargas y Vargas, 1991).

En este contexto, abundan las investigaciones y propuestas interconductuales. Entre otras, destacan las compilaciones de Bazán (1999) sobre aspectos educativos y escolares, y las de Mares y Guevara (2001, 2002), sobre temas básicos como la transferencia y el comportamiento complejo, y temas aplicados como diferentes estudios sobre retardo en el desarrollo y educación especial, diseño de programas para la enseñanza de la lengua escrita, y proposiciones formativas para la educación elemental y

media. También en las publicaciones de Carpio (2005) e Ibañez (2008) se encuentran estudios sobre aspectos de comprensión, creatividad y enseñanza de la psicología en la educación superior. Varela (2008), a su vez, hace una importante contribución conceptual a una serie de temas discutidos comúnmente en la relación entre psicología y educación, como son la aplicación de las técnicas para el aprendizaje, el papel de los padres, la elaboración de programas y la evaluación, entre otros asuntos. Por otro lado, el grupo antes ligado a la investigación sobre lectoescritura de Bazán, se concentra actualmente en el papel de los docentes de educación básica con respecto a su formación profesional (p. ej. Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010).

La investigación en el predio norteamericano también es de lo más variada, como se puede ver a través de la versión online del *Journal of Behavioral Education*, incluyendo aspectos de aplicaciones basadas en la evidencia para problemas conductuales y emocionales de los estudiantes (Stormont, Reinke y Herman, 2011), y lenguaje comunicativo en diversas culturas (Jones, Hoerger, Hughes, et al, 2011), entre otros temas de actualidad tratados en números especiales. Es importante recalcar la base empírica que respalda esta tecnología.

Algo favorable al diseño de instrucción es que, en el presente siglo, los aportes conductuales acerca de la enseñanza programada y personalizada vuelven a tomar actualidad, facilitándose y abaratándose sus procedimientos con el desarrollo de programas informáticos altamente sofisticados, y el uso generalizado de ordenadores personales, así como de formas de comunicación expeditivas, como los teléfonos celulares y los correos electrónicos. En cambio, una carencia saltante es la

de programas elaborados comportamentalmente para la "alfabetización mediática" (véase Bergsma & Carney, 2008), es decir educación con énfasis en la salud entre los jóvenes, que influya en sus percepciones y prácticas, preparándolos para un examen crítico de los mensajes de los medios de comunicación promotores de conductas de riesgo.

El futuro dirá si la cantidad y calidad de los diversos aportes conductuales a la educación escolar serán reconocidas debidamente, más allá de si en la práctica ya se han incorporado muchos de ellos.

## Referencias


Anicama, J. (2010). *Análisis y modificación del comportamiento*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal – Asociación Nacional de Rectores.

Armstrong, R.J., Cornell, T.D., Cramer, R.E. y Wayne. R.E. (1970/1973). *Desarrollo y evaluación de objetivos de conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.

Backoff, E. (1985). *La enseñanza de precisión*. México: Trillas.

Bazán, A. (Comp.) (1999). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora.

Bazán, A., Castellanos, D. Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 83-100.

Bergsma, L.J. & Carney, M.E. (2008). Effectiveness of health-promoting media literacy education: a systematic review. *Health Education Research, 23*(3), 522-542.

Blanco, A. (2001). Proyecto para la armonización de la currícula de psicología en las universidades latinoamericanas. En J.P. Toro, y J.F. Villegas (Eds.). *Problemas centrales para la formación académica y profesional del psicólogo en las Américas*, Vol. I. (pp. 391-439). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.

Bijou, S. y Rayek, E. (Comps.) (1983). *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.

Benes, K. & Kramer, J. (1989). The behavioral tradition in schools (and miles to go before we sleep). In J. Hughes & R. Hall (Eds.). *Cognitive behavioral psychology in the schools* (pp.15-36). New York: Gilford.

Blackham, G. y Silverman, A. (1971/1973). *Cómo modificar la conducta infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Carpio, C. e Irigoyen, J.J. (Eds.). (2005). *Psicología y educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Casalta, H. (1990). *Análisis de la conducta y alfabetización*. México: Trillas.

Domjan, M. (2007/2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Cengage Learning Editores.

Fagan, T.K, & Wise, P.S. (1994). *School psychology: Past, present, and future*. White Plains, NY: Longman.

Fernández-Ballesteros, R. (2005). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.

Ferster. C.B. y Perrot, M.C. (1968/1980). *Principios de la conducta*. México: Trillas.

Gagné, R. y Briggs, L. (1974/1976). *La planificación de la enseñanza: Sus principios*. México: Trillas.

Galindo, E. (1999). *Modificación de conducta en la educación especial*: Diagnóstico y programas. México: Trillas.

Gimeno, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Goldfried, M.R. y Davison, G. (1976/1981). *Técnicas terapéuticas conductistas*. Buenos Aires: Paidós.

González, A. (2005). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sintética*, 15-22.

Ibañez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior*. Sonora: Universidad de Sonora.

Jones, E.W.; Hoerger, M.; Hughes, J.C.; Williams, B.M.; Jones, B.; Moseley, Y.; Hughes, D.R. y Prys, D. (2011). ABA and diverse cultural and linguistic environments: A Welsh perspective. *Journal of Behavioral Education*, 20(4), 297-305.

Keller, F.S. y Ribes, E. (1982). *Modificación de Conducta. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

Kent-Udolff, J. y Sherman, E.R. (1984/1988). *Lenguaje cotidiano. Un programa para el lenguaje funcional en educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.

Klausmeier, H.J. y Goodwin, W. (1966/1977), *Psicología educativa*. México. Harla.

Kulik, J.A., Kulik, Ch. y Carmichael, K. (1974/1983). El plan Keller para la enseñanza de la ciencia. En S. Bijou y E. Rayek (Comps.). *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. (pp. 748-762). México: Trillas.

Mager, R.E. (1962/1990). *Análisis de metas*. México: Trillas.

Mares, G. y Guevara, Y. (Eds.) (2001). *Psicología interconductual. Avances en la investigación básica*. México: UNAM.

Mares, G. y Guevara, Y. (Eds.) (2002). *Psicología interconductual. Avances en la investigación tecnológica*. México: UNAM.

Malott, R.W., Malott, M.A. y Trojan, E.A. (1999/2003). *Principios elementales del comportamiento*. México: Pearson Educación.

Martin, G. y Pear, J. (1996/1999). Modificación de conducta: Qué es y cómo aplicarla. Madrid: Prentice-Hall.

Mayer, R.E. (1987/2002). *Psicología de la educación: El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.

Molina, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 2*(1): 23-40.

Montgomery, W. (1998). El problema de la violencia juvenil: Análisis teorético y de programas de intervención conductual. *Revista de Investigación en Psicología, 1*(1), 133 – 152.

Olivares, J., Maciá, D. y Méndez, F.X., (1993). Intervención comportamental educativa en el entrenamiento a padres. En D. Macia, F.X. Méndez y J. Olivares (Dirs.). *Intervención psicológica: programas aplicados de tratamiento* (pp. 119-145). Madrid: Pirámide.

Olivares, J. Méndez, F.X. y Maciá, D. (1997). *Tratamientos conductuales en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Piaget, Jean (1952/1967). *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

Pineda, L.A., López, M.,Torres, N. y Romano, H. (1992). Modificación de conductas problema en el niño: Programa de entrenamiento para padres. México: Trillas.

Ribes, E. (1976). *Técnicas de modificación de conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

Rueda, M. Quiróz, A. y Hernández, G. (1980). El psicólogo en la educación. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (Eds.). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología* (pp. 361-369). México: Trillas.

Sánchez, J.J. (2008). Competencias científicas y profesionales: Cimientos metodológicos y de integración en las ciencias del comportamiento. En

C. Carpio (Coord.). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo* (pp. 247-282). México: UNAM.

Skinner, B.F. (1968/1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

Skinner, B.F. (1978/1982). Algunas implicaciones del mejoramiento de la eficacia de la educación. En *Reflexiones sobre conductismo y sociedad* (pp.135-144). México: Trillas.

Singer y Dick (1974/1977). Una visión general sobre el "enfoque de sistemas". En W. Huertas (Comp.). *Tecnología educativa: Antología* (pp. 15-37), Vol 2. Lima: INIDE.

Sollod, R.N., Wilson, J.P. y Monte, G.F. (2009). *Teorías de la personalidad: Debajo de la máscara*. México: McGraw-Hill.

Staats, A.W. (1968/1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.

Staats, A.W. (1975/1979). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.

Stormont, M.; Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education, 20*(2), 138-147.

Sund, R.B. y Picard, A. (1972/1976). *Objetivos conductuales y medidas de evaluación*. México: Trillas.

Rey, A.L. (1998). Diseño de instrucción: Tecnología del análisis del comportamiento para la enseñanza. *Suma Psicológica. 5*(2), 233-256.

Reyes, M.A. (2007). La psicología interconductual: Un Nuevo paradigma aplicado a la educación. *Synthesis*, 41, 1-6.

Toro, J. (1984). El entrenamiento a padres como modificadores de la conducta infantil. *Anuario de Psicología, 30/31* (1-2), pp. 99-109.

Ulrich, R., Stachnik, Th. y Mabry, J. (Comps.) (1972/1983). *Control de la conducta humana: De la cura a la prevención*. Vol 2. México: Trillas.

Valett, R.E. (1974/1989).*Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Madrid, Cincel.

Vallés, A. (1995). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Varela, J. (2008). *Psicología educativa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Varela, J. y Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes (Dir.). *Psicología del aprendizaje* (pp. 191-204). México: El Manual Moderno.

Vargas, J. (1973/1988). *Redacción de objetivos conductuales*. México: Trillas.

Vargas, E.A. & Vargas, J. S. (1991). Programmed Instruction: What It. Is and How to Do It. *Journal of Behavioral Education, 1*(2), 235-251.

Verdugo, M.A. (1994). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

Walker, J.E. y Shea, T.M. (1984/1987). *Manejo conductual*. México: El Manual Moderno.

Wolman, B. (1973/2010). *Diccionario de psicología*. México: Trillas.

# La terapia conductual, hoy[32]

El trabajo desarrollado aquí es una reseña comprehensiva que abarca la gama de manifestaciones características de la terapia conductual, definiéndola —según el parafraseo que Lucke e Izquierdo (2008) hacen de Goldfried y Davison—, como "una orientación clínica general para la solución o modificación de problemas emocionales y conductuales, identificada filosóficamente con un enfoque experimental de la conducta humana" (p. 53); y que "se puede caracterizar como una terapia breve, directiva, activa, centrada en el problema, orientada al presente, que supone una relación colaboradora y en la que el cliente puede ser un individuo, una pareja, una familia, un grupo o una comunidad" (Pérez-Alvarez, 2012; p. 25). Añado, asimismo (ver Montgomery, 2006; p. 239), que constituye para el campo clínico y de la salud, "la aplicación práctica y precisa de conocimientos científicos para la elaboración, perfeccionamiento y manejo de técnicas de establecimiento, mantenimiento o eliminación de conductas".

A pesar de la práctica usual entre muchos cultores del enfoque, considerando la modificación de conducta (MC) y la terapia de

[32] Artículo publicado el año 2016 en la *Revista Peruana de Psicología, 10*(1), 95-112. ISSN 1726-9415.

conducta (TC) como sinónimos (Cruzado, Labrador y Muñoz, 2008), en este escrito se toma sólo la segunda denominación, incluyendo dentro de ella lo que se denomina "terapia cognitivo-conductual" (TCC)[33], pese a que, como lo indican Martin y Pear (1996/2007), hay una diferencia de matiz innegable en los intereses de modificadores y terapeutas del comportamiento, en lo que respecta al tipo de labor (educativa en la MC y clínica en la TC) y fundamentación básica (pavloviana en la TC y operante en la MC). Igualmente, el membrete de "tratamiento psicológico" se reserva para las estrategias y técnicas propias de los diferentes modelos de terapia conductual, por lo cual dicho concepto puede también considerarse como sinónimo de ella. Y es que en la actualidad, entre las vertientes conductuales, algunos prefieren utilizar el nombre de "tratamiento psicológico" en vez de "psicoterapia" por diversos motivos. En palabras de Olivares y cols. (2010), un tratamiento psicológico es:

> … el conjunto de estrategias y técnicas específicas (tratamiento unicomponente) o combinadas (tratamientos multicomponentes) mediante las que el psicólogo, siguiendo el plan derivado del análisis funcional o del modelo teórico de referencia cuando el tratamiento se aplica en grupo, logra/ayuda a que una o más personas cambien su forma actual de responder ante uno o más estímulos o configuraciones estimulares, cuando ésta resulta problemática o cumple los criterios para el diagnóstico de un trastorno psicológico (p. 144).

[33] En 1980 se creó oficialmente una sociedad conjunta gracias al dinamismo del Dr. Ciryk Franks, que, con el tiempo, se terminó llamando *Association for Behavioral and Cognitive Therapies*.

Terminando con esta introducción, el plan del escrito es el siguiente: primero se aborda el devenir histórico de la TC; luego se revisa el problema de la cognición; se señalan algunas de las características metodológicas del enfoque; y después se reseñan las principales tendencias tecnológicas, tanto clásicas como recientes. Para finalizar, se discute el problema de la integración terapéutica desde una perspectiva conductual.

## Devenir histórico y diversificación

Se considera, generalmente, que la trayectoria histórica de la terapia conductual pasa hasta hoy por cuatro etapas (véase Cruzado, Labrador y Muñoz, 2008; y, en especial, Vila y Santaella, 2009; para más detalles)[34]:

1) *Antecedentes* (1896-1938) vinculados a los principios del condicionamiento clásico, con aplicaciones de tipo exposición gradual y estímulo señal (Pavlov, Watson, Cover-Jones).
2) *Surgimiento* (1938-1958), al amparo de las teorías del aprendizaje, en tres grandes centros de desarrollo: a) Estados Unidos, con la "traducción" psicoterapéutica conductual de fenómenos psicoanalíticos (Dollard y Miller), y las investigaciones sobre aplicaciones operantes (Skinner y Lindsey), b) Sudáfrica, con el tratamiento por inhibición recíproca (Wolpe, Lazarus, Rachman), y c) Inglaterra, con la experimentación clínica en el Hospital Maudsley (Eysenck, Marks, Yates).

[34] Para quienes quieran entrar a una discusión más amplia y detallada de estas etapas históricas y de sus fundamentos epistemológicos, se recomienda la obra de Antonio Del Pino (2003).

3) *Consolidación* (1958-1970), aplicándose a diferentes áreas de la psicología y desarrollando nuevas técnicas, a la vez que sistematizando el campo de acción (Bandura, Staats, Kanfer, Mischel).
4) *Expansión* (1970 a la fecha), con énfasis en lo "cognitivo" adoptando tres tendencias: a) "continuista", que proviene de un desarrollo natural de la etapa de consolidación que desemboca desde el modelo ambientalista de autocontrol en procesos encubiertos presididos por similares principios de condicionamiento que los manifiestos (Cautela, Azrin); b) "rupturista", que considera la cognición como un terreno separado de la conducta y primordialmente influyente sobre ésta (Mahoney, D'Zurilla, Meichembaum), lo que permite el acercamiento de modelos alternos como el de la reestructuración cognitiva (Beck, Ellis); y c) "interactivo-integrativo" (Kanfer, Goldfried, Staats, Bandura, Lazarus), que adopta criterios de equilibrio parsimonioso y de integración pragmática entre las dos primeras tendencias.

Para algunos, como Lucke e Izkierdo (2008), ya se podría hablar de una quinta etapa: la de la emoción, representada por el auge de las terapias postracionalistas y del bienestar. Eso aun está por verse.

En total, se cree que hay cuatro ramificaciones hoy vigentes: 1) la conductista radical, que aplica el enfoque operante y ambientalista del análisis experimental del comportamiento; 2) la conductista mediacional, que enfatiza el papel del condicionamiento clásico y los constructos hipotéticos intermedios en la determinación de la conducta; 3) el aprendizaje social, que considera la interacción de variables tales como el ambiente, la

cognición y la conducta, integrando el condicionamiento clásico y el operante; y 4) la cognitiva-conductual (que va desde los modelos tradicionales hasta el extremo de una visión clínica-constructivista), cuyo acento se dirige a la influencia que tienen los factores cognitivos y emotivos sobre la conducta externa[35].

Lo cierto es que la expansión no se detiene, y se puede decir que dentro de cada una de esas tendencias ha habido más desarrollos tecnológicos, e incluso teóricos, que las enriquecen más que debilitarlas. Buenos ejemplos de ello son, por un lado, las terapias contextualistas (Hayes, Kohlemberg, Linehan) vinculadas al conductismo radical (entre las cuales de alguna manera quizá podría incluirse el análisis contingencial de Ribes), y, por otro, las terapias postracionalistas vinculadas a las opciones cognitivas "rupturistas" (Guidano, Young, Zafran).

No obstante sus diferencias, puede decirse también que todas las líneas de desarrollo —como apunta Vallejo (2012)—, siguen compartiendo parcialmente intereses y métodos comunes. En este plano, se destacan algunas características fundamentales del modelo teórico-práctico según las exponen Olivares, Maciá, Olivares y Rosa (2010; pp. 79 y ss.), que sintetizo aquí en sólo dos fundamentales:

1) El objeto de estudio es la conducta como actividad mensurable, medible o evaluable, fundamentándose en los hallazgos teóricos y empíricos del método científico-experi-

[35] Anicama (2010) hace una interesante distinción entre aproximaciones cognitivo-conductuales y conductual-cognitivas, según el grado menor o mayor, respectivamente, de rigor epistemológico, metodológico y conceptual que evidencie. Por ejemplo, una aproximación conductual-cognitiva sería la del condicionamiento encubierto, y una aproximación cognitivo-conductual sería la terapia racional emotiva.

mental. Supone, así, que tanto la conducta adaptada como la desadaptada se ajustan a los principios del aprendizaje en su adquisición, desarrollo y mantenimiento.

2) La evaluación y el tratamiento de la conducta están estrechamente relacionados, dando en todo momento una descripción precisa y objetiva del problema y permitiendo estimar la eficacia de la intervención. El nervio del análisis evaluativo está en los determinantes actuales de las conductas-problema y sus variables de control.

### La terapia conductual y el problema de la cognición

No se puede pasar adelante sin una breve revisión del problema de la cognición dentro de la terapia conductual. La idea popular es que el conductismo fue superado por las tendencias mentalistas (proceso llamado "revolución cognitiva") y que ahora la "terapia conductual" no se puede llamar de otra manera que "terapia cognitiva-conductual" por esa razón. Esa es la postura "rupturista" citada en el anterior parágrafo.

Sin embargo, en concordancia con la visión "continuista" antes citada también, un análisis exhaustivo del asunto lleva a concluir que, en realidad, semejante "revolución cognitiva" no existió porque no se necesitaba, debido al carácter de gradualidad incrementada de los intereses por la cognición que ya se venían acentuando desde mediados de los años 40 a la sombra del paradigma conductista. Como señala Vallejo (2012): "La terapia de conducta nunca dejó de fijarse en lo cognitivo. Forma parte del comportamiento como elemento de respuesta y del medio ambiente, como antecedente y/o consecuencia, de la conducta… Por tanto, reclamar como revolucionario lo que

forma parte de la propia naturaleza de la disciplina en cuestión, sólo debe explicarse por desconocimiento de los fundamentos" (p. 38). A este razonamiento se le puede añadir lo argumentado en el pasado por Joseph Wolpe, en su polémica contra los "rupturistas" Michael Mahoney y Aaron Beck. Creo que lo extenso de la cita se justifica por lo contundente de la argumentación:

> En el campo de la psicoterapia la creencia de que la cognición es un evento separado del comportamiento, ha sido una fuente de confusión por generaciones. Y ahora, *mirabile dictu*, esta creencia y su progenie de confusiones ha comenzado a infiltrarse en la terapia del comportamiento… esto es muy parecido a hablar de integrar la hematología con la medicina, o el estudio del nitrógeno con el estudio de los gases. La «integración» por la que aboga Mahoney ha existido siempre en la práctica de la terapia del comportamiento como he de indicar más abajo. De hecho, sin duda, la idea de la «integración» tiene sentido sólo suponiendo que cognición sea algo más que comportamiento.
>
> Los cognoscitivistas se han convencido de que los terapeutas del comportamiento han pasado por alto la cognición. Por ejemplo, Beck sostiene que los terapeutas del comportamiento no reconocen la cognición y «dan la vuelta en torno de los pensamientos». Tal planteamiento sólo pudo ser hecho por una persona que no está muy familiarizada con la forma como la terapia del comportamiento trabaja realmente con la neurosis. Podemos notar, antes de pasar a este tema, que en general la cognición es ineludible en la terapia del comportamiento, como en cualquier forma de psicoterapia y verdaderamente, en casi todas las actividades humanas… Si

> los terapeutas del comportamiento no han enfatizado estas cosas, es porque el hacerlo es tan redundante como mencionar, cuando indicamos que a un paciente se le aplicó una inyección intravenosa, que se utilizó una jeringa. La cognición es indispensable en las interacciones humanas y por esto es absurdo el «descubrimiento» cognoscitivo de que la terapia del comportamiento ha omitido el factor cognoscitivo (Wolpe, 1978/1980; p. 254).

En realidad, el contexto en que se empezó a hablar de "revolución cognitiva" fue muy particular. Según lo reseña el historiador Goodwin (2005/2009), en la temprana década de 1960 hubo una atmósfera turbulenta donde la lucha por los derechos civiles, el rechazo a la autoridad constituida y el conflicto generacional estaban a la orden del día. Las consignas de "cambiar el mundo" se vieron respaldadas en el ambiente académico americano por la aparición del libro de Kuhn sobre revoluciones científicas. Según se deduce de las memorias de algunos psicólogos y estudiantes que vivieron entonces, como consecuencia de los factores estructurales ajenos a la profesión se tomó dicha obra de manera literal, extrapolando su contenido a la situación de aparente reemplazo de "un paradigma por otro" en nuestra disciplina, sin pensar en la sobre-simplificación que implicaba semejante juicio. Esta adaptación de la compleja realidad al marco conceptual de Kuhn, popularizó el mito de la abrupta victoria de la "revolución cognitiva" sobre la "crisis" de un imaginariamente "monolítico" paradigma conductista, sin tener en cuenta las diferencias que ya existían entre las diferentes teorías conductuales de aquella época (estímulo-respuesta, estímulo-organismo-respuesta, respuesta-contingencia-consecuencia, etcétera.).

Dahab, Rivadeneira y Minici (2012) destacan que, técnicamente para los conductistas, la conducta incluye diferentes niveles de análisis motor, cognoscitivo y emocional-fisiológico, por lo que desde hace mucho tiempo se han tenido en cuenta variables tales como los pensamientos, las imágenes mentales y las emociones. Probablemente la creencia de que al conductismo le resulta indiferente el "mundo debajo de la piel", se habría originado por el interés predominante que, en sus comienzos como ciencia naturalista, tuvo por la ejecución motora en sus investigaciones científicas. Actualmente, por el contrario, lo primordial es la modificación del contexto verbal en la terapia.

La relación de las técnicas denominadas "cognitivas" con la TC generalmente ha sido mediatizada, enmascarada o ignorada, quizá debido a dos factores: 1) la creencia de que el conductismo "sólo se vale del condicionamiento sin considerar procesos de cambio cognitivo", como si ambos fenómenos fueran incompatibles o inconmensurables; y 2) el escape del castigo social que algunos suponen que puede ocurrir al decirse "conductista" o "terapeuta conductual" a secas en esta época.

Por lo demás, también se ha polarizado el asunto llevándolo a un falso dilema: ¿es la cognición del individuo o el ambiente que lo rodea lo que "inicia" el comportamiento? Se ha hecho "cuestión de estado" esta discusión, absolutizando los términos, sin parar mientes en que todo es relativo a la función que cumple el observador o controlador en la caracterización del episodio de conducta. En realidad, el "inicio" del comportamiento es fijado por las necesidades del análisis práctico: algunas veces será útil para analizar o cambiar el comportamiento considerar que hay que empezar por la conducta verbal o sensorial manifiesta o

encubierta, y otras veces será útil empezar por el entorno social o físico. No hay contradicción, porque es claro que se trata de un episodio interactivo.

Prosigo con dos consideraciones vinculadas a lo anterior, tratadas por mí en otro lugar (Montgomery, 2008): 1) en la práctica clínica, las orientaciones llamadas TC y TCC no tratan indistintamente los problemas del cliente como "síntomas" verbales reveladores de un "mundo interior", sino como conductas en sí mismas, o sea, interacciones complejas con parámetros espacio-temporales: dónde y cuándo suceden eventualmente, qué sucede, cómo se actúa o no, pudiendo hacerlo, en ellas; quiénes intervienen o no, pudiendo hacerlo; cómo comenzó el problema y cuál fue su evolución; con qué habilidades, déficits, excesos o inadecuaciones en el repertorio llega el cliente a la consulta; qué se dice a sí mismo acerca del problema y otros datos relevantes; y, como consecuencia, 2) la intervención clínica se concreta mediante la instigación oral, física, textual, gráfica o gestual; retroalimentando las ejecuciones deseables; controlando instruccionalmente y moldeando comportamientos productivos del cliente. La *instigación* oral procura inducir la autoobservación y automedición de las funciones fisiológicas y somáticas, así como de la frecuencia, duración, latencia o magnitud de sus repertorios, y también el autoanálisis funcional de la conducta en la circunstancia problema. Otras formas de instigación se manejan para perfeccionar ejecuciones o desempeños previamente fijados instruccionalmente. La *retroalimentación* puede verse en el análisis llevado a cabo entre el terapeuta y el cliente acerca de los problemas hallados en los formatos de reporte semanal de las

tareas cumplidas como parte de la intervención, así como de la conducta verbal que funciona como "pensamiento distorsionado". El *control instruccional* se ejerce a través de indicaciones dadas al cliente para que responda cuestionarios, practique ejercicios dentro o fuera de la consulta, o para que aprenda a dominar las técnicas pertinentes. El *moldeamiento*, finalmente, utiliza el control instruccional y la instigación combinados con la retroalimentación, exponiendo al cliente a las contingencias naturales y potenciando su correspondencia decir-hacer-decir.

Es así como, en el marco de la intervención en la terapia de conducta, el analista conductual es el mediador de cambios en el comportamiento cognitivo del cliente, teniendo en cuenta cinco formas como el comportamiento encubierto puede relacionarse con el comportamiento manifiesto (Kohlemberg y Tsai, 1991/2008):

1) Las "reglas" controlan ciertas conductas moldeadas por la interacción previa del individuo con ellas, y las consecuencias producidas por su cumplimiento o seguimiento. Así, cuando alguien usa su lenguaje o imaginación autoformulándose reglas de acción, ese "verbalizar interno", o "imaginar", puede influir sobre su conducta subsiguiente, igual que aquella puede verse controlada por reglas externas.
2) A veces, el discurso interno fluye sin influir en otras respuestas situacionales, porque está simplemente moldeado por las contingencias. Entonces las conductas cognitivas, emocionales o de otro tipo, están controladas por las mismas condiciones estimulares que el pensamiento.
3) En otros casos, si uno es consciente de la situación y de su propio comportamiento, el pensamiento sí influye

parcialmente en la conducta; aunque ella también esté bajo el control de los eventos antecedentes.

4) Si alguien actúa ante una determinada situación y después describe o justifica su conducta, la ejecución del individuo puede estar controlada directamente por los eventos antecedentes, pero es seguida de ciertas respuestas verbales internas o imaginales.
5) En variante de las relaciones antes indicadas, cuando en una determinada situación la persona actúa "sin pensar" previa ni concurrentemente. Ese comportamiento "automático" estaría exclusivamente moldeado por sus consecuencias, dependiendo de la historia personal.

### Una mirada metodológica

Este parágrafo se ocupa de la evaluación y el diagnóstico del comportamiento. En general, el análisis de los casos se lleva a cabo mediante un esquema funcional ABC (situación-conducta-consecuencias) —una verdadera "semiología de la conducta" en palabras de López y Costa (2012)—, que toma diversa forma de acuerdo con el enfoque. Así, a *grosso modo*, pueden distinguirse dos tendencias "duras": una "contextual" (representativa del conductismo radical) y una "cognitiva" (Pérez-Álvarez, 2012). La contextual, heredera del conductismo tradicional, considera que "B" (la conducta) está en función de "C" (sus consecuencias), mientras que la "cognitiva" supone más bien una "B" (pensamiento) que afecta a "C" (estado de ánimo y acciones).

En la sección previa ya se puntualizó que la distancia entre estas concepciones conductuales y cognitivo-conductuales parece insalvable en la consideración teórica o filosófica de

la importancia de las respuestas cognitivas, pero de hecho en ninguno de esos modelos de consulta psicoterapéutica se trata operativamente un "mundo interior" de puro pensamiento subyacente a "síntomas" verbales o emocionales. En suma, todos los enfoques recurren a análisis funcionales tipo ABC, que tratan de indagar cómo se relacionan aspectos internos y externos al organismo, en un sistema de interacciones individuo-entorno. La evaluación conductual es, actualmente, un rubro de gran desarrollo (véase Fernández-Ballesteros, 2004), abarcando dicho sistema a través de entrevistas clínicas, registros observacionales directos, autoregistros, instrumentos estructurados de autoinforme (escalas, cuestionarios, inventarios, diarios), ensayos conductuales intraconsulta y evaluación psicofisiológica.

Asimismo, el carácter de las unidades de análisis varía desde la molecularidad a la molaridad, teniendo en cuenta el objeto de la evaluación. La condición de molecularidad opera con unidades pequeñas de conducta, presentadas como actos determinados o combinaciones de movimientos corporales morfológicamente percibidos. La molaridad comprende unidades de tamaño más grande y generalmente de carácter sintético y/o funcional, dentro de los cuales pueden considerarse las "variables intermedias" o "constructos hipotéticos". En primera instancia, según hace notar Anguera (2003), el observador conductual es el que, en base a su criterio teórico y/o empírico, decide el tamaño de la unidad (o unidades) de observación y análisis, de acuerdo a la índole de lo que pretende evaluar o de los fines de su investigación, seleccionando una forma predominante de dimensionamiento molar, molecular o mixto.

A este respecto, dentro del tratamiento psicológico hay hasta tres maneras de dimensionar los elementos E-O-R-K-C (estímulo-organismo-respuesta-contingencia-consecuencia)[36] de un episodio conductual bajo evaluación, en orden de menor a mayor complejidad (Barrios, 1990/1993). Así: 1) la conducta problema se concibe como un trastorno aislado (modelo E-R-K-C); 2) la conducta problema es vista como una construcción que comprende varias respuestas covariantes entre las cuales está la personal (modelo E-O-R-C); y 3) la conducta problema es el componente de una integración mayor (cognitiva, afectiva, motora, biológica), por lo que su trastorno produce cambios en la totalidad (modelo E-O-R-K-C).

Sea cual fuere la selección de la conducta problema, su diagnóstico debe categorizarse de acuerdo con criterios clasificatorios, los cuales pueden elegirse a partir de características estáticas del comportamiento (topográficos), o identificando relaciones potenciales entre las variables interactuantes (funcionales). Desde un punto de vista conductual, el diagnóstico de trastornos del comportamiento basado en criterios topográficos es utilizado por la psiquiatría y otras vertientes psicoterapéuticas, que extrapolan indebidamente el modelo médico y neurológico, con implicancias extraídas de procesos internos abstractos pertenecientes a otro nivel de explicación. Pese a ello, también se utiliza comportamentalmente, debido a la utilidad de manuales psicopatológicos como el DSM-IV (*Manual Diagnóstico*

[36] En esta clásica ecuación, la fórmula: $K = f[E-O-R-C]$ significa que un segmento contingencial (K) es función *(f)* de las interrelaciones establecidas entre los factores estimulares (E), organísmico-disposicionales (O), de respuesta o clases de respuesta respondientes y operantes (R), y las consecuencias que fortalecen a estas últimas (C)

*y Estadístico de los Trastornos Mentales*) y el CIE-10 (*Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales*), para permitir una comunicación compartida entre profesionales de la "salud mental" (ver una discusión mayor al respecto en Montgomery, 2010; y Olivares et al., 2010; pp. 83-4). Sin embargo, no debe dejarse de lado, como lo enfatizan López y Costa (2012), en el primer capítulo de su obra *Manual de Consejo Psicológico*, que "los problemas de la vida no son enfermedades" (p.27).

Sin embargo, también existen posibilidades de diagnóstico funcional propuestos por modelos terapéuticos conductuales o cognitivo-conductuales, como por ejemplo el "sistema conductual de clasificación de respuestas" (cognitivas, motoras, perceptivas, biológicas, emocionales y sociales) de Adams y cols. (Adams, Luscher & Bernat, 2001), y el "BASIC ID" de Lazarus (1981/1984), que agrupa siete grupos de variables pertinentes a la evaluación clínica: *Behavior* (conducta), *Afect* (afectos), *Sensation* (sensaciones), *Imaginery* (imaginación), *Cognition* (cognición), *Interpersonal relationships* (relaciones interpersonales) y *Drugs* (fármacos que afectan la biología del comportamiento). Finalmente, es digna de mencionarse la taxonomía de Goldfried y Sprafkin (Goldfried y Davison, 1976/1981, pp. 41-44) consistente de cinco grandes categorías de trastornos, subdivididas a su vez en base a su naturaleza específica, permitiendo elegir los paquetes técnicos para la intervención en base a normas objetivas de observación paramétrica (fuerza, geografía, topografía, intensidad):

1. *Trastornos bajo control de estímulos*
    a. Control defectuoso. Incapacidad para responder ante situaciones socialmente aceptables, pese a contar con

el repertorio. Ejemplo: Decir groserías en momentos inoportunos.

b. Control inadecuado. Respuestas emocionales intensas ante situaciones inocuas. Ejemplo: Fobias, ansiedad, hábitos nerviosos, insomnio.

2. *Déficits de conducta*. Respuestas insuficientes o inexistentes, por falta de aprendizaje o defectos en el equipo biológico, físico y /o social para asimilación /ejecución. Ejemplo: Retardo, torpeza motora, verbal, académica, etc.
3. *Repertorios aversivos*. Pautas desadaptadas hacia quienes integran el entorno social y/o familiar. Ejemplo: Agresividad, irritabilidad, desconsideración.
4. *Sistema defectuoso de Incentivos*
   a. Defectuoso en el sujeto. Refuerzos y castigos sociales no controlan la conducta. Ejemplo: Autismo, esquizofrenia, psicopatías, antisociales.
   b. Contraproducente. Refuerzan objetos o situaciones cuyo exceso es dañino. Ej.: Vicios, adicciones, masoquismo, malos hábitos.
   c. Ausente. Umbral bajo de reforzamiento en relación con estimulación no aversiva. Ejemplo: Apatía, depresión, anorexia, inapetencia sexual.
   d. Conflictivo con el medio. Abiertamente castigado, reforzado inadvertidamente. Ejemplo: Desviaciones sexuales, malcriadez, "comodidad".
5. *Problemas de autorrefuerzo*. Sistemas distorsionados de valoración personal y de situaciones vinculadas. Ejemplo: Déficits de autoestima, incapacidad de determinar la autoeficacia, histerismo, hipocondría.

En última instancia, es de esperar que poco a poco las orientaciones evaluativas se vayan normalizando en función a su utilidad plasmada en la práctica.

### Líneas tecnológicas clásicas y recientes

De las cuatro ramificaciones señaladas *ut supra* (conductista radical, conductista mediacional, aprendizaje social y cognitiva-conductual), se desprenden muchos tratamientos psicológicos. Aquí sólo se pueden señalar algunos ejemplos, principalmente los que están descritos en libros traducidos al español, cuidando de presentar la secuencia de procedimientos que caracterizan a alguna de las terapias representativas de cada vertiente.

*El conductismo radical* contribuye con las estrategias y técnicas extraídas del condicionamiento operante manifiesto y encubierto para incrementar, mantener o disminuir conductas; tales tomo el reforzamiento, el moldeamiento, el encadenamiento, la extinción, el castigo, los paquetes de contingencia (por ejemplo la economía de fichas), las técnicas de exposición en vivo y en fantasía (Martin y Pear, 1996/2007; Repp y Horner, 1999/2000; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1991; Upper y Cautela, 1977/1983).

Una de sus técnicas de exposición en fantasía muy utilizada clínicamente, es la sensibilización encubierta, especializada en aparear imágenes aversivas con otras reforzantes, para descondicionar las primeras. Se utiliza para combatir ciertos hábitos nocivos: sadomasoquismo, excesos alimentarios, la compulsión a mentir, y en algunos casos para la drogadicción o el dolor. Cuando en lugar de imágenes se utilizan palabras, se puede hablar de "autoinstrucción". Los pasos que sigue son: a) relajación,

b) análisis del hábito nocivo (qué sucede antes, durante y después), c) listar jerarquía de situaciones placenteras, d) creación de escenas aversivas, e) listar emparejamientos de cada escena aversiva con su contraparte placentera, f) alterar las escenas aversivas introduciendo, al primer indicio de malestar, la respectiva escena placentera.

*El conductismo mediacional* se nutre también del condicionamiento clásico de respuestas sensoriales (tales como la imaginación) y verbales encubiertas; aportando la desensibilización sistemática, el entrenamiento asertivo, la inundación, la detención del pensamiento, el recondicionamiento orgásmico, la intención paradójica, etcétera (Wolpe, 1958/1980; 1973/1993; Yates, 1975/1984; Marks, 1987/1991).

La técnica más representativa en este rubro es, sin duda, la desensibilización sistemática, que tiene como pasos previos el entrenamiento en relajación muscular, en visualización imaginal-sensorial, y la construcción de dos listas jerárquicamente ordenadas con ítems que representen pensamientos de mayor a menor intensidad ansiógena, en estrecha coordinación con el usuario: una de *escenas aversivas* (que evocan ansiedad), y otra de *escenas control* (que relajan), en cantidad de diez o quince. Sus procedimientos son: a) relajación inicial, b) introducción de una escena control; c) presentación de escenas ansiógenas de intensidad menor a mayor en un máximo de cuatro por sesión; d) interrupción de la escena por parte del psicólogo y pedido al cliente de que califique su grado de ansiedad subjetiva, y e) repetición de (c) hasta que la ansiedad desaparezca. No se pasa de un reactivo a otro sin haber extinguido la ansiedad evocada por el anterior.

*El aprendizaje social* ofrece una visión aún más amplia, integrando los paradigmas, métodos y técnicas anteriores con el aprendizaje vicario, la autorregulación, el entrenamiento en habilidades sociales, el autocontrol y el biofeedback (Bandura, 1969/1983; Thoresen y Mahoney, 1974/1980; Kanfer y Goldstein, 1975/1992; Goldstein y Kanfer, 1979/1981; Carrobles y Godoy, 1987; Caballo, 2005).

El entrenamiento en sustitución de la agresión es un programa representativo de esta tendencia, con módulos de intervención sobre el desarrollo de destrezas prosociales, de autocontrol y de valores morales. El entrenamiento de destrezas prosociales implica: a) identificar áreas problemáticas y habilidades específicas del cliente, en las que él tiene carencia o dificultad, b) análisis de la manera verbal y no verbal como se maneja en ellas, y c) convertir los componentes de esas conductas en metas a lograr progresivamente mediante prácticas *in vitro*, y luego ejercitadas en situaciones naturales.

El desarrollo del autocontrol articula: a) información sobre los aspectos cognitivos, fisiológicos y motores de la ira, b) autoinstrucciones para que el cliente las emplee en situaciones problema, y c) ejercicios simulados y reales de tal empleo.

La educación moral, desplegada partiendo de la discusión de casos que ponen énfasis en dilemas morales, incluye entrenamiento en: a) toma de decisiones y resolución de problemas de manera no agresiva, b) enseñanza de respuestas de interés por los demás y preocupación por sus problemas, y c) ejercicios de ensayo conductual en situaciones de conflicto interpersonal, utilizando técnicas de negociación y contrato.

*Las vertientes cognitivo-conductuales* rescatan el plano de los pensamientos (frecuentemente abordados como discurso verbal interno), y, sin desconectarse de los procedimientos precedentes, utilizan procedimientos de contra-argumentación para modificar las cogniciones, la enseñanza de recursos autoinstruccionales y la solución de problemas (Davis, Robbins y McKay, 1984/1985; McKay, Davis, y Fanning, 1985/1986; Meichenbaum, 1985/1987; D'Zurilla, 1986/1993; Caballo, Buela-Casal y Carrobles, 1995; Yankura y Dryden, 1997/2000).

Desde esta perspectiva, se utiliza por ejemplo la terapia de resolución de conflictos respecto a respuestas experimentadas como ineficaces frente a problemas cotidianos que causan estrés o depresión. La idea es plantear posibles problemas a los que se teme, y mediante un análisis sistemático, evaluarlos y formular alternativas. Su secuencia es: a) perfilar el problema (dónde, cómo, cuándo y ante quién sucede), b) perfilar la respuesta habitualmente ineficaz (qué se hace o se deja de hacer frente a él), c) listar una jerarquía de alternativas descomponiendo cada una en acciones concretas, d) sopesar las posibles consecuencias de cada una, e) ensayar las soluciones y evaluar los resultados, y f) si no satisfacen, continuar con el siguiente lugar de la jerarquía.

Los tratamientos psicológicos. más recientes en terapia conductista se han bautizado como de "tercera generación" (entendiendo que las ya reseñadas pertenecen a las dos anteriores), involucrando como las más destacadas a la terapia de aceptación y compromiso, la psicoterapia analítica-funcional, la terapia dialéctica de conducta, la terapia de activación conductual y la terapia integral de pareja en el campo "radical", así como una variedad de tendencias cognitivo-conductuales entre las que se

encuentran la terapia cognitiva-interpersonal, la terapia de los esquemas, la terapia cognitiva basada en *mindfulness* y la terapia cognitivo-estructural. Una característica común a todas es ocuparse, por un lado, de los contextos generados por el comportamiento verbal, y, por otro, en opinión de Lucke e Izquierdo, (2008), de la emoción como variable moduladora en el encuadre de la dinámica entre cognición y conducta. Según Vallejo (2012, pp. 41-2), las características generales de esta tercera generación serían:

1) Enfatizar la práctica de la conducta, por encima de la interpretación y las instrucciones al cliente.
2) Considerar la función más que la topografía.
3) Retornar al análisis funcional.
4) Destacar el papel de las emociones y de su experimentación.
5) Relievar la importancia de la relación terapéutica.
6) Adoptar una postura más educativa que correctiva.

Para Pérez-Alvarez (2006), la formulación de las nuevas terapias conductistas radicales vendría a ser como una "refundación" de la terapia conductual tradicional en un "análisis de conducta clínico", al rescatar la importancia del contexto verbal en la (re)construcción de las contingencias y presentarse como una alternativa al modelo médico en el ámbito de la psicopatología. La TC, tradicionalmente comprometida con la búsqueda del autocontrol en sus diversas formas, se compromete ahora con procedimientos indirectos mediante estrategias más bien "paradójicas": no hay que preocuparse por "controlar" las propias reacciones, hay que abandonarse, no hay que obsesionarse en buscar soluciones para los problemas, hay que dejar que éstos

sigan su curso, en vez de evitar sufrir la experiencia hay que vivirla centrándose no en las metas, sino *en el proceso*.

En seguida se verán los tratamientos mencionados de manera sumaria, siempre acorde al estilo de indicar referencias en español.

*La terapia de aceptación y compromiso*. Desde este enfoque creado por S.C. Hayes y sus colaboradores, los procedimientos y técnicas de tratamiento se articulan para reorganizar el entorno verbal que produce y mantiene la conducta problema. Distingue entre el yo como contexto (yo-observador) y el yo como contenido (pensamientos y emociones no gratas), procurando modificar el afán por controlar y evitar el contenido de las experiencias psicológicas no gratas, sustituyéndolo por el desarrollo de un "distanciamiento comprensivo" hacia ellas que tiende a eliminar la ansiedad frente al cambio. La estrategia general de tratamiento, que incluye dentro de las técnicas conductuales muchas metáforas y parábolas explicativas, se puede encontrar en la obra de Wilson y Luciano (2002).

*La psicoterapia analítica-funcional*. Esta vertiente, elaborada por Kohlemberg y Tsai (1991/2008), tiene como centro el consultorio psicoterapéutico, analizando sus contingencias con el objetivo de constituir un contexto para el aprendizaje a través de la propia experiencia moldeada en la relación cliente-terapeuta. Con tal fin, esta relación se valora en términos del papel evocador, discriminativo y reforzador que cumple el prestatario del servicio respecto a la conducta clínicamente relevante (la que tiene interés para el cambio) del usuario. El terapeuta analítico-funcional procura modificar esta conducta en primer

lugar dentro del consultorio, entendiendo que es una muestra significativa de lo que el cliente hace fuera de aquel.

*La terapia dialéctica de conducta*. Trata de esclarecer la "polaridad dialéctica" del contexto individuo-entorno, desplegando estrategias para distinguir tres patrones de conducta polar: la inestabilidad emocional contra la autoinvalidación, la pasividad activa contra la competencia aparente y la crisis implacable contra el afligimiento inhibido. Fue diseñada específicamente para tratar con disfunciones del tipo *personalidad límite* (Linehan, 1993/1996), ofreciendo un ambiente sobre el cual reconstruir la regulación emocional a través de la relación terapéutica, combinando varias técnicas de tratamiento, entre las que destacan las habilidades sociales y la resolución de problemas, e incluso comprenden la meditación zen.

*La terapia de activación conductual*. Desde esta variante (Kanter, Bush y Rush, 2009/2011), se entiende que parte importante de la dificultad en el comportamiento depresivo se plasma en la evitación de relevantes ámbitos de la experiencia que carecen de motivación para el individuo. Entonces, se intenta "activarlo" en función a sus intereses, valores y posibilidades, moldeando progresivamente su conducta verbal y no verbal en la dirección más conveniente y en situaciones naturales. Incluye procedimientos analítico-funcionales de reforzamiento, moldeamiento, de aceptación-compromiso y de la terapia cognitiva de Beck.

*La terapia integral de pareja*. No obstante la elevada magnitud del efecto conseguido por la TC marital y de pareja tradicionales, las investigaciones de Jacobson y sus colaboradores en seguimiento de dos o más años de los procedimientos clásicos, indicaron que la mejoría de la relación entre las parejas como

fruto de dicho tratamiento recae en un 30% de ellas, terminando muchas veces en la separación La TC integral de pareja es la alternativa (Morón, 2006), inclinándose por propiciar procesos de "aceptación" o "perdón" según las circunstancias de discordia marital. La aceptación es un proceso conductual que involucra, por un lado, unir a la pareja en torno al problema; por otro, aminorar el impacto negativo del comportamiento hiriente de uno o de ambos cónyuges; y, en tercer lugar, enmarcar en un contexto histórico más amplio las diferencias. El perdón es una forma de aceptación propia del evento calificado como "traición" (entre otros aspectos graves) que conlleva tolerancia a los estímulos asociados al perjuicio y disminución de la aversión por parte de la pareja afectada hacia la otra, después de haber sopesado los costos y beneficios de tal decisión.

En cierto modo, podría ubicarse también como tratamiento psicológico novedoso de esta generación al proveniente del interconductismo mexicano:

*El Análisis Contingencial* es propuesto por Ribes y colaboradores (Díaz-González, Rodríguez y Landa, 2002). Esta aproximación aporta detalle a la especificación de las condiciones a evaluar en una contingencia, buscando, en primer lugar, que el mismo usuario del servicio defina las particularidades de la intervención y, además, prepararlo para que discrimine/desentrañe patrones valorativos y redes sociomorales envolventes en la situación considerada problema. Tales evaluaciones permiten seleccionar algunas estrategias generales de entre una serie de opciones terapéuticas: 1) alterar disposiciones del cliente; 2) alterar la conducta de otra persona que cumple funciones auspiciadoras, mediadoras y reguladoras en el problema; 3) alterar

la conducta del cliente para hacerla más efectiva; y 4) alterar las prácticas macrocontingenciales valorativas pertinentes, propias del usuario y de otros individuos. Las técnicas de modificación del comportamiento, siempre dentro del marco conductual o conductual-cognitivo, se eligen en relación a criterios funcionales.

Hay, también, TCCs que desde su surgimiento se vincularon como componentes técnicos de las anteriores, y poco a poco han adquirido "vida propia", como el *mindfulness* y la *desensibilización y reprocesamiento de movimientos oculares* (EMDR).

*La terapia cognitiva basada en mindfulness*. Ideada por el Dr. Kabat Zinn, connota una filosofía de vida y una praxis manifestada como atención receptiva hacia la experiencia y consciencia plena que centra su interés y ejecutoria en la experiencia no valorativa del tiempo presente. Esta contemplación medita sobre el propio cuerpo, la respiración y, en general, los estímulos sensoriales. Tiene, en este sentido, un fuerte parentesco con las prácticas de la cultura oriental adscrita al *Budismo Zen*, en la cual usualmente se adoptan posturas favorables a la meditación contemplativa y la concentración somática para auto-regular o silenciar emociones interferentes con la tranquilidad personal. En breve, como dice Vallejo (2012), sus principales características son: a) centrarse en el momento presente, b) abrirse libre a la experiencia y a los acontecimientos, c) aceptar radicalmente la experiencia como venga, sin valoraciones, y d) renunciar al control sobre la situación.

*Terapia por desensibilización y reprocesamiento de movimientos oculares*. Se nutre de la aplicación de la exposición en fantasía tal como se lleva a cabo en la desensibilización sistemática, pero

centrada en el tratamiento del estrés post-traumático (problemas de víctimas de violaciones o asaltos así como situaciones de emergencia provocadas por desastres naturales) (ver Shapiro, 1995/2005). En vez de utilizar sólo la relajación muscular como respuesta incompatible con el estado de ansiedad, se activan movimientos oculares bilaterales con el resultado de acelerar el proceso de reaprendizaje. Así, en base a una lista previamente construida, se le pide al cliente que imagine situaciones particularmente estresantes o dolorosas para él mientras mueve sus ojos al son de los movimientos de la mano del terapeuta, o bien de las luces de un aparato especialmente diseñado para servir de guía visual. El procedimiento se repite hasta que, mediante la clásica escala de ansiedad subjetiva, el cliente reporte ir extinguiendo progresivamente cada uno de los reactivos de la lista. No falta el uso de las "escenas control" (también como en la desensibilización sistemática) para reforzar los reaprendizajes.

Por otro lado, parte del enfoque cognitivo ha dado lugar hoy a las llamadas *psicoterapias constructivistas*, que, para Mahoney (1995/1997), permitirían pasar de una representación disfuncional de la realidad objetiva a una reconstrucción personal más proactiva, valorando el rol adaptativo de los procesos inconscientes y de la emoción. Aquí sólo se presentan tres de ellas.

*La terapia cognitiva-interpersonal*. Se dirige al descubrimiento de aspectos inconscientes de la experiencia, tratando de evaluar como "observador participante" los procesos cognitivos centrales asociados al "esquema interpersonal" disfuncional del cliente, explorando sus muestras en los componentes emotivos de acontecimientos vitales, o en las circunstancias nacidas de la

propia relación terapéutica. Safran y Segal (1990/1994) indican que este tratamiento se centra en tres focos según las dificultades se presenten: fuera de la sesión, dentro de la sesión, y las disposiciones inconscientes a la acción. En todos los focos se fomenta la "toma de conciencia" de los pensamientos automáticos. Parte importante del procedimiento es detectar "marcadores interpersonales" que indicarían problemas o rupturas en la alianza terapéutica, como en las siguientes situaciones: 1) escepticismos expresados (in)directamente o en sentimientos, opiniones negativas o sarcasmos hacia las posibilidades del consultor o de la terapia; 2) alusiones a pasados tratamientos insatisfactorios; 3) discrepancias sobre las metas terapéuticas; 4) anuencia excesiva hacia el planteo del terapeuta; 6) negativismo y resistencias para responder a las indicaciones y tareas. Para desactivar estos marcadores o utilizarlos como anclas para la mejora, se replantea la comunicación y el intercambio de sentimientos entre el terapeuta y el cliente.

*La terapia de esquemas.* Se centra en el conocimiento de los orígenes, la infancia de los pacientes y la influencia de todo eso en los problemas emocionales vinculados a un supuesto esquema disfuncional temprano. Los esquemas disfuncionales tempranos trasuntan creencias incondicionales sobre uno mismo en relación al entorno, debidas a la interacción entre las necesidades afectivas centrales no satisfechas en la experiencia temprana (relaciones poco recompensantes con la familia) y las características temperamentales. Estos esquemas se perpetúan a través de: a) distorsiones cognitivas; b) patrones ("trampas") vitales autoderrotistas; y c) estilos de afrontamientos de esquemas. La meta final del tratamiento es incorporar esquemas específicos y estilos

de afrontamiento que no fueron integrados consistentemente en la personalidad, utilizando técnicas cognitivas, conductuales, del niño interior, psicoanalíticas, interpersonales y experienciales, y manejando la relación paciente-terapeuta de modo que se fijen cinco áreas de cambio: 1) en las relaciones sociales, 2) en la autonomía, 3) en la autoestima, 4) en la autoafirmación y autoexpresión, y 5) en la preocupación por los demás (Young y Klosko, 1993/2001).

*La terapia cognitivo-estructural.* Intenta reconstruir la organización cognitiva personal del cliente, e identificar los supuestos tácitos que estructuran su experiencia, procediendo a variar sus desequilibrios mediante cambios "superficiales" (técnicas cognitivo-conductuales) y "profundos" (técnicas cada vez más cognitivas o incluso psicodinámicas) (Guidano, 1992/1994). Elabora la dinámica como un proceso de co-construcción del significado entre cliente y terapeuta por medio de actividades narrativas que incluyen emociones, motivaciones, pensamientos, intenciones y acciones del cliente, formuladas en un contexto argumental con cinco elementos: el escenario (lugar y tiempo), el agente (la persona que de alguna manera media el problema), la acción (aquello que sucede), el instrumento y la meta. De dicho proceso se sacan conclusiones para armar el tratamiento partiendo de un acuerdo recíproco entre las partes, que, a partir de la consciencia del malestar, seleccione "opciones de crecimiento" direccionalmente progresivas.

Aparte de los desarrollos mencionados hay otro, según anotan Lucke e Izquierdo (2008), también de tercera generación y vinculado a la psicología positiva, que se ha bautizado como "terapia del bienestar", el cual no abordaré aquí.

## La terapia conductual y el problema de la integración terapéutica

Poniendo en jaque a los enfoques tradicionales, el movimiento de integración en psicoterapia está en auge desde hace varios años, tratando de explicar su existencia a partir de su pretendida consideración compleja de distintos aspectos de la conducta, la cognición y el afecto; que habría sido dejada de lado por los modelos terapéuticos doctrinariamente exclusivistas. En esta línea, dicho movimiento pretende rechazar dogmas ligados a la formación en una sola "escuela", aumentado la apertura a otras ideas en la presunción de que la mayoría de conceptualizaciones especializadas en un campo determinado, y sus procedimientos terapéuticos derivados, son eficaces. Así, el psicoanálisis serviría para abordar trastornos "profundos" de personalidad, el análisis conductual serviría para aspectos "superficiales", la terapia cognitiva serviría para corregir distorsiones de pensamiento y la terapia humanista se ocuparía de los problemas de autorrealización, etcétera. Además, los integracionistas (ver Castonguay, 2006) hacen notar la similitud de operaciones realizadas en la consulta psicoterapéutica por todos los prestatarios del servicio.

Esta postura, un tanto simplista y estereotipada, se ha visto reforzada por la cantidad de psicoterapeutas que se declaran "eclécticos", y por que efectivamente, muchos de los tratamientos psicológicos reseñados en este ensayo han reformulado las bases de sus respectivos enfoques para incluir procedimientos propios de otros con muy diferente sesgo teórico. Por ejemplo, Pérez-Alvarez (2001) señala varias afinidades entre la terapia de conducta de tercera generación y orientaciones fenomenológicas

como la logoterapia, la terapia experiencial y la terapia estratégica; y los creadores de las terapias cognitivas y constructivistas más recientes (como Shapiro, Young, Safran, Guidano y otros con considerable influencia psicodinámica en la conformación de su record personal[37]) declaran de plano que sus propuestas actuales son "integradoras" de estrategias y procedimientos provenientes de distintos enfoques. Por si fuera poco, distinguidos representantes de la TCC, como Goldfried (1995/1996) y Lazarus (1981/1984) entre otros, son añejos propulsores de la integración en términos respectivamente de "elementos comunes" y "eclecticismo técnico", para incrementar la eficacia del trabajo clínico conductual. Sin embargo, en estos últimos casos queda claro que no proponen un eclecticismo total, y menos basado en visiones psicodinámicas, sino que sólo se refieren a la parte procedimental, que se incorporaría al marco teórico-científico conductista.

Contra la perspectiva integracionista se cuentan, en cambio, los enfoques típicos del conductismo radical y mediacional tradicionales, así como el interconductismo; en el entendido de que técnicas importadas de otras escuelas de terapia vienen, lógicamente, cargadas de contenido teórico, con presupuestos ontológicos y epistemológicos a menudo incompatibles (Ribes, 2004). Al margen de ello, sostienen que el modelo de tratamiento que la psicoterapia integrativa sigue es, simplemente, extrapolado del modelo médico (Díaz-González, 2002).

[37] El caso de Safran es ilustrativo. Recientemente, él ha declarado que su influencia "cognitiva" fue puramente incidental, ya que siempre se sintió atraído por el psicoanálisis y secundariamente por otras corrientes, y que su acercamiento a la terapia cognitiva-conductual fue puramente incidental (Naranjo, 2010)..Otro tanto se transparenta en los escritos de Jeffrey Young.

Algo que llama la atención es que la posición integracionista se manifiesta hoy con fuerza cuando los tratamientos psicológicos insertos en la terapia conductual son considerados como los más eficaces. Existen dos apotegmas que ilustran cómo comprobar lo que sirve o no: "La práctica es el criterio de verdad" y "La prueba de que existe la torta está en comerla". Esto, aplicado al tratamiento psicológico, debería traducirse en el aserto de que la coherencia entre la lógica (filosofía-teoría-metodología) que sustenta un enfoque y sus derivaciones tecnológicas, es empíricamente verificable a través de la confirmación de las hipótesis lógicas (investigación-principios-leyes) mediante la práctica efectiva (modificación de los eventos bajo estudio en el sentido planificado). En este sentido la lógica conductual tiene un alto nivel de verificación.

Semejantes afirmaciones se sustentan en las investigaciones que, sobre dicho punto, se vienen haciendo hace tiempo con el aval de la *American Psychological Association* y otras asociaciones profesionales de psicólogos en todo el mundo. La documentación sobre esto es profusa, de modo que sólo remito a la recopilada en los tres tomos de la guía de tratamientos eficaces de Pérez-Álvarez y Fernández (2003). Mustaca (2007) recalca, en este contexto, que la validación empírica de las intervenciones psicológicas certifica oficialmente un 80 por ciento de terapias comportamentales-cognitivas útiles en el caudal clínico, y que, si se le agregan otras terapias provenientes de enfoques distintos pero que incorporan a su práctica técnicas igualmente conductuales, se llega a un estimado de 98 por ciento. El hecho es reconocido ya por los manuales de psicología clínica. Por ejemplo, al decir de Butcher, Mineka y Hooley

(2004/2007), "los resultados obtenidos por la terapia de conducta [son] en general mucho mejores que los obtenidos por otros tipos de terapia… La terapia de conducta generalmente consigue resultados en períodos de tiempo muy breves, ya que está orientada de manera específica a síntomas concretos, lo que permite un alivio muy rápido del malestar del paciente y con un coste mucho menor" (pp. 586-587).

Por todo ello llama la atención, repito, que haya tanto interés de sectores periféricos a la TC y la TCC por diluir en intervenciones eclécticas su trabajosamente lograda imagen de evidente poder aplicativo. ¿Podría interpretarse eso como un intento de disimular el hecho de la preponderancia conductual práctica (que al final trasunta también una preponderancia teórica, porque la tecnología se supone que "sale" de una mejor visión de la realidad)? El movimiento terapéutico integrador utiliza numerosos neologismos y razonamientos retóricos que enmarañan los procedimientos, escondiendo los hechos de cuál de ellos es el que realmente funciona, y cómo, haciendo extensiones desde un sólo enfoque conductual, podrían explicarse perfectamente los principios inmersos en dichas prácticas sin necesidad de acudir a otros con supuestos totalmente diferentes.

Mi opinión personal, coincidiendo en parte con Marvin Goldfried (1995/1996), es que es legítimo importar procedimientos tecnológicos de otros enfoques teóricos, siempre y cuando sus elementos comunes más compatibles se adapten al marco de referencia propio, no tomándolos como vienen, porque eso disminuiría su potencial. Se supone que toda aplicación eficaz responde a una lógica teórica, que es precisamente aquella en la cual se generaron las técnicas utilizadas.

## Conclusiones y comentario final

Se han tratado aquí: 1) el devenir histórico de la terapia conductual, 2) el problema de la cognición, 3) algunas características metodológicas, 4) las tendencias tecnológicas, y 5) el problema de la integración terapéutica desde una perspectiva conductual.

1) La trayectoria histórica de la terapia conductual se ha desarrollado hasta ahora en cuatro etapas: antecedentes, surgimiento, consolidación y expansión. Ese devenir se tradujo en cuatro grandes líneas de producción teórica y tecnológica: la conductista radical o R-K-C; la conductista mediacional, o E-O-R; el aprendizaje social, que combina variables ambientales, cognitivas y motoras (E-O-R-K-C); y la cognitiva-conductual, con interés en la influencia cognitiva y emotiva sobre la conducta externa. En todas esas variantes, el comportamiento se estudia como actividad mensurable y medible, ajustándose a los principios del aprendizaje en su adquisición, desarrollo y mantenimiento. El objetivo de la evaluación está en los determinantes actuales de las conductas-problema y sus variables de control.
2) En concordancia con la visión "continuista" del proceso, lo "cognitivo" forma parte de la conducta, y su estudio comenzó a incrementarse naturalmente según el devenir del desarrollo conductual transcurría de lo simple a lo complejo. En todas las TCs y TCCs se tratan el pensamiento, las imágenes mentales y las emociones como interacciones complejas con parámetros espacio-temporales, y se manejan procedimientos de modificación de tales fenómenos con técnicas de instigación, retroalimentación, control instruccional y moldeamiento. Se considera que la cognición puede

operar de variar formas en la ocurrencia de la conducta, tanto en términos de factor "antecedente", "consecuente" o "acompañante".

3) Todos los enfoques utilizan también análisis funcionales que indagan relaciones entre aspectos internos y externos al organismo, en un sistema de interacciones individuo-entorno (situación-conducta-consecuencias). La evaluación conductual abarca ese sistema mediante de entrevistas clínicas, registros observacionales directos, autoregistros, instrumentos estructurados de autoinforme (escalas, cuestionarios, inventarios, diarios), ensayos conductuales intraconsulta y evaluación psicofisiológica. En la evaluación, la conducta problema se puede concebir como un trastorno aislado, como una construcción que comprende varias respuestas covariantes entre las cuales está la personal o como el componente de una integración mayor (cognitiva, afectiva, motora, biológica), por lo que su trastorno produce cambios en la totalidad.
4) Cada línea de desarrollo conductual ha producido abundante tecnología. Ejemplos de técnicas derivadas del conductismo radical son el reforzamiento, el moldeamiento, el encadenamiento, la extinción, el castigo, los paquetes de contingencia, las técnicas de exposición en vivo y en fantasía. Ejemplos de técnicas derivadas del conductismo mediacional son la desensibilización sistemática, el entrenamiento asertivo, la inundación, la detención del pensamiento, el recondicionamiento orgásmico y la intención paradójica. Ejemplos de técnicas derivadas del aprendizaje social son la autorregulación, el entrenamiento en habilidades sociales, el

autocontrol y el *biofeedback*. Ejemplos de técnicas derivadas de las vertientes cognitivo-conductuales son la contraargumentación para modificar las cogniciones, la enseñanza de recursos autoinstruccionales y la solución de problemas. El análisis contingencial, a su vez, es propuesto desde el interconductismo, aportando detalle a la especificación de las condiciones a evaluar en una contingencia. Hay componentes técnicos de las anteriores constituidos hoy también en terapias, como el *mindfulness* y la desensibilización y reprocesamiento de movimientos oculares. El enfoque cognitivo ha dado lugar hoy a las psicoterapias constructivistas, que dicen valorar el rol adaptativo de los procesos inconscientes y de la emoción. Entre ellas están las terapias interpersonal, de esquemas y cognitivo-estructural.

5) La relación de los tratamientos conductuales con el movimiento integrador en psicoterapia es todavía incierta. Hay afinidades entre la terapia de conducta de tercera generación y ciertas orientaciones fenomenológicas y los creadores de las terapias cognitivas y constructivistas más recientes dicen que sus propuestas son "integradoras" de estrategias y procedimientos provenientes de distintos enfoques. Además, distinguidos representantes de la terapia de conducta cognitiva, propulsan la integración para incrementar la eficacia del trabajo clínico conductual. Sin embargo, también hay posturas en contra provenientes de otros conductismos que rechazan el eclecticismo bajo un modelo médico. En cualquier caso, dado que las intervenciones psicológicas provenientes del enfoque terapéutico conductual y conductual-cognitivo, están validadas em-

píricamente como las mejores del ramo, resulta dudoso el beneficio que les aportaría incorporar visiones ajenas a su paradigma.

Quedan fuera de este ensayo muchos temas que lo alargarían demasiado, como por ejemplo los relacionados con la terapia conductual en el deporte, en la gerontología o en el tratamiento de problemas referentes a la violencia y la delincuencia, además de las acreditadas intervenciones sobre comportamiento sexual y en el campo de la salud. Incluso la gestión sistemática de los problemas que aparecen en la relación terapéutica en un tema acreditado comportamentalmente. Quede consignado que el papel actual de la terapia de conducta en todos esos rubros es extraordinariamente prolijo, y también allí está a la vanguardia de los tratamientos psicológicos vigentes.

## Referencias


Adams, H. E., Luscher, K. A. & Bernat, J.A. (2001). The classification an abnormal behaviour. An overview. In H. E. Adams (Dirs.). *Comprehensive handbook of psychopatology* (pp. 12-28). New York: Public Academic Publishers.

Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno-Rosset (Dir.). *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas de desarrollo e inteligencia* (pp. 271-308) Madrid: Sanz y Torres.

Anicama, J. (2010). Intervenciones terapéuticas conductuales vs intervenciones terapéuticas cognitivas. En: *Análisis y modificación del comportamiento en la práctica clínica* (pp. 393-407). Lima: Asamblea Nacional de Rectores. Orig. 1991.

Bandura, A. (1969/1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Sígueme.

Barrios, (1990/1993). La naturaleza cambiante de la evaluación conductual. En A. S. Bellack y M. Hersen (dirs.). *Manual práctico de evaluación de conducta* (pp. 23-138). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Butcher, J.N., mineka, s. Y hooley, j.m. (2004/2007). Psicología clínica. Madrid: pearson educación.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Pirámide.

Caballo, V., Buela-Casal, P. y Carrobles, A. (1995). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Carrobles, J.A. y Godoy, J. (1987). *Biofeedback: Principios y aplicaciones*. Barcelona: Martínez Roca.

Castonguay, L.G. (2006). Personal pathways in psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration, 16*(1), 36-58.

Dahab, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. (2012). La importancia del lenguaje y los pensamientos en la aplicación de las técnicas conductuales *Revista de Terapia Cognitivo Conductual* (Formato electrónico), N° 20. Recuperado de: http://cetecic.com.ar/revista/la-importancia-del-lenguaje-y-los-pensamientos-en-la-aplicacion-de-las-tecnicas-conductuales/

Davis, M., Robbins, E. y McKay, M. (1984/1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.

Del Pino, A. (2003). Tratamientos psicológicos: una perspectiva conductual. Santa Cruz de Tenerife: Resma.

Díaz-González, E., Landa, P. y Rodríguez, M.L. (2002). El análisis contingencial: Un sistema interconductual para el campo aplicado. G. Mares y Y. Guevara (coords.). *Psicología interconductual: Avances en la investigación tecnológica* (pp. 2-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

D'Zurilla, Th. J. (1986/1993). *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao, Descleé de Brouwer.

Cruzado, J.A., Labrador, F.J., y Muñoz, M. (2008). Introducción a la modificación y terapia de conducta. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado, y M. Muñoz (dirs.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 31-46). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.

Gavino, A. (coord.) (2006). *Guía de técnicas de terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.

Goodwin, C.J. (2005/2009). *Historia de la psicología moderna*. México: LIMUSA.

Goldfried, M. (1995/1996). *De la terapia cognitivo-conductual a la psicoterapia de integración*. Bilbao, Descleé de Brouwer.

Goldfried, M. y Davison, G. C. (1976/1981). *Técnicas terapéuticas conductistas*. Buenos Aires: Paidós.

Goldstein, A.P. y Kanfer, F. H. (comps.) (1979/1981). *Generalización y transfer en psicoterapia,* Bilbao, Descleé de Brouwer.

Guidano, V.F. (199/1994). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.

Kanfer, F.H. y Goldstein, A.P. (eds.) (1975/1992). *Como ayudar al cambio en psicoterapia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Kanter, J.W., Bush, A.M. y Rush, L.A. (2009/2011). *Activación conductual. Refuerzos positivos ante la depresión*. Madrid: Alianza.

Kohlemberg, R. y Tsai, M. (1991/2008). *Psicoterapia analítica-funcional. Creación de relaciones terapéuticas intensas y curativas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Lazarus, A.A. (1981/1984). *Terapia multimodal*. México: IPPEM.

Linehan, M. (1993/1996). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Barcelona: Paidós Ibérica.

López, E. y Costa, M. (2012). *Manual de consejo psicológico. Una visión despatologizada de la psicología clínica*. Madrid: Síntesis.

Lucke, H. e Izquierdo, A. (2008). Terapia conductual. En C. Castanedo (Ed.). *Seis enfoques psicoterapéuticos* (pp. 53-104). México: El Manual Moderno.

Mahoney, M. (ed) (1995/1997). *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Martin, G. y Pear, J. (1996/2007). *Modificación de conducta: Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice-Hall.

Marks, I.M. (1987/1991). *Miedos, fobias y rituales*. Barcelona: Martínez Roca.

McKay, M., Davis, M. y Fanning, (1985/1986). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del stress*. Barcelona: Martínez Roca.

Meichenbaum, D. (1985/1987). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez-Roca.

Montgomery, W. (2006). Ingeniería del comportamiento: Un enfoque tecnológico para potenciar la práctica psicológica. En: A. Quintana y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 237-252). Lima: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Montgomery, W. (2008). Comunicación clínica y terapia conductual dentro del consultorio. *Revista Peruana de Psicología, 2*(2), 197-206.

Montgomery, W. (2010). Problemas teóricos y metodológicos en el campo de la evaluación clínica conductual. *Nuevos Paradigmas: Revista Psicológica de Actualización Profesional, 4*(1), 39-58.

Morón, G. (2006). Terapia integral de pareja. *Edupsykhé, 5*(2), 273-288.

Mustaca, A.E. (3 de mayo de 2007). *Terapias basadas en la evidencia, modificación de conducta y ciencias básicas*. Conferencia de apertura al V Congreso Peruano de Análisis y Modificación del Comportamiento. Lima-Perú.

Naranjo, R. (2010). Entrevista con Jeremy Safran. *Clínica e investigación Relacional, 42*, 450-456.

Olivares, J., Maciá, D., Olivares, P.J. y Rosa, A.I. (2012). *El ejercicio de la psicología aplicada*. Madrid: Pirámide.

Pérez-Alvarez, M. (2001). Afinidades entre las nuevas terapias de conducta y las terapias tradicionales con otras orientaciones. *Int. J. of Clin. & Health Psych*., 1, 15-33.

Pérez-Alvarez, M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía, 5*(2), 159-172.

Pérez-Álvarez, M. y Fernández, J. R. (Dirs.) (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces*. 3 tomos. Madrid: Pirámide.

Pérez-Álvarez, M. (2012). Caracterización de la intervención clínica en modificación de conducta. En M.A. Vallejo y M. I. Comeche (Coords.). *Lecciones de terapia de conducta* (pp. 9-33). Madrid: Dykinson.

Repp, A.C. y Horner, R.H. (Eds.) (1999/2000): *Análisis funcional de problemas de la conducta*. Madrid: Thomson.

Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica, 11*(1), 9-28.

Safran, J.D. y Segal, Z.V. (1990/1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Shapiro, F. (1995/2005). *Desensibilización y reprocesamiento por medio del movimiento ocular. Principios básicos, protocolos y procedimientos*. México: Pax.

Sulzer-Azaroff y Mayer, G.R. (1977/1991), *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México, Trillas.

Thoresen, C. E. y Mahoney, M. J. (1974/1980). *Autocontrol de la conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.

Upper, D. y Cautela, J.R. (1977/1983). Condicionamiento encubierto. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Vallejo, M. A. (2012). La situación actual de la terapia de conducta. En M.A. Vallejo y M. I. Comeche (Coords.). *Lecciones de terapia de conducta* (pp.35-77). Madrid: Dykinson.

Vila, J. y Santaella, M. (2009). *Tratamientos psicológicos: La perspectiva experimental*. Madrid: Pirámide.

Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a valores*. Madrid: Pirámide.

Wolpe, J. (1958/1980). *Terapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Wolpe, J. (1973/1993). *La práctica de la terapia de conducta*. México, Trillas.

Wolpe, J.J. (1978/1980). Cognición y causación en el comportamiento humano y su terapia. En R. Ardila (comp.). *Terapia del comportamiento* (pp. 246-260). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Yankura, J. y Dryden, W. (eds.) (1997/2000). *Terapia conductual racional emotiva: Casos*. Bilbao: DDB.

Yates, A.J. (1975/1984). *Teoría y práctica de la terapia conductual*. México, Trillas.

Young, J.E. y Klosko, J.S. (1993/2001). *Reinventa tu vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

# Ingeniería del comportamiento saludable: la construcción de una "comunidad sana"[38]

Al presente, el concepto de salud es integral, tal como la *Organización Mundial de la Salud* lo viene señalando desde la década del 80 (Rodríguez, 1994). Es decir, por encima del estado de "ausencia de enfermedad" se privilegia el sentimiento íntimo de bienestar, capacidad de adaptación, tolerancia al estrés y posibilidad de producción en todos los órdenes de la vida, como la característica fundamental de la persona "sana". Dos dimensiones son relevantes en esta concepción, según Alfredo Fierro (2000, 2004): el bienestar personal y la adaptación social, por lo que factores como la autorregulación, el cuidado y la gestión de la propia vida se alinean en función a una satisfactoria experiencia vital.

Desde un punto de vista eminentemente teórico, cada uno de los diversos paradigmas psicológicos tiene su propia concepción de lo que debe ser la persona "sana". Para los psicodinámicos esta cualidad pasa por el desarrollo de una personalidad sin fijaciones y/o con posibilidad de sublimación, para los humanistas son importantes la autenticidad y la autorrealización,

[38] Articulo publicado el año 2015 en la *Revista de Psicología de Arequipa, 5*(2), 147-157. ISSN 2221-786X.

y para los cognitivistas y conductistas es la capacidad de desplegar una conducta proactiva, con autoeficacia y manejo de autocontrol. Éste último punto de vista —que complementa más que contradice los anteriores—, parece ser el de mayor alcance operativo, en tanto conlleva un propósito implícito de enseñanza-aprendizaje orientado a la adquisición y mantenimiento de estilos de vida saludables, así como prevenir o cambiar los estilos de vida riesgosos (Costa y López, 2008). A esto se refiere el uso del término "ingeniería del comportamiento saludable" para designar aquellos procedimientos científico-tecnológicos comprendidos y desarrollados por el análisis conductual[39] en sus diferentes variantes, aplicados a problemas prácticos (Montgomery, 2008, 2014), en este caso en el campo de la salud.

Entonces, partiendo de la ingeniería comportamental, para formar "personas sanas" es necesario en primer lugar incidir en el aprendizaje de competencias que permitan a los individuos desempeñar habilidades de autocuidado, higiene, hábitos alimenticios, hábitos de sueño, evitación del consumo de sustancias tóxicas, seguimiento de prescripciones médicas, rehabilitación, dietas, obediencia a reglamentos de seguridad en ambientes de riesgo y públicos, y manejo adecuado de tecnología proambientalista; entre otras, para elevar la calidad de vida (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000; López y Costa, 2012)[40]. El presente

[39] Entendiendo la "conducta" como la interacción intra y extra-organísmica del individuo con su ambiente físico, biológico y social (Ribes, 1990), que evoluciona desde niveles simples hasta complejos por medio de intrincadas combinaciones de repertorios adquiridos mediante el aprendizaje, y cuyo carácter está sujeto a principios funcionales que, a nivel metodológico, describen relaciones experimentalmente probadas entre variables personales y ambientales.

ensayo aborda el tema informando sobre el quehacer psicológico que busca afrontar sistemáticamente la situación.

## Análisis funcional del comportamiento no saludable

Los obstáculos para el cumplimiento del propósito señalado *ut supra* son innumerables en medio de una organización socioeconómica y cultural donde imperan la división de clases, la injusta distribución de la riqueza, la caótica disposición de las relaciones productivas, la existencia de patologías familiares[41] y de déficits cognitivos, los modelos inadecuados de conducta, la impronta de ideologías precientíficas y creencias inadaptativas en la educación, en los medios de comunicación masiva y en la vida cotidiana, la carencia de servicios y de infraestructura frente al elevado índice de población, la depredación o destrucción del medio ecológico, los intereses subalternos de las castas gobernantes, etcétera. Como resultado, proliferan problemas directa o indirectamente relacionados: condiciones objetivas de mala calidad de vida, consumo desenfrenado de alcohol y demás drogas, enfermedades de transmisión sexual, cáncer, obesidad, accidentes de tránsito,

[40] La noción de calidad de vida es el juicio personal subjetivo del grado de sentimiento de bienestar que se liga a factores objetivos, como el sociodemográfico (los ingresos, la edad, el sexo, el estado marital, familiar y otros); la accesibilidad a servicios comunitarios como el transporte, la seguridad, la educación, la atención médica o el entretenimiento; y el disfrute de un buen alojamiento, un mínimo grado de confort y elementos indispensables de higiene sanitaria.

[41] En general, mundialmente hablando, un 10% de adultos presenta un problema de salud mental, y un 20% de sujetos menores de edad muestra problemas de conducta o de desarrollo (López, Martín y Garriga, 2012). De hecho, en los estudios epidemiológicos mundiales se reporta que por lo menos una de cada cuatro personas sufre durante el transcurso de su vida algún trastorno de salud mental (Muñoz, Ausín, Pérez-Santos, 2012).

embarazos no deseados, altas tasas de frustración-agresión, depresión, ansiedad, trastornos alimentarios y otras psicopatologías. Todo expresado como producto en comportamientos no saludables, y, por consiguiente, en una defectuosa formación personal con respecto al cuidado de la salud. Por otra parte, como señala Bayés (1985), se añade a estos obstáculos que los comportamientos no saludables suelen ser placenteros, seguidos de consecuencias aversivas frecuentemente demoradas al par que otras consecuencias proporcionan satisfacción inmediata. Por ejemplo, el sabor agradable al ingerir comida "chatarra", la comodidad de no lavarse los dientes, la sensación de poder inherente a ciertas interacciones sociales estresantes o a la ingesta de drogas, son, en términos técnicos, reforzantes para continuar ejerciendo malos hábitos de vida. La tabla 1 resume lo dicho de manera no exhaustiva en un análisis de contingencia.

**Tabla 1.** Análisis de contingencia del comportamiento no saludable.

| Eventos antecedentes | Conducta no saludable | Eventos consecuentes |
|---|---|---|
| • Organización socioeconómica y cultural predisponente.<br>• Patologías familiares.<br>• Déficits cognitivos.<br>• Déficits educativos. | • Conducta que lleva a estrés.<br>• Consumo excesivo de drogas y fármacos.<br>• Falta de prevención sexual.<br>• Hábitos alimentarios inadecuados.<br>• Déficits en habilidades de autocuidado e higiene personal.<br>• Asunción de riesgo vial.<br>• Malos hábitos de descanso.<br>• Sedentarismo. | • Sensación de poder.<br>• Comodidad inmediata.<br>• Reposo.<br>• Sabores agradables.<br>• Supresión de efectos no deseados. |

Sin embargo, la misma dificultad encontrada para promover el comportamiento saludable y la personalidad sana es un estímulo para los profesionales de la psicología y de disciplinas afines. Las convenciones de la *Organización Mundial de la Salud* en diversos lugares y momentos históricos han producido documentos importantes (Alma Ata en 1978; Ottawa en 1986; Bangkok, 2005; Nairobi, 2009; Helsinki, 2013; entre otros), que sirven de guía para el despliegue de estrategias de educación y promoción de salud, relievando constantemente la participación comunitaria, el intercambio de experiencias y la trascendencia de servicios que excedan la clínica y la medicina (véanse MINSA, 2005; OMS, 2014).

## Ejes de promoción de salud en el Perú

Los sujetos de la población entre los cuales se despliega la promoción de la salud psicológica son el individuo (niño, joven o adulto), la familia y la comunidad, mas los radios de influencia o escenarios en los que se efectúa la educación (o formación) de salud, son los lugares en los que las personas viven, trabajan, aprenden, juegan y son atendidos sanitariamente; es decir la vivienda, el centro laboral, la escuela y los centros de salud. El *Ministerio de Salud* en nuestro país (MINSA, 2005, p. 17) prioriza determinados "ejes temáticos" a desarrollar en esos diferentes escenarios para mejorar las condiciones de salud de la población. Esos ejes son los de alimentación y nutrición; higiene y ambiente; actividad física; salud sexual y reproductiva; habilidades para la vida; seguridad vial y cultura de tránsito; y promoción de la salud mental, buen trato y cultura de paz (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Modelo de abordaje de promoción de la salud según el MINSA.

| Enfoques transversales | Estrategias | Población sujeto | Escenarios | Ejes temáticos |
|---|---|---|---|---|
| • Equidad y derechos en salud. | • Abogacía y políticas públicas | • Familia/ • Comunidad | • Vivienda | • Alimentación y nutrición. • Higiene y ambiente. • Actividad física. • Salud sexual y reproductiva. • Habilidades para la vida. • Seguridad vial y cultura de tránsito. • Promoción de la salud mental, buen trato y cultura de paz. |
| • Equidad de género | • Educación y comunicación para la salud | • Etapas de la vida | • Institución educativa | |
| • Interculturalidad | • Participación comunitaria, empoderamiento social e intersectorialidad | • Niño • Adolescente • Adulto • Adulto mayor | • Centro laboral | |
| | | | • Municipios | |

Todo esto tiene una razón de ser. La familia es el entorno socializador inicial donde se aprenden valores, percepciones y modos de conducta, influyendo en la adopción de hábitos, estilos y comportamientos relevantes a la salud y bienestar. Las redes comunitarias constituyen nexos de interrelación entre las personas o grupos organizados que facilitan cambios positivos en la calidad de vida y desarrollo social. Los escenarios de la vida cotidiana permiten amplias estrategias dirigidas a modificaciones tanto del entorno como de la conducta orientada a la salud. La vivienda se erige como espacio físico cuya calidad y localización geográfica y social garantiza condiciones sanitarias dignas. Por último, la institución educativa es un escenario promocional

de una cultura de la salud, proyectada hacia la comunidad en su conjunto.

### Estrategias de intervención

Teniendo en cuenta lo anterior, los focos de atención para viabilizar las estrategias son tres: prevención de acontecimientos o comportamientos de riesgo, capacitación de las personas y fortalecimiento de contextos (Costa y López, 2008). A continuación se indican las características de cada una, puntualizando que no marchan separadas sino que se complementan entre sí.

**Prevención de acontecimientos o comportamientos de riesgo**

Conlleva identificar aquellas circunstancias y comportamientos potencialmente peligrosos o indeseables para la salud del individuo o de la comunidad antes que ocurran (prevención primaria), cuando están ocurriendo (prevención secundaria), o después de que han ocurrido (prevención terciaria). En el primer caso se trata de evitar la ocurrencia, en el segundo caso se trabaja para controlarla, y en el tercer caso se procura que no vuelva a ocurrir. Por ejemplo, ante una reforma de la circulación vial la prevención primaria operaría como información de advertencia acerca de las particularidades y opciones de tránsito peatonal y motorizado para evitar accidentes y aglomeraciones; la prevención secundaria se desplegaría en función a actividades que permitan la disminución del número de accidentes, muertes y atoros de tráfico; y la prevención terciaria enfatizaría nuevamente en la información para que los usuarios del transporte público y privado estén alertas contra la (re) incidencia de problemas viales.

**Capacitación de las personas**

El caso es que en las irregularidades mencionadas en el análisis de contingencia hay fundamentalmente problemas de conducta inapropiada, en los cuales el individuo no aprendió los necesarios repertorios operantes para ajustarse a las exigencias del mantenimiento de la salud, o adquirió repertorios que impidieron dicho aprendizaje positivo. Toda conducta preventiva se compone de respuestas instrumentales que permitan "saber hacer" respecto a acciones de conocimiento, evitación, escape o afrontamiento de eventos, personas u objetos potencialmente riesgosos. Estas respuestas involucran, según Ribes (1990):

a) Saber qué se tiene que hacer, en qué circunstancias, cómo decirlo y cómo reconocerlo.
b) Saber cómo hacerlo, haberlo practicado o hecho antes.
c) Saber por qué se tiene que hacerlo o no, y reconocer si se tiende o no a hacerlo.
d) Saber cómo reconocer la oportunidad de hacerlo o no.
e) Saber hacer otras cosas en dicha circunstancia, o saber hacer lo mismo de otra manera.

En este sentido, el objetivo es desarrollar en los sujetos de intervención competencias personales para afrontar circunstancias difíciles, mejorar las habilidades sociales, cambiar el entorno de manera efectiva, tomar decisiones y facilitar el acceso a los recursos y oportunidades de formación vital. Incide, por tanto, en el entrenamiento de conducta con estilo de vida saludable a todo nivel para un adecuado manejo del estrés, mantenimiento físico, hábitos de alimentación balanceada y de administración del tiempo, prácticas de higiene, hábitos de seguridad, respuestas de autodetección de señales riesgosas, de establecimiento de

relaciones interpersonales productivas, de resiliencia, de solución de problemas y de cumplimiento y seguimiento de prescripciones de salud. La capacitación comunitaria en el ejercicio proactivo de estas conductas instrumentales es algo indispensable para avanzar en la solución del problema, independientemente de proponer y articular soluciones de tipo integral en los planos socioeconómico, ideológico y cultural.

**Fortalecimiento de contextos**

Se trata de promover o mejorar aspectos familiares, educativos, laborales, sanitarios y comunitarios positivos, en el sentido de su cohesión e interdependencia, adaptando los entornos a las personas tanto como estas a aquellos. Por ejemplo, la prescripción de usar preservativos para prevenir embarazos no deseados o riesgosos, o enfermedades de transmisión sexual, para ser efectiva requiere de una coordinación de esfuerzos entre el sujeto usuario y su pareja, así como el apoyo de una red de soporte social, sanitaria y de información capaces de llevar su mensaje con suficiente fuerza persuasiva a los interesados y/o intervenidos (ver figura 1, más adelante). Un ejemplo de entramado sistémico para concatenar contextos es el marco conceptual y metodológico para el abordaje de las acciones de promoción de la salud elaborado por el Ministerio de Salud en el Perú (MINSA, 2005), como el que se presentó en la tabla 2.

## Promoviendo comportamiento saludable

La ingeniería del comportamiento saludable opera sobre la base del análisis funcional que considera los antecedentes y consecuencias como determinantes en su construcción (Costa

y López, 1986, 2008, 2009). Por lo tanto, las propuestas de intervención se basan en el análisis funcional de las variables que interactúan en las dimensiones temporales y especiales de la conducta, proporcionando información sistemática para su cambio y su nueva direccionalidad (ver tablas 1 y 3), que tiene viabilidad a través de la tecnología conductual disponible.

**Tabla 3.** Análisis de contingencia del comportamiento saludable.

| Eventos antecedentes | Conducta no saludable | Eventos consecuentes |
|---|---|---|
| • Exposición de mensajes persuasivos.<br>• Clarificación de valores.<br>• Modelos de salud.<br>• Señales discriminativas.<br>• Accesibilidad a ayuda para el cambio. | • Manejo del estrés.<br>• Prevención sexual.<br>• Hábitos alimentarios adecuados.<br>• Ejercicio de habilidades de autocuidado e higiene personal.<br>• Habilidades sociales.<br>• Hábitos de seguridad vial.<br>• Hábitos de descanso.<br>• Ejercicio físico regular.<br>• Administración del tiempo. | • Fortalecimiento de conductas saludables.<br>• Autorrefuerzo<br>• Práctica reforzada a través de las mejoras de salud y bienestar. |

En cuanto a los antecedentes, se pretende en primer lugar cambiar las actitudes y opiniones mediante la exposición a mensajes persuasivos que, por un lado, ubiquen los comportamientos no saludables como algo claramente peligroso (por ejemplo, mostrando imágenes impactantes para la emocionalidad), y las ventajas de conducirse racionalmente para el bienestar propio

[42] Las técnicas se indican simplemente como sugerencia, pues con frecuencia hay una gama tecnológica bastante grande que podría aplicarse, por lo que hay que seleccionar alguna (o combinación de algunas) según la situación. De aquí en adelante, una descripción de las técnicas mencionadas así como su bibliografía básica puede encontrarse en Montgomery (2014).

y ajeno. Técnicas como la sensibilización sirven al propósito[42]; siendo los medios de comunicación masiva instrumentos invaloRables que potencian estas estrategias a nivel comunitario, pero todavía no han sido suficientemente explotados. En segundo lugar, se trata de hacer más consciente al individuo acerca de las opciones y decisiones que toma, para aclarar sus creencias culturalmente influidas. La técnica de clarificación de valores es, en este punto, particularmente útil. En tercer lugar, se recurre al modelado como procedimiento que vincula las prácticas positivas de salud a personas prestigiosas para los individuos en formación. En cuarto lugar, se trata de implantar un control de estímulos discriminativos cuya presencia facilite o evoque la aparición de conducta saludable, mientras que se extinguen o atenúan aquellos que funcionen en contrario. Finalmente, se fomenta la disponibilidad de servicios profesionales especializados y contextos apropiados para favorecer los cambios (por ejemplo acceso a servicios básicos, consultorios, gimnasios, lugares de entretenimiento sano, etcétera).

Los desempeños de conducta saludable, tales como el manejo del estrés, la prevención sexual, los hábitos alimentarios adecuados, el ejercicio de habilidades de autocuidado e higiene personal, las habilidades sociales y otros comportamientos positivos; tienen como meta final el autogobierno de los individuos, con creatividad y eficacia personales. El entrenamiento en estas competencias se hace con base en el modelo de aprendizaje estructurado de Goldstein y colaboradores (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; McGinis y Godstein, 2013), que: a) identifica las áreas problemáticas y habilidades específicas en las que tiene dificultad el individuo, b) observa cuál es el método

que emplea para manejarse en ellas, y c) transforma los componentes (verbales y no verbales) de esas conductas en metas para alcanzarse progresivamente durante un lapso de práctica reforzada (ensayo conductual), inicialmente en prácticas estructuradas y después en situaciones naturales.

Las consecuencias se manejan introduciendo cambios a los eventos subsiguientes al comportamiento, de modo que se seleccionen aquellas respuestas consideradas saludables o parte de un repertorio positivo. Semejante objetivo se consigue presentando estimulación reforzante de diversas maneras: por un lado, utilizando el reforzamiento diferencial para fortalecer comportamientos alternativos a los no saludables mientras se extinguen o castigan los demás; por otro lado, planificando y reforzando la percepción de eventos gratificantes vinculados a la salud a través del moldeamiento de la conducta verbal que funciona como discurso interno (autorrefuerzo). También es reforzante la práctica misma de las ejecuciones que llevan a mejoras de salud y bienestar, y su retroalimentación.

En la tabla 4 se consignan ejemplos de las técnicas mencionadas y uno de sus posibles procedimientos u operaciones potenciales, según la peculiaridad de la situación abordada. Es buen reiterar lo dicho en la nota de pie N° 4, respecto a que son simplemente sugerencias donde podrían hacerse muchas, incluso combinando técnicas y procedimientos diversos.

**Tabla 4.** Ejemplos de situaciones, técnicas y procedimientos posibles de aplicar para promover comportamiento saludable.

| Ejemplo de situación | Ejemplo de técnica | Ejemplo de procedimiento |
|---|---|---|
| • Pacientes con adicción al tabaco. | • Sensibilización encubierta. | • Presentar imágenes de cómo se desarrolla un cáncer de pulmón. |
| • Prácticas sexuales sin protección. | • Clarificación de valores. | • Sistematización de pareceres pro y contra de la relación sexual promiscua. |
| • Educación sobre prácticas de autocuidado. | • Modelado. | • Uso de modelos a imitar, como maestros, padres, amigos, personajes televisivos, etc. |
| • Seguridad vial. | • Control de estímulos. | • Carteles convenientemente dispuestos con imágenes y textos que evoquen precaución. |
| • Sedentarismo. | • Arreglo contextual. | • Guía sobre beneficios del ejercicio y facilitación de lugares dónde se practica. |
| • Educación sobre cuidado ambiental. | • Reforzamiento diferencial. | • Uso de pegatinas para reforzar las respuestas de limpiar lo que se ensucia. |
| • Depresión. | • Reforzamiento encubierto. | • Práctica de discurso interno con afrontamiento. |
| • Manejo del estrés. | • Práctica reforzada. | • Ensayo conductual de habilidades de relajación y respiración diafragmática. |

La atención psicológica de salud no comunitaria se puede llevar a cabo individualmente, o, de preferencia, en grupo, con personas en cualquier etapa de desarrollo que estén sujetas a regímenes asistenciales, o simplemente que demanden ayuda. En estos casos, el trabajo se desempeña a manera de programas de atención clínica o educativa en el ambiente más adecuado, en función a las técnicas y procedimientos que se juzguen efectivos para el problema a solucionar.

## Comentario final

La tecnología conductual y sus métodos de evaluación y diagnóstico se han desarrollado de manera espectacular en los últimos años, permitiendo disponer de una gran cantidad de instrumentos que ya se han incorporado al uso común. En este contexto, la ingeniería del comportamiento saludable tiene una amplia data de investigación que sustenta la efectividad de sus intervenciones, entre las cuales prácticamente no hay problema o trastorno vinculado a la salud que no haya sido abordado (Pérez-Álvarez y Fernández, 2003; Olivares, Maciá, Olivares y Rosa, 2012; Vallejo y Comeche, 2012), y, como dicen López, Martín y Garriga (2012), la conveniencia de establecer programas de diagnóstico y tratamiento eficaces en salud mental está justificada científicamente. Por ello, las prestaciones sanitarias requieren de la mayor seriedad y sistematicidad para la articulación y seguimiento de estrategias coordinadas a nivel clínico, educativo, laboral y comunitario, a fin de elevar los índices de comportamiento saludable (bienestar psicológico y calidad de vida) en nuestro medio.

## Referencias


Bayés, R. (1985). *Psicología oncológica*. Barcelona: Martínez Roca.

Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C. (2000). Calidad de vida: Un análisis de su dimensión psicológica. *Revista Sonorense de Psicología, 14*(1-2), 3-15.

Costa, M. y López, E. (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.

Costa, M. y López, E. (2008). *Educación para la salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Madrid: Pirámide.

Costa, M. y López, E. (2009). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir.* Madrid: Pirámide.

Fierro, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*., XX, 76, 35-47.

Fierro, A. (septiembre, 2004). *Salud mental, personalidad sana, madurez personal*. Ponencia en el Congreso Internacional de Psicología "¿Hacia dónde va la Psicología", Santo Domingo. Recuperado de http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/analisis/salud_mental_personalidad_sana_madurez_personal.pdf

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. Orig. 1980.

López, E. y Costa, M. (2012). Educación para la salud en la familia. En L. M. Llavona y F. X. Méndez (Coords.). *Manual del psicólogo de familia* (pp.405-428). Madrid: Pirámide.

López, C., Martín, J. C. y Garriga, A. (2012). La aplicación de tratamientos eficaces en servicios públicos de salud mental. En F. J. Labrador y M. Crespo (Coords.). *Psicología clínica basada en la evidencia* (pp.185-207). Madrid: Pirámide.

McGinnis, E. y Goldstein, A.P. (2013). *Programa de habilidades para la infancia temprana, La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Research Press. Trad. y adaptación de G. Gutiérrez y A. Restrepo. Orig. 1984. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf

MINSA (2005). *Documento técnico: Modelo de abordaje de promoción de la salud en el Perú*. Lima: Ministerio de Salud. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/compendio/pdf/150.pdf

Montgomery, W. (2007). La psicología de la conducta y el fomento de la salud integral comunitaria. *Nuevos Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Integral. 1*(1), 130-135.

Montgomery, W. (2014). *Teoría, evaluación y cambio de la conducta. Texto universitario*. Lima: Asociación de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada Internacional.

Muñoz, M., Ausín, B. y Pérez-Santos, E. (2012). La detección de trastornos de salud mental por el psicólogo de familia. En L. M. Llavona y F. X. Méndez (Coords.). *Manual del psicólogo de familia* (pp.375-404). Madrid: Pirámide.

Olivares, J., Maciá, D., Olivares, P. J. y Rosa, A. I. (2012). *El ejercicio de la psicología aplicada*. Madrid: Pirámide.

Organización Mundial de la Salud (enero, 2014). *Contribución al desarrollo social y económico: La actuación multisectorial sostenible para mejorar la salud y la equidad sanitaria (seguimiento de la Octava Conferencia Mundial de*

*Promoción de la Salud)*. Informe de la Secretaría. Recuperado de http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB134/B134_54-sp.pdf

Pérez-Álvarez, M. y Fernández, J. R. (dirs.) (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces*. 3 tomos. Madrid: Pirámide.

Ribes, E. (1990). *Psicología de la salud: Un análisis conceptual*. Barcelona: Martínez Roca.

Rodríguez Marín, E. (1994). Evaluación en prevención y promoción de la salud. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.). *Evaluación conductual hoy*. Madrid: Pirámide.

Vallejo, M. A. y Comeche, M. I. (Coords.). (2012). *Lecciones de terapia de conducta*. Madrid: Dykinson.

# La economía conductual y el análisis experimental del comportamiento de consumo[43]

La *Psicología Económica* pretende una integración interdisciplinar de economía y psicología, donde lo que se estudia principalmente es la forma cómo los seres humanos adquieren bienes y servicios, toman decisiones, ahorran, compran, se endeudan, y pagan o evaden sus impuestos (Denegri, 2004/2010; Alejo, Rojas y Pérez-Acosta, 2008). En este contexto, la etiqueta de "economía conductual" o "economía del comportamiento" se ha hecho familiar para muchos economistas y psicólogos. Inclusive a uno de los propulsores de su versión más conocida, la *teoría de las perspectivas*, el Dr. Daniel Kahneman, se le concedió el *Premio Nobel de Economía* en el año 2002.

Dicha teoría, igual que las tendencias interdisciplinares de las llamadas "finanzas conductuales" y la "economía experimental" (Vieira, 2008), se halla más implicada en los estudios de psicología cognitiva, pero como reseñan Francisco, Madden y Barrero (2009), hay otra connotación, también interdisciplinaria pero menos conocida, de economía conductual ligada estrictamente al uso de los principios, procedimientos y aplicaciones

[43] Artículo publicado el año 2011 en la Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM, 14(1), 281-292. ISSN: 1560 - 909X.

relacionadas con el análisis experimental del comportamiento. Esta modalidad es frecuentemente pasada por alto en los libros de texto, artículos y reportes de divulgación de la psicología económica (por ejemplo la reciente revisión hecha para la Fundación *Health and Safety Executive* de Sapford, Phythian-Adams y Apps, 2009), pese a mostrar un gran dinamismo en el planteamiento y realización de investigaciones científicas, en especial respecto al comportamiento del consumidor.

Por ello, el propósito de este artículo es considerar el aporte del análisis experimental del comportamiento en el marco del desarrollo de la economía conductual, y su complementariedad con la presente ola de investigaciones en psicología económica. En este contexto, como dicen Mayorga, Albañil y Cómbita (2006): "La economía conductual es una teoría del refuerzo que permite explicar diferentes comportamientos tanto animales como humanos enmarcados en la conducta de elección, donde los organismos toman decisiones a partir de las condiciones ambientales que se encuentran establecidas en un momento dado" (p. 34).

## La economía conductual desarrollada desde el análisis conductual

### Oferta y demanda, privación y saciedad

Alejo, Rojas y Pérez-Acosta (2008) refieren que, para fuentes importantes, el recuento histórico de la psicología económica se debe comenzar a partir de la escuela marginalista, en relación con la obra *Fundamentos de la Economía Nacional* del pensador austríaco Karl Menger en 1871. Él, junto con otros defensores

del concepto de utilidad marginal (Böhm-Barew, Von Weiser, Walras, Jevons), sostuvo la validez universal de las leyes clásicas e introdujo en el análisis económico la teoría subjetiva del valor.

Sin embargo es conveniente señalar que, para los filósofos del utilitarismo del siglo XVIII y XIX, ya estaban claros los principios implicados en el cambio de valor de objetos y eventos como resultado de variaciones relativas a su accesibilidad o esfuerzo para producirlos. Por ejemplo, Bentham consideraba la riqueza y la felicidad o bienestar individuales como beneficios correlacionados. Mill, por su parte, enunció la ley de la oferta y la demanda en términos inequívocos: "La oferta y la demanda... serán iguales. Si son desiguales en algún momento, la competencia las iguala y la forma en que se hace es ajustada al valor. Si la demanda aumenta, el valor se eleva, si la demanda disminuye, el valor baja; asimismo, si la oferta cae, el valor se eleva y cae si la oferta se aumenta..." (Cit. por Staats, 1975/1979; pp. 445-446). De esta manera, mientras más cantidad tenga una persona de un artículo de consumo en un momento dado, menos encontrará utilidad o satisfacción en tener más de lo mismo; y por lo tanto reajustará su presupuesto para no obtenerlo. Y lo opuesto: mientras menos tenga de algún producto, más utilidad o satisfacción encontrará en poseerlo, dirigiendo la actividad hacia su adquisición. Así, el precio de un bien queda establecido a través de su utilidad marginal, no a través de la utilidad objetiva. En el famoso ejemplo de Bentham (ed. 1978) sobre el agua y los diamantes, éste pensador sostiene que donde el agua es abundante su utilidad marginal es baja; mientras que la de los diamantes es alta por su poca disponibilidad. Si fuera al revés, sería el agua la que tuviera la utilidad marginal más alta.

Es evidente que la ley económica de la oferta y la demanda sobre los consumidores resulta ser una expresión relativamente cercana a los efectos de la saciedad y la privación en el análisis experimental conductual. En los experimentos sobre saciedad, ésta es definida como una operación que consiste en presentarle continuamente un reforzador natural (alimento) a un organismo (por ejemplo una rata o una paloma, hasta que la tasa de respuestas se reduce (deja de comer). A su vez, la privación consiste en retirarle al organismo el reforzador natural durante cierto tiempo, dando por resultado en el proceso la elevación de la tasa de respuestas (apretar una palanca o picotear un disco) para conseguirlo. Estos procesos podrían enunciarse en la forma de principios:

***Saciedad***
*"Si un reforzador se presenta continuamente durante algún tiempo, la tasa de respuestas asociada al reforzador tenderá a reducirse"*

***Privación***
*"Si se retira un reforzador durante algún tiempo, la tasa de respuestas asociada a la aproximación al reforzador tenderá a elevarse"*

Como es fácilmente deducible, los principios en mención tienen que ver respectivamente: a) en el caso de la saciedad, con el exceso de oferta que reduce la demanda (baja utilidad marginal), y, b) en el caso de la privación, con la carencia de oferta que eleva la demanda (alta utilidad marginal), durante un período determinado.

El reconocimiento de esta relativa equivalencia impulsa los estudios básicos de investigación desde el análisis experimental del comportamiento. A este respecto, son de relevancia los hallazgos obtenidos a partir de las investigaciones sobre la economía de fichas y sobre la hipótesis de la regulación conductual.

**El papel de la economía de fichas**

En un comienzo, la integración de los conceptos económicos con los estudios de laboratorio sobre el sistema de fichas proporcionó hipótesis muy sugerentes (Staats y Staats, 1963), que fueron sometidas a contrastación empírica en varios estudios (Staats, Staats, Schutz y Wolf, 1962; Ayllon y Azrin, 1965, Phillips, Phillips, Fixsen y Wolf, 1971; Winkler, 1971), llegándose a conclusiones tales como que la paga afecta la oferta de trabajo, que hay una relación entre el ahorro y la cantidad de trabajo (a mayor ahorro, menos trabajo), y que dicha relación podía modificarse introduciendo variaciones en la gama de bienes ofrecidos u otorgando "intereses".

Estos resultados alentaron a Kagel y Winkler (1972) a proponer explícitamente la integración interdisciplinaria entre la economía y los principios del reforzamiento. Ellos vieron que los sistemas de fichas, tal como se utilizaban en la modificación de conducta de poblaciones de salas hospitalarias, podían ser verdaderos laboratorios de observación controlada sobre los intercambios de unidades con el comportamiento de los sujetos, pues tenían mucho que ver con sistemas económicos. Allí se podían entender las fichas como equivalentes a dinero, las distribuciones de fichas en plan de reforzadores condicionados como pagos salariales, y las tasas de cambio de las fichas por reforzadores

como precios de bienes consumidos. Eso proporcionó la observación de variadas relaciones entre los ingresos y los patrones de consumo en los programas de razón, además de certificar la relevancia de los conceptos económicos básicos (como por ejemplo la elasticidad de la demanda) para la economía de fichas, y la importancia de todo eso para el arsenal terapéutico (Fisher, Winkler, Krasner, Kagel, Battaliod, & Basmann, 1978). El caso es que estos primeros escarceos con fichas fundaron las bases de la economía conductual operante.

**La regulación conductual**

Como señala Domjan (2007/2010), los estudios experimentales se han centrado en los últimos tiempos sobre la hipótesis de la *regulación conductual* y su llamado "punto de éxtasis" (o de estabilidad en la que el organismo se siente cómodo), lo que constituye un tercer factor de desarrollo gracias al cual se deben los avances experimentales en la investigación sobre economía del comportamiento.

La hipótesis de la regulación conductual opera sobre la suposición de que todo organismo actúa con una pauta determinada de distribución de sus respuestas, las cuales tiende a preferir o mantener en el mismo nivel pese a interrupciones o turbulencias. Por ejemplo, las actividades que implican supervivencia (comer, beber, abrigarse, ejercitarse, etc.) tienen un punto particular de "comodidad" o "bienestar" en el que la tasa de conducta de cada organismo requiere estar para experimentarlo, ni más ni menos. Eso es el "punto de éxtasis conductual", identificable mediante la frecuencia relativa de distribución de las respuestas de un organismo en situaciones no restrictivas, o sea, durante

un período de línea base de operante libre en que se observan las elecciones espontáneas que hace el individuo, de acuerdo con sus disposiciones personales.

Llevando esto a una situación cotidiana, encontraríamos que si una persona con vocación deportiva y poco interés noticioso tiene las opciones de hacer ejercicios aeróbicos durante una hora o ir a ver noticieros televisivos, preferirá estadísticamente lo primero si no hay restricciones a esa conducta. ¿Qué pasaría si se introduce durante cierto período la condición de que dicha persona sólo puede tener libertad para hacer los ejercicios durante diez minutos siempre y cuando mire antes otros diez minutos constantes de televisión, y así sucesivamente? La hipótesis señala que el individuo del ejemplo intentaría volver a su "punto de éxtasis" (la cantidad de ejercicio que requiere) reasignando su conducta tan pronto como la contingencia impuesta se lo permitiera. Esto puede parecer contradictorio dadas las restricciones, pero debe tenerse en cuenta que esta relación entre respuesta instrumental y respuesta reforzante se enmarca en un contexto más amplio, que brinda las posibilidades de reasignación conductual. Por ejemplo, puede ser que la persona en cuestión utilice algún "sustituto momentáneamente aceptable" del ejercicio aeróbico durante el tiempo que ve las noticias por televisión: respirar acompasado, agitar piernas y brazos, hacer flexiones apoyándose en el asiento, o algo así.

Ese contexto amplio de opciones de respuesta tiene una semejanza grande con el ámbito de las elecciones de consumo en el campo económico. De este modo se constituye en un área investigativa interdisciplinaria, ayudando a identificar la distribución de las respuestas de un individuo en un marco sistémico de limitaciones que afectan su asignación, tal como sucede en

los procesos de utilidad marginal (Allison, 1993; Bickel, Green y Vuchinich, 1995).

## Economía conductual y procesos decisorios

### Regulación conductual del comportamiento del consumidor

Las restricciones económicas en una situación de mercado se entienden como los montos de ingreso y precio de los bienes que se quieren adquirir. Para la hipótesis de la regulación conductual, al manipular el programa de reforzamiento el experimentador funge de proveedor que fija el precio de un producto ofrecido en el mercado. En este encuadre conceptual, el precio es definido en los experimentos (igual que en la economía) como una relación costo-beneficio denominada *precio unitario*. El precio unitario de un bien especifica el precio pagado por una unidad estándar de refuerzo y se puede aumentar por incremento del costo (por ejemplo, las presiones de palanca para obtener refuerzo) o disminuyendo el beneficio (por ejemplo, la magnitud del refuerzo). Así, el monto de ingreso se traduce en el número de respuestas que un organismo puede emitir, y el precio de los bienes se traduce en la cantidad de respuestas requeridas para obtener un reforzador (Hursh y Silberberg, 2008).

En este contexto, un concepto fundamental es el de *curva de demanda*, o relación entre el precio de un bien y la cantidad de dicho bien. Por ejemplo, si el precio del producto aumenta significativamente, disminuirá con rapidez la cantidad comprada. No obstante, algunos bienes son más resistentes que otros a variar su consumo aunque se incremente su precio, debido a que

existen ciertos determinantes contextuales de su poca *elasticidad*. La "elasticidad de la demanda" de un producto no es más que el grado alto o bajo en que el precio influye sobre su consumo. Si impacta poco se dice que la elasticidad de la demanda del producto es baja, y viceversa.

Tales determinantes vienen a ser las restricciones a que está sujeto el comportamiento del consumidor. Entonces, si alguien se pregunta cuáles son las posibilidades de la distribución de respuestas de un organismo en una contingencia abierta (es decir cómo una persona busca "atajos heurísticos" en "entornos de incertidumbre", en la terminología de los teóricos de la perspectiva), tiene que considerar el interjuego de todos esos tipos de restricción como variable determinante, que, en general, son tres.

El primero de ellos es la "disponibilidad de sustitutos". Los "sustitutos" son los reforzadores alternativos al reforzador central, cuya disponibilidad ocasiona que los incrementos en el número de respuestas que se necesitan para su demanda disminuyan. Esto distorsiona el grado en que los precios influyen en el mercado debido a que hay ciertos bienes muy sensibles a los cambios de precio y hay otros que no. Y eso es porque los primeros carecen de sustitutos. El ejemplo clásico de poca elasticidad es el del combustible, pues aunque suba mucho, su insustituibilidad es tal que la gente seguirá comprándolo. Caso distinto es el de las golosinas, cuya elasticidad es grande porque si varía mucho el rango de su precio la gente comprará menos.

En otro ejemplo, si en determinado momento se hace difícil conseguir alimentos "sanos" de cierta marca pero se dispone de otros más accesibles que ofrezcan una razonable cuota de reemplazo aunque no sean lo mismo, habrá mayor probabilidad de

que un individuo se incline por las alternativas a ese consumo. Según las investigaciones (por ejemplo ver Murphy, Correla y Barnett, 2007), la fórmula es de triple consideración: las decisiones de los consumidores de un bien están relacionadas tanto con: a) su disponibilidad relativa y el precio del mismo, como con b) su disponibilidad relativa y el costo de actividades alternativas sin el producto, y c) el grado en que el reforzamiento de las consecuencias inmediatas se devalúa paralelamente a la acción del reforzamiento inmediato ligado al disfrute del bien.

En este contexto, el estudio de Mayorga, Albañil y Cómbita (2006) verifica si los sujetos experimentales sustituyen bienes como el alimento líquido en vez del alcohol, en la medida en que se aumenta el "precio" del alimento. Los resultados apoyan la hipótesis, tal como se ve en la gráfica (figura 1), que representa el programa experimental de refuerzo donde queda claro cómo, al aumentar el "precio" de la sacarina, las ratas la sustituyen por el etanol.

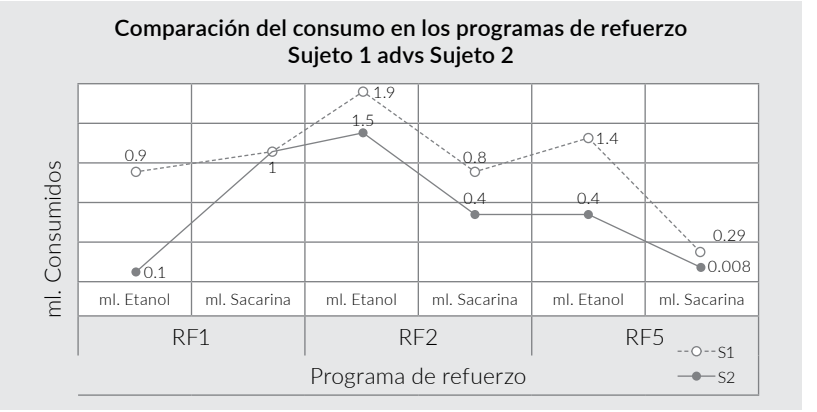


**Figura 1.** Comparación del consumo promedio de sacarina advs etanol para todos los programas en los sujetos experimentales. Adaptado de Mayorga, Albañil y Cómbita (2006, p. 47).

El segundo factor importante para la elasticidad y las restricciones mencionadas es el "rango de precios" del producto.

Dicho rango está dado por la oscilación de los valores mayor y menor de costo, en el sentido de que si el precio de un producto siendo bajo se eleva un tanto, es probable que no afecte la demanda. En cambio, si siendo alto se eleva, es probable que sí la afecte. En los experimentos respectivos (Sumpter, Temple, & Foster, 2004), parece una regla que los sujetos sometidos a la poca variación de precios bajos se ajusten a tal cambio incrementando el número de respuestas suficientes (por ejemplo, la duración y la fuerza necesarias) para obtener el reforzador. La cantidad de respuestas requeridas representa la dificultad para conseguir semejante expedición. Si la dificultad se incrementa mucho, habrá una disminución notable del esfuerzo por obtenerlo. Si se incrementa ligeramente, el individuo tiende a "ajustarse" aumentando también el número de respuestas que necesita. Por algo Hursh y Silberberg (2008) indican que la sensibilidad a los cambios en los precios (elasticidad) es una excelente medida de la eficacia del refuerzo.

Esto, si se lleva al plano de la decisión económica, tendrá efectos parecidos. Por ejemplo, si se sube ligeramente el costo de un pan barato, eso no impedirá que el consumidor promedio continúe pidiendo el mismo número de unidades aunque tenga que pagar 10 o 20 centavos más. Pero si se sube el precio de un pan caro por más que sea en poca cantidad, el consumidor muy probablemente suspenderá o disminuirá su adquisición.

Por último, el tercer elemento de restricción se mueve en torno al "nivel de ingresos". Vale decir, el individuo con un nivel alto de ingresos no sentirá mucho las variaciones en el costo de los productos. De hecho, a mayor nivel de ingresos habrá mayor

insensibilidad al cambio de precios. Los experimentos realizados asimilan el "nivel de ingresos" que tiene el organismo con la disponibilidad de sus respuestas o tiempo para emplearlas. En la investigación de Silberberg, Warren-Boulton, y Asano (1987) se utilizaron monos para someterlos a la condición experimental de escoger entre una bola de comida grande pero amarga, y otra pequeña. En condición de "bajos ingresos" (menos intervalo entre ensayos, cada 60 a 70 segundos), los sujetos prefirieron la pastilla grande pero amarga. Cuando se invirtió la condición a "altos ingresos" (reducción de los intervalos a 15 segundos), produjo un incremento en el consumo de las bolas pequeñas. En otra investigación (véase DeGrandpre, Bickel, Rizvi y Hughes, 1994) a siete sujetos humanos dependientes del cigarrillo se les ofrecieron dos refuerzos distintos: uno consistente en bocanadas de la marca habitual de cigarrillos ("propios") que solían fumar, y otro consistente en bocanadas de una marca menos preferida de cigarrillos con un contenido similar de nicotina ("otros"). Los "otros" costaban la quinta parte del precio de los "propios". Se constató que cuando el precio de los dos refuerzos se mantuvo constante, las elecciones optaron por lo más barato. Sin embargo, al variar el monto del ingreso hacia arriba, la proporción del consumo de bocanadas "propias" aumentó, mientras que el consumo de los "otros", menos costosos, disminuyó.

De hecho, si, por ejemplo, dos fumadores recién llegados a una comunidad se encuentran con que hay una baja densidad de puntos de venta de tabaco en su entorno cercano, pero sólo uno de ellos tiene la posibilidad de transportarse más fácil y rápidamente hacia puntos lejanos para adquirir más cigarrillos, es de esperar que el que carezca de esa facilidad baje su consumo

adaptándose a lo que puede encontrar (Chuang, Cubbin, Ahn, y Winkleby, 2005).

Las interacciones entre los tres factores de la regulación, la "disponibilidad de sustitutos" (reforzadores alternativos), el "rango de precios" (valor de las unidades estándar de refuerzo), y el "nivel de ingresos" (disponibilidad de repertorio o tiempo para emplearlo), son diversas. Por ejemplo, Epstein, Leddy, Temple y Faith (2007) reseñan un experimento de elección entre alimentos poco sanos adversus alimentos saludables, en el cual niños de 10 a 14 años acostumbrados a la "comida chatarra" pasaron por diferentes niveles de ingreso: "bajo", "regular" y "alto". Cuando los niños estaban en la condición de "bajo ingreso" aumentaron su consumo de alimentos saludables (tales como frutas o yogurt), pero cuando estuvieron en el nivel alto siguieron eligiendo los productos poco sanos, aunque el precio de estos aumentara. en consecuencia, puede esperarse que la elección de "sustitutos" se reduzca cuando el individuo goce de mejor status económico. No obstante, también se ha podido advertir que el factor de disminución del precio de las comidas sanas incrementa su probabilidad de elección, incluso más que el factor de propaganda a favor de hábitos saludables. En general, una evaluación de las preferencias que los individuos tienen y sus determinantes pueden proporcionar información adecuada acerca de la sensibilidad a los aumentos de precios. Los resultados sugieren que la determinación de cuán sensible es la demanda de un individuo para un refuerzo (es decir, la cuantificación de la elasticidad de la demanda) puede ayudar al analista de conducta a predecir qué consecuencias podrían producir una mayor persistencia de la respuesta en el ámbito aplicado.

**Decisiones de perspectiva y decisiones clínicamente significativas**

Como se ha visto, las investigaciones conductuales abordan problemas muy complejos de redistribución de respuestas, debido a que los comportamientos de consumo y empresarial comprenden acciones involucradas con contingencias de selección, adquisición o utilización de bienes, servicios, ideas o experiencias para obtener beneficios de diverso tipo (llámese satisfacer sus "necesidades" y "deseos"). Todo eso supone procesos de decisión que preceden y son consecuencia de tales acciones (Rachlin, 1995). El método de investigación más común en la *teoría de las perspectivas* es poner a los participantes en situación de elegir entre dos hipotéticos resultados futuros (por ejemplo, a elegir entre una cosa segura y un resultado de riesgo. Los datos, consignados a través del autoinforme de los sujetos, son sometidos a análisis estadísticos obteniendo el promedio de elecciones de los individuos y verificando su significatividad. Según los datos aportados por estas indagaciones (Kahneman & Tversky, 1984), incluso en el mejor de los casos, las personas acostumbran emitir juicios probabilitarios inexactos, basándose sólo en la semejanza de una información concreta con el prototipo ideal.

Aunque ha sufrido críticas por la aparente subjetividad de los datos que brinda, este método de autoinforme tiene valor en ciertas circunstancias, pues hay un número muy grande de decisiones importantes tomadas por los individuos que podrían calificarse de "opciones de perspectiva", donde ellos sopesan resultados posibles antes de haberlos experimentado. Hay, sin embargo, otras decisiones que involucran factores clínicamente significativos porque son patrones repetidos hasta el extremo de

la "autodestrucción" —por ejemplo, el abuso de sustancias psicoactivas y el juego patológico—, afectando el estado de salud. En dichos casos se hace necesario indagar cómo las experiencias anteriores del individuo respecto a las consecuencias que han afectado históricamente su conducta, afectan sus actuales respuestas prospectivas. Es evidente que cada cual suele comportarse ante nuevas opciones como hizo en el pasado si ese patrón de elección ha sido seleccionado por las consecuencias de la ejecutoria habitual (Francisco y cols., 2009).

Una forma de acercamiento entre la teoría de la perspectiva y el análisis conductual es la explicación del porqué los individuos acostumbran decidir sobre sus asuntos importantes de maneras no racionales (sin calcular probabilidades), en función a estrategias informales adoptadas en "entornos de incertidumbre", es decir, ambiguos y poco claros. Kahneman (2003) intenta explicar ese efecto mediante la postulación de categorías que denomina "atajos heurísticos", quizá basados en repertorios genéticamente adaptativos. La toma de un atajo heurístico muy común es el que se guía por la aversión a la pérdida: se teme más lo que se puede perder que lo que se puede ganar tomando la decisión. En términos técnicos conductuales se hablaría de respuestas implicadas en contextos de *contingencias abiertas* que han sido seleccionadas por consecuencias aversivas, las cuales aumentaron la sensibilidad del comportamiento a las pérdidas potenciales y la intolerancia al retraso de la gratificación reforzadora. Sobre este repertorio extrañamente (in)adaptativo, Magoon y Critchfield (2008) discuten si se trata de una tendencia filogenética evolutivamente desarrollada en: a) un ambiente natural lleno de depredadores, b) de competencia entre miembros de la propia

especie, c) de suministros de alimentos impredecibles, y d) de escasas oportunidades de apareamiento; condiciones que pueden resultar afectadas por una historia ontogenética de experiencias. Esto parece ser todavía un enigma que, sin duda, los próximos estudios experimentales de la economía conductual tendrán que intentar resolver.

## Conclusión

Los análisis conductuales básicos del comportamiento de consumo hechos a partir de la experimentación de laboratorio, y donde el papel de la economía de fichas así como también de la hipótesis de la regulación conductual fueron y son relevantes, resultan de gran utilidad conceptual para evaluar innumerables situaciones, por ejemplo de salud (digamos el uso de drogas o la alimentación sana, ver la compilación de Bickel y Vusinich, 2000), de elección de candidatos políticos, de relaciones interpersonales, de elecciones vocacionales, etcétera. Los procesos decisorios se han mostrado como influidos por las restricciones a que está sujeto el comportamiento del consumidor. En la traducción de términos económicos a experimentales, esto es: a) la "disponibilidad de sustitutos" dada por la posibilidad de contar con reforzadores alternativos, b) el "rango de precios" del producto, o valor de las unidades estándar de refuerzo, y c) el "nivel de ingresos" o disponibilidad de repertorio o tiempo para emplearlo en busca del reforzador.

Lo cierto es que en esos casos, las respuestas en contextos contingenciales diversos son normalmente seleccionadas por sus consecuencias. En contextos más inciertos como son los de "incertidumbre", para explicar el comportamiento de elección

entran a tallar variables más hipotéticas que parecieran fruto de una combinación de factores filogenéticos y ontogenéticos, pero siempre relacionados con la historia de reforzamiento del organismo a largo plazo.

## Referencias


Alejo, A.; Rojas, P. y Pérez-Acosta, A. (2008). Psicología y asuntos económicos: Una aproximación al estado del arte. *International Journal of Psychological Research, 1*(1), 49-57.

Allison, J. (1993). Response deprivation, reinforcement, and economics. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 60, 129-140.

Ayllon T, Azrin N.H. (1965). The measurement and reinforcement of behavior of psychotics. *Journal of Experimental Analysis of Behavior; 8*(6): 357–383.

Bentham, J. (1978). *Escritos económicos*. México: FCE.

Bickel, W.K. y Vuchinich, R.E. (Eds.) (2000). *Reframing health behavior: Change with behavioral economics.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bickel, W.K. Green, L. y Vuchinich, R.E. (1995). Behavioral economics. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 64*, 257-262.

Chuang, Y., Cubbin, C., Ahn, D. y Winkleby, M.A. (2005). Effects of neighbourhood socioeconomic status and convenience store concentration on individual level smoking. *Journal of Epidemiology and Community Health, 59*, 568-573.

DeGrandpre, R.J., Bickel, W.K., Rizvi, S.A. y Hughes, J.R. (1994). A behavioral economic analysis of concurrently available money and cigarettes. *Journal of Experimental Analysis of Behavior. 61*(2): 191–201.

Denegri, M. (2004/2010). *Introducción a la psicología económica*, Edición electrónica.

Domjan, M. (2007/2010). *Principios de aprendizaje y conducta.* México:

Cengage Learning Editores.

Epstein, L.H.; Leddy, J.J.; Temple, J. y Faith, M.S. (2007). Food reinforcement and eating: A multilevel análisis. *Psychological Bulletin, 133*, 884-906.

Fisher, E.B., Winkler, R.C.; Krasner, L.; Kagel, L.J.; Battaliod, R.C. & Basmann, R.L. (1978). Economic perspectives in behavior therapy: Complex interdependencies in token economies. *Behavior Therapy, 9*(3), 391-403.

Francisco, M.T., Madden, G.J., y Borrero, J. (2009). Behavioral economics: principles, procedures, and utility for applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today, 10*, 277-294.

Hursh, S.R., & Silberberg, A. (2008). Economic demand and essential value. *Psychological Review, 115*, 186-198.

Kagel, J.H. y Winkler, R.C. (1972). Behavioral economics: areas of cooperative research between economics and applied behavioral analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*(3):335–342.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. American Psychologist, 39, 341-350.

Kahneman D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una economía conductual. *Revista Asturiana de Economía, 28*, 181-225.

Magoon, M.A., & Critchfield, T.S. (2008). Concurrent schedules of positive and negative reinforcement: Differential-impact and differential-outcomes hypotheses. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 90*, 1-22.

Mayorga, P.; Albañil, N. y Cómbita, L. (2006). Elección y sustitución de estímulos entre el alcohol y el alimento en ratas: una explicación del consumo de drogas desde el contexto de la economía conductual. *Suma Psicológica, 13*(1), 33-50.

Murphy, J. Correla, C. y Barnett, N. (2007). Behavioral economic approaches to reduce college student drinking. *Addictive Behaviors, 32*, 2573-2585.

Phillips E.L., Phillips E.A, Fixsen D.L. y Wolf MM. (1971). Achievement Place: modification of the behaviors of pre-delinquent boys within a token economy. Journal of *Applied Behavior Analysis; 4*(1):45–59.

Sapford, D., Phythian-Adams, S.L. y Apps, E. (2009). Behavioural economics. A review of the literature and proposals for further research in the context of workplace health and safety. Liverpool: University of Liverpool.

Silberberg, A., Warren-Boulton, F. R. y Asano, T. (1987). Inferior-good and Giffen-good effects in monkey choice behavior. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes, 13*(3), 292-301.

Staats, A. W. y Staats, C.K.(1963). *Complex Human Behavior. A systematic extension of learning principles*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Staats, A.W. (1975/1979). *Conductismo Social*. Mexico: El Manual Moderno,

Staats, A.W., Staats, C. K., Schutz, R. E. y Wolf, M. (1962). The conditioning of reading responses using "extrinsic" reinforcers. *Journal of Experimental Analysis of Behavior,* 5, 33-40.

Sumpter, C.E., Temple, W. & Foster, T.M. (2004). Comparing demand functions when different price manipulations are used: Does unit price help? *Learning & Behavior, 32* (2), 202-212.

Rachlin, H. (1995). Behavioral economics without anomalies, *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 64*, 397-404.

Vieira, M. (2008). Nuevos paradigmas del pensamiento económico: Un llamado a la interdisciplinariedad. *Revista Ciencias Estratégicas, 16*(20), 335-350.

Winkler, R.C. (1971). The relevance of economic theory and technology to token reinforcement systems. *Behavioral Research Therapy, 9*(2):81–88.

Conductismo: un análisis paradigmático.
Cuestiones teóricas, filosóficas y profesionales
©William Montgomery Urday
2018