

## Correspondencia decir-hacer para la mejora de conductas perturbadoras en adultos con síndrome de Down

Francisco Javier Molina Cobos, M. Carmen Amador Castro y M. Dolores Fernández Rodríguez  
Universidad de Almería

Las estrategias más reconocidas para el tratamiento de conductas perturbadoras suponen el manejo directo de contingencias. Otros procedimientos permiten prescindir del agente terapéutico o educativo en el contexto en que ha de producirse el cambio conductual: el entrenamiento en correspondencia decir-hacer; que se ha mostrado efectivo con diferentes temáticas y poblaciones, siendo escasos los informes referidos a personas con retraso en el desarrollo. Se presenta un estudio en el que, mediante el fortalecimiento de la clase funcional «correspondencia *Decir-Hacer*», se interviene con 5 conductas perturbadoras en 5 jóvenes con síndrome de Down y retraso en el desarrollo, alcanzándose los objetivos propuestos en todos los casos. Se discute la funcionalidad del procedimiento en el ámbito de la intervención en retraso en el desarrollo.

*Say-do correspondence to improve disruptive behaviors in adults with Down's syndrome.* The most acknowledged strategies for the treatment of disruptive behaviours are those that are based on direct contingency management. Other procedures allow the therapist, or educational agent, not to be present in the context in which the behavioural change has to take place: the say-do correspondence training procedures, which have proven effective across behaviours and populations. Nevertheless, there is surprisingly little evidence of the effectiveness of such procedures with populations presenting developmental disabilities. This study describes the implementation of say-do correspondence training to modify 5 disruptive behaviours present in 5 adult subjects diagnosed with Down's syndrome, showing very positive results. The advantages of using say-do correspondence training procedures in developmental disabilities are discussed.

Un foco de interés en la intervención en retraso en el desarrollo es la reducción de las conductas perturbadoras o disruptivas. Se trata de un extenso abanico de conductas cuya característica principal, desde un plano funcional, es que interfieren la relación del individuo con los demás. Esto dificulta el aprendizaje de nuevas habilidades en diferentes áreas, así como la integración social del individuo (Luciano, 1988, 1997a), por lo que la presencia de estas conductas puede llegar a resultar muy limitante y deben ser objetivo inmediato de intervención. Estas conductas desadaptativas suelen ser enmarcadas en cuatro categorías (Herruzo, Luciano y Pino, 2001; Luciano, 1988, 1997a): conductas agresivas, autolesivas, autoestimuladas e incompatibles; siendo ésta, no obstante, una clasificación que atiende a diferentes criterios (agresivas y autolesivas según las consecuencias que producen, autoestimuladas según sus parámetros, e incompatibles según el contexto).

Las estrategias descritas para abordar el tratamiento de los comportamientos perturbadores son muchas y variadas, siendo las más reconocidas las que suponen el manejo de contingencias di-

rectas: las técnicas de extinción, de castigo y de reforzamiento diferencial, utilizadas solas o en combinación (Ayllon y Simon, 1982; Hanley, Iwata, y McCord, 2003; Luciano, 1988, 1997a; Malott, Malott, y Trojan, 2003; Martin y Pear, 1999; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1990; Thompson e Iwata, 2005; Thompson, Iwata, Hanley, Dossier, y Samaha, 2003; por ejemplo). Si bien se recomienda realizar un adecuado análisis funcional de la conducta problema que permita elegir con garantías de éxito entre la variedad de técnicas disponibles (por ejemplo, Hanley et al., 2003; Luciano, 1988, 1997a), se establecen a priori ventajas e inconvenientes de la utilización de cada una de ellas. Como pauta general se recomienda que el castigo y la extinción sean utilizados en combinación con estrategias de reforzamiento diferencial; preferentemente, y si es posible, de conductas incompatibles con la conducta objetivo.

Además de estas estrategias, suficientemente descritas y documentadas en la bibliografía especializada, se han referido otras que «permiten prescindir del agente terapéutico o educativo en el contexto en que ha de producirse el cambio conductual» (Herruzo y Luciano, 1994). Son los procedimientos de correspondencia decir-hacer. Como ha quedado suficientemente establecido (Luciano, 1993, 1997b), la correspondencia decir-hacer (D-H) es la que se da entre lo que se dice (que se va a hacer) y lo que se hace (cuando se dan las condiciones adecuadas); o entre lo que se hace y la descripción posterior de lo que se ha hecho (correspondencia hacer-decir o H-D). Habitualmente se cita el trabajo de Lovaas (1961) como uno de los primeros en los que se aborda la necesidad de in-

investigar experimentalmente el efecto de interacción entre la conducta verbal y la no verbal. Más tarde este mismo autor alerta sobre la falta de datos empíricos y de armazones conceptuales en este área de estudio, a la vez que llama la atención sobre las implicaciones clínicas de esta relación conducta-conducta (Lovaas, 1964/1986). Desde entonces han sido numerosas las aportaciones en el ámbito del establecimiento de relaciones arbitrarias entre lo que una persona dice y lo que hace, y entre lo que hace y dice, tanto a nivel de investigación básica como aplicada (Baer, 1990; Baer, Blount, Detrich, y Stokes, 1987; Baer, Williams, Osnes, y Stokes, 1984; Herruzo y Luciano, 1994; Israel, 1978; Israel y Brown, 1977; Israel y O'Leary, 1973; Karlan y Rusch, 1982; Luciano, 1992; Luciano, Barnes-Holmes, y Barnes-Holmes, 2002; Luciano, Herruzo, y Barnes-Holmes, 2001; Luciano, Molina Cobos, y Gómez, 2000; Paniagua, 1990, 1992; Risley y Hart, 1968; Whitman, Scibak, Butler, Richter, y Johnson, 1982; Wilson, Rusch, y Lee, 1992; entre otros).

Del análisis de la correspondencia entre la conducta verbal y la no verbal se ha concluido de manera fehaciente que éstas no se relacionan de una forma automática o ya dada, sino que su relación es arbitraria (Baer et al., 1984; Catania, 1992; Guevremont, Osnes, y Stokes, 1986; Israel, 1973; Israel, 1978; Israel y O'Leary, 1973; Israel y Brown, 1977; Luciano, 1992, 1993, 1997b; Luciano et al., 2000; Luciano et al., 2001; Luciano et al., 2002; por ejemplo). La manera habitual en la que se establece esta relación arbitraria decir-hacer o hacer-decir es reforzando diferencialmente, con múltiples ejemplos, la discriminación de la correspondencia y de la no correspondencia entre lo que se dijo que se iba a hacer y lo que finalmente se ha hecho (o entre lo hecho y lo que se dice que se ha hecho). Esto es, no se trata de reforzar lo que se dice o lo que se hace, sino la relación de correspondencia entre ambas conductas. Se han investigado diferentes procedimientos para llegar a establecer esta correspondencia (véase Herruzo y Luciano, 1994), con una prevalencia de contingencias sociales tanto en el momento en que los sujetos «dicen» como a la hora de reforzar la correspondencia entre decir y hacer, en tanto que habitualmente se recurre a la aprobación de otros, caricias, fichas, etc. (Gómez, Luciano, Ybarra y Plaza, 2002; Luciano et al., 2000).

La utilización del entrenamiento en correspondencia decir-hacer como estrategia de intervención se extiende a través de diferentes temáticas y poblaciones. Por ejemplo, incremento de actividades de ocio en ancianos (Gómez et al., 2002), reducción de succión del pulgar en niños (Luciano, Vélchez, y Herruzo, 1992), mejora de hábitos de estudio en niños (Gómez, 1995), promoción de salud bucodental en niños (Gil Roales-Nieto, Luciano, y Molina, 1998), reducción de conductas perturbadoras en niños y adolescentes (Anderson y Merrett, 1997; Herruzo et al., 2001; Paniagua y Black, 1990; Paniagua, Pumariega, y Black, 1988; Rumsey y Ballard, 1985), mejora de habilidades sociales en niños (Osnes, Guevremont, y Stokes, 1987; Rogers-Warren y Baer, 1976). Llama la atención que los informes en los que hayan participado personas con retraso en el desarrollo son menos frecuentes. Por ejemplo, Whitman et al. (1982) utilizaron el entrenamiento en correspondencia decir-hacer para reducir conductas perturbadoras en un aula de educación especial; Keogh, Burgio, Whitman y Johnson (1983) mejoraron las habilidades de escucha (atención) de cuatro niños con retraso en su desarrollo; Wilson et al. (1992) fortalecieron la correspondencia hacer-decir en la utilización de máquinas de ejercicio con chicos de 13 años con diagnóstico de retraso mental moderado; Luciano et al. (2000) entrenaron la rela-

ción decir-hacer-decir para cambiar patrones de conducta cronificados en dos chicos con síndrome de Down; Stokes, Cameron, Dorsey y Fleming (2004) enseñaron habilidades de higiene personal a tres adultos con dificultades en su desarrollo.

En el estudio que se describe a continuación se evalúa y fortalece la clase funcional decir-hacer para ser utilizada en la reducción de conductas perturbadoras con jóvenes con síndrome de Down.

## Método

### Participantes

Participaron cinco adultos (entre 18 y 25 años de edad) con síndrome de Down y retraso generalizado en el desarrollo, siendo las áreas más deficitarias la de autonomía personal y la verbal (especialmente a nivel conceptual y cognitivo complejo). Si bien todos los participantes presentaban un nivel de comunicación adecuado para su desenvolvimiento cotidiano con familiares y compañeros, en general se observaban limitaciones en topografía vocal, un vocabulario limitado (con utilización frecuente de «frases hechas»), y dificultad a la hora de realizar descripciones complejas, dar explicaciones, etc. Para su inclusión en este estudio se valoró que presentaran un nivel de relaciones de *tactos* (nombrar un evento, acción o característica), *mandos* (pedir, solicitar) y *autoclíticos* (formas gramaticales) suficiente para los requerimientos del entrenamiento diseñado, que contaran en su repertorio con alguna conducta deficitaria o perturbadora en algún grado, y que comprendieran la relación de correspondencia/no correspondencia entre decir y hacer (aspecto que sería evaluado específicamente durante la línea base). No se disponía de evaluaciones formales actualizadas de los participantes, por lo que se recurrió al conocimiento que la educadora tenía de ellos para recabar la información necesaria. La constatación del uso de *tactos*, *mandos* y *autoclíticos* fue llevada a cabo por la educadora del grupo durante las semanas previas al inicio del estudio, atendiendo al uso de estas relaciones que hacían los participantes en sus interacciones diarias y cotidianas.

Todos los participantes acudían varios días a la semana a las instalaciones de la Asociación a la que pertenecían, donde participaban en actividades de grupo dirigidas a la mejora de las habilidades de comunicación, autonomía personal, integración social y habilidades académicas, principalmente.

### Contexto y variables

Los participantes en este estudio asistían a un taller dirigido a la elaboración de un periódico en las instalaciones de la Asociación. Este taller se realizaba en dos sesiones semanales de dos horas de duración cada una. Los asistentes se distribuían en grupos de seis miembros, con una serie de pupitres individuales dispuestos formando un rectángulo. Cada grupo llevaba a cabo una tarea específica relacionada con la elaboración de un periódico. El procedimiento que define este estudio se desarrolló durante las sesiones de este taller. El estudio se prolongó a lo largo de 12 semanas, periodos vacacionales incluidos, completando un total de 14 sesiones.

Se había observado que en este contexto aparecían los comportamientos perturbadores que se describen como variables dependientes. Se seleccionó una conducta objetivo con cada uno de los

participantes. Con tres participantes se estableció como objetivo la reducción de conductas perturbadoras, utilizándose con dos de ellos relaciones *decir-hacer* referidas a conductas adaptativas incompatibles y, con el otro participante, una relación *decir no-no hacer* referida a la respuesta a debilitar. Con dos participantes más se estableció como objetivo el fortalecimiento de conductas adaptativas, utilizándose relaciones *decir-hacer* referidas a éstas (véase tabla 1).

### Diseño

La disposición de variables en este estudio arroja un diseño intrasujeto ABCA, con replicaciones entre sujetos. En todos los casos la medida de la *variable dependiente* fue la frecuencia en cada sesión de las conductas objetivo, con independencia de que el efecto esperado fuera su incremento o su reducción. Durante la fase B se procedió a fortalecer la clase funcional «correspondencia Decir-Hacer» con conductas diferentes a las objetivo. La fase C supuso la aplicación de un procedimiento decir-hacer-describir (con la variante decir no-no hacer-describir con uno de los participantes), consistente en la aplicación de contingencias diferenciales a la relación de correspondencia y no correspondencia entre lo dicho y lo hecho, junto con la descripción de dicha relación. Finalmente, tras el desvanecimiento de los componentes del procedimiento, durante tres sesiones (nueva fase A) se siguió registrando la variable dependiente, cuya ocurrencia era reforzada explícitamente de cara a su mantenimiento en condiciones naturales.

### Procedimiento

Una de las autoras, educadora del grupo, aplicó el procedimiento que se describe a continuación; otra actuó como observadora durante varias sesiones para el control de la confiabilidad de

las medidas y de la aplicación del procedimiento. Las conductas de los participantes 1, 2 y 3 se registraron durante una hora, comenzando el período de observación media hora después de iniciada la sesión del taller. Para facilitar el registro, la educadora «asignaba» un bolsillo de su pantalón a cada uno de los participantes, introduciendo en ellos una lenteja por cada episodio de conducta observado. Las conductas de los participantes 2 y 3, por sus características, se registraban en momentos puntuales (véase tabla 1).

Como se ha mencionado, el resto de condiciones de las sesiones se mantuvieron sin cambios respecto a su desarrollo habitual, siendo conocedora del procedimiento en marcha sólo la educadora directamente implicada en su aplicación.

### Línea base

La evaluación de las conductas objetivo se mantuvo durante todo el procedimiento, estableciéndose la línea base de frecuencias durante las siete primeras sesiones. Adicionalmente, durante las dos primeras se evaluó la comprensión de la relación de correspondencia/no correspondencia entre decir y hacer con cada uno de los participantes. Para ello se completaron cinco ensayos en los que cada participante debía describir la correspondencia/no correspondencia entre el decir y el hacer del experimentador (por ejemplo, el experimentador decía «me voy a tocar la oreja» y se la tocaba —o no—, preguntando a continuación si había hecho lo que había dicho) y otros cinco ensayos con el decir y el hacer propios (por ejemplo, bajo control instruccional el participante decía «me voy a tocar la nariz», se posibilitaba —o no— que lo hiciera y se le preguntaba sobre la correspondencia). Estaba previsto utilizar ayudas dirigidas a incrementar la probabilidad de aparición de las respuestas requeridas, aunque los participantes respondieron correctamente en todos los casos sin que fuera necesario hacer uso de ellas.

Tabla 1  
Resumen de los elementos fundamentales del estudio, incluyendo sujetos, conductas objetivos y procedimiento utilizado en cada caso

Sujeto (nombres ficticios)	Conducta	Descripción de la respuesta	Objetivo	Contexto	Relación	Promesa/Decir	Período de observación
Manuel (S1)	Tocarse el pelo	Con la mano izquierda, dar golpecitos en la zona del flequillo, echándolo hacia un lado	Debilitar	Aula	D-H	En clase tendré las manos lejos del pelo	1 hora
Alberto (S2)	Decir «pipipipipi...»	Decir «pipipipipi...» de manera ininterrumpida	Debilitar	Aula	D-H	Guardaré silencio mientras hago las tareas	1 hora
Esther (S3)	Morderse los dedos	Con el puño cerrado, morder repetidamente los nudillos de los dedos	Debilitar	Aula	Dn-nH	No me morderé más los dedos	1 hora
Ana (S4)	Cepillado de dientes	Secuencia completa de cepillado de dientes	Fortalecer	Aula	D-H	Me cepillaré los dientes cuando termine de comer	Después del desayuno y comida
Beatriz (S5)	Saludar/despedirse	Decir «hola»/«buenos días», «adiós»/«hasta mañana», o equivalentes funcionales acordes a la situación	Fortalecer	Aula	D-H	Saludaré cuando llegue al centro y me despediré cuando me vaya	A la llegada y salida del centro

En el cuadro 1 se detalla con un ejemplo cómo se evaluó la correspondencia decir-hacer.

*Fortalecimiento de la correspondencia decir-hacer*

El objetivo de esta fase fue fortalecer la relación decir-hacer-describir como clase funcional. Para ello, durante las cinco sesiones siguientes se dispusieron contingencias sociales de reforzamiento diferencial a la correspondencia decir-hacer-describir. Se completaron tres ensayos por sesión con cada uno de los participantes con conductas diferentes a las conductas objetivo. Así, por ejemplo, se le preguntaba en qué silla se iba a sentar, el participante indicaba una de las sillas, se esperaba a que se dieran las condiciones en las que debía sentarse, y se aplicaba la contingencia pertinente: si se sentaba en la silla indicada previamente se decía «muy bien, dijiste que te ibas a sentar en esta silla y lo has hecho. Has hecho lo que has dicho. Veo que cumples con tu palabra»; o bien «dijiste que te ibas a sentar en esa silla y no lo has hecho. No has hecho lo que has dicho. Veo que no cumples con tu palabra», cuando no se correspondía el hacer con el decir previo. En todos los casos los participantes mostraron correspondencia entre lo dicho y lo hecho, por lo que únicamente se dispusieron contingencias de reforzamiento.

En el cuadro 2 se detalla, con un ejemplo, cómo se procedió en el fortalecimiento de las relaciones decir-hacer.

*Reforzamiento diferencial de decir-hacer-describir*

Durante cuatro sesiones se procedió a que los participantes describieran las relaciones decir-hacer-describir referidas a las conductas objetivos seleccionadas para cada uno de ellos, disponiendo contingencias diferenciales para la relación de correspondencia y la de no correspondencia. Como se recoge en tabla 1, el decir estuvo referido específicamente a la conducta objetivo o a una conducta incompatible, que era descrita (y/o modelada) previamente por el experimentador. A continuación se procedía al «decir» del participante referido a dicha conducta. Esto tenía lugar al inicio de

cada sesión. Al finalizar la sesión se pedía a cada participante que describiera la relación entre su decir (lo prometido) y lo que había hecho, disponiendo el experimentador contingencias diferenciales de reforzamiento por la correspondencia y la no correspondencia entre lo dicho y lo hecho. En la primera sesión de esta fase (sesión número ocho) se incorporaron elementos dirigidos a ajustar la promesa (decir) formulada por los participantes y su descripción de las relaciones entre lo dicho y lo hecho, fundamentalmente a tra-

Cuadro 1 Ejemplo de la evaluación de la correspondencia decir-hacer
<p>1. EN OTRO</p> <p>Experimentador: <i>Voy a llamar por teléfono.</i> Llama por teléfono en presencia del sujeto.</p> <p>E: <i>¿Qué he hecho?</i> Sujeto: <i>Has llamado por teléfono (o similar) (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Qué he dicho antes que iba a hacer?</i> S: <i>Has dicho que ibas a llamar por teléfono (o similar) (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Es igual lo que he dicho y lo que he hecho?</i> S: <i>Sí (AYUDA si necesario).</i></p> <p>2. EN EL PROPIO SUJETO</p> <p>El experimentador observa que el sujeto se prepara el desayuno y pregunta... Experimentador: <i>¿Qué vas a hacer?</i> Sujeto: <i>Voy a calentar la leche en el microondas (AYUDA si necesario).</i> El experimentador espera y cuando el sujeto calienta la leche en el microondas... E: <i>¿Qué has hecho?</i> S: <i>He calentado la leche en el microondas (o similar) (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Qué has dicho antes que ibas a hacer?</i> S: <i>He dicho que iba a calentar la leche en el microondas (o similar) (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Es igual lo que has dicho y lo que has hecho?</i> S: <i>Sí (AYUDA si necesario).</i></p>

Cuadro 2 Ejemplo del fortalecimiento de las relaciones decir-hacer
<p>Experimentador: <i>¿Con quién te vas a sentar a la hora de la comida?</i> Sujeto: <i>Me voy a sentar con X (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Qué me has dicho que vas a hacer?</i> S: <i>Que me voy a sentar con X (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¡Muy bien. Eso es lo que has dicho que vas a hacer!</i> Se espera. Cuando están sentados a la hora de la comida. E: <i>¿Qué has hecho? ¿Con quién te has sentado?</i> S: <i>Me he sentado con X (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¡Eso es. Muy bien. Eso es lo que has hecho! (...) ¿Qué has dicho antes que ibas a hacer? ¿Con quién te ibas a sentar?</i> S: <i>He dicho que me iba a sentar con X (o similar) (AYUDA si necesario).</i> E: <i>Entonces, ¿es lo mismo lo que has dicho y lo que has hecho?</i> S: <i>Sí (AYUDA si necesario).</i> E: <i>¿Haces lo que dices?</i> S: <i>Sí (AYUDA si necesario)</i> E: <i>¡Muy bien. Haces lo que dices! (cumples tu palabra, cumples tus promesas, eres un tío de palabra...).</i></p>

Cuadro 3 Descripción del entrenamiento con Manuel –S1– en la conducta «tocarse el pelo»
<p>1. Descripción de la conducta adecuada Terapeuta: <i>«Manuel, nos tocamos el pelo sólo cuando nos peinamos. En clase se tienen las manos lejos del pelo.»</i></p> <p>2. Promesa (se requiere descripción adecuada de la conducta objetivo) Terapeuta: <i>«Manuel ¿me prometes que en clase tendrás las manos lejos del pelo?».</i> Manuel: <i>«Sí».</i> T: <i>«Dime qué me prometes.»</i> I: <i>«Que en clase tendré las manos lejos del pelo.»</i></p> <p>3. Descripción de la relación decir-hacer Transcurrido un tiempo, durante el que se hubieran dado las condiciones necesarias para que el sujeto hubiera actuado en la forma descrita, se planteaba la descripción de la relación entre lo descrito en la promesa y lo hecho. T: <i>«Manuel, ¿qué me dijiste del pelo?».</i> I: <i>«Que me lo tocaré sólo cuando me peine» (Informe de lo dicho).</i> T: <i>«Muy bien, eso me dijiste. ¿Y cómo me dijiste que ibas a tener las manos en clase?».</i> I: <i>«En clase tendré las manos lejos del pelo» (Informe de lo dicho).</i> T: <i>«Muy bien, eso me dijiste. ¿Y lo has hecho?».</i> I: <i>«Sí»/«No» (Informe de lo hecho, que podía incorporar una descripción más detallada).</i> T: <i>«Entonces ¿has hecho lo que me dijiste?».</i> I: <i>«Sí» / «No» (Informe de la correspondencia).</i></p> <p>4. Contingencias diferenciales según la relación decir-hacer Se trataba de reforzar diferencialmente la correspondencia/no-correspondencia entre lo prometido y lo realizado. Se utilizaron halagos y comentarios adaptados a cada sujeto, según el conocimiento que se tenía de su sensibilidad a este tipo de contingencias sociales. T (en el caso de correspondencia): <i>«Muy bien, Manuel. Has dicho que te tocarás el pelo sólo cuando te peines y que en clase vas a tener las manos lejos del pelo. Has cumplido tu promesa. Eres un tío de palabra.»</i> T (en el caso de no correspondencia): Se describe la no correspondencia <i>«Manuel has dicho que te tocarás el pelo sólo cuando te peines y que en clase vas a tener las manos lejos del pelo. Y no lo has hecho. Te has tocado el pelo mientras escribías. No has cumplido tu promesa.»</i></p>

vés de preguntas a modo de moldeamiento o presentando parcialmente (de manera modelada) la respuesta adecuada; volviendo a repetir la secuencia hasta conseguir que el participante respondiera por sí solo de manera ajustada (véase ejemplo en el cuadro 3). Estas ayudas comenzaron a ser retiradas en la sesión número nueve, sin que ninguno de los participantes necesitara de ayudas adicionales para formular la promesa o la descripción de la relación entre su promesa y su actuación. Se mantuvo el reforzamiento diferencial por la correspondencia entre lo dicho y lo hecho.

#### *Desvanecimiento del procedimiento*

Finalmente, en la sesión número doce se eliminó el «decir» de los participantes, utilizando, al finalizar la sesión, contingencias de reforzamiento por la conducta adecuada, manteniendo la descripción de la relación establecida en las sesiones anteriores (por ejemplo, «he visto que te has cepillado los dientes después de comer como habías prometido estos días»).

#### *Confiabilidad*

El acuerdo entre observadores (calculado con la fórmula: número de acuerdos dividido entre acuerdos más desacuerdos) fue del 100% en cuanto al contenido de la promesa, la correspondencia entre lo dicho y lo hecho y el informe de esta correspondencia, por un lado, y de las ocurrencias de las conductas objetivo, por otro. El grado de acuerdo se estableció, de manera intermitente, a partir del registro del experimentador y el de un observador que se incorporaba en algunas de las sesiones a tal efecto.

### Resultados

En todos los casos, los datos registrados se refieren a variaciones en la frecuencia de las conductas objetivo. Por ser estas variaciones de signo diferente en unas y otras conductas, se presentan de manera separada. En la figura 1 se representa la actuación de los tres participantes cuyas conductas debían ser debilitadas. La figura 2 ilustra la evolución de las conductas a fortalecer.

En todos los casos se produjo una mejora significativa de las conductas objetivo (en una u otra dirección, según el caso) desde la primera sesión en que se utilizó el *decir* de una conducta alternativa. Comparando con los datos obtenidos durante la línea base, puede concluirse que el procedimiento utilizado resulta efectivo con todos los participantes y objetivos planteados. Además, el nivel de ejecución alcanzado durante las sesiones iniciales de intervención se mantuvo, con muy ligeras variaciones, mientras duró ésta.

Cabe señalar que los participantes 4 y 5, cuyas conductas objetivo eran cepillarse los dientes después de comer y saludar, respectivamente, alcanzaron unos niveles de ejecución óptimos. Esto es, el participante 4 llegó a cepillarse los dientes cada día después del desayuno y de la comida, y el participante 5 saludaba y se despedía convenientemente todos los días. Los datos de línea base previos indicaban que estas conductas, en ambos casos, aparecían sólo de manera esporádica.

En relación a la variación de procedimientos utilizada, no se observan diferencias en los resultados según se trabaje con la correspondencia «decir-hacer» o con la correspondencia «decir no hacer».

Cabe mencionar también en este apartado de resultados que en todos los casos los participantes superaron la evaluación de la dis-

criminación de la correspondencia y no correspondencia entre *decir* y *hacer*, necesitando sólo ligeras ayudas en los primeros ensayos. Asimismo, durante el fortalecimiento de la clase funcional se hizo uso de pequeñas ayudas (en los primeros ensayos) para unas descripciones más ajustadas del *decir*, del *hacer* y de la *correspondencia* o *no correspondencia*. No obstante, cuando fue necesaria su utilización, estas ayudas estuvieron dirigidas únicamente a conseguir una topografía de respuesta adecuada.

En cuanto a la estabilidad de los resultados obtenidos se puede señalar que, como puede apreciarse en ambas figuras, después de las primeras sesiones de aplicación del procedimiento apenas se observan variaciones en los niveles de ejecución, manteniéndose los resultados muy por debajo (o «por encima» con los participantes 4 y 5) de las medidas de línea base.

Finalmente, no se dispone de información adicional que permita dar una explicación del cambio que se observa en el participante número dos durante la séptima sesión. Cualquier análisis sería, por tanto, una mera especulación.

### Discusión y conclusiones

En este estudio se presenta la utilización del entrenamiento en correspondencia decir-hacer como estrategia de intervención en el ámbito de las conductas perturbadoras con jóvenes con síndrome de Down. Se trata de un estudio fundamentalmente aplicado, por lo que prevalece la validez clínica del procedimiento llevado a cabo, si bien no se dejan de lado consideraciones de control experimental que permiten concluir acerca de la efectividad de éste frente a otras posibles explicaciones alternativas de los resultados alcanzados.

Se trata de una replicación «aplicada» de un procedimiento claramente establecido pero poco documentado en participantes de estas características, y añadiendo una diversidad de conductas problema a las ya estudiadas. La sistematicidad de los efectos comportamentales logrados a través de participantes y conductas permite concluir, una vez más, que el entrenamiento en correspondencia decir-hacer se presenta como un procedimiento parsimonioso y mínimamente intrusivo que puede llegar a resultar de gran utilidad en el control de conductas perturbadoras. Destacando, además, que se trata de un procedimiento que incrementa la probabilidad del control de la propia conducta, prescindiendo de cualquier otro agente de cambio.

Por otro lado, si bien no se presentan datos de seguimiento, los resultados aparecen consistentes desde el inicio de la intervención y con el desvanecimiento de sus componentes. Esto es, la correspondencia se mantiene en todos los casos, sin cambios llamativos, cuando se retiran los diferentes componentes del procedimiento (ayudas, formulación explícita de la promesa, reforzamiento de la correspondencia) hasta quedar la conducta objetivo bajo control de variables ajenas a la intervención directa del experimentador (Luciano et al., 2001). No obstante, cabe señalar al respecto que resultaría de interés poder contar con información de seguimiento a más largo plazo.

En cuanto a las peculiaridades de este estudio que deben ser mencionadas para una mejor consideración de los logros alcanzados, cabe indicar que los participantes contaban en su repertorio con las conductas prerequisites generales de atención, sensibilidad a las contingencias de tipo social y seguimiento de instrucciones y modelos, además de los comportamientos prerequisites específicos para las tareas y peculiaridades del procedimiento

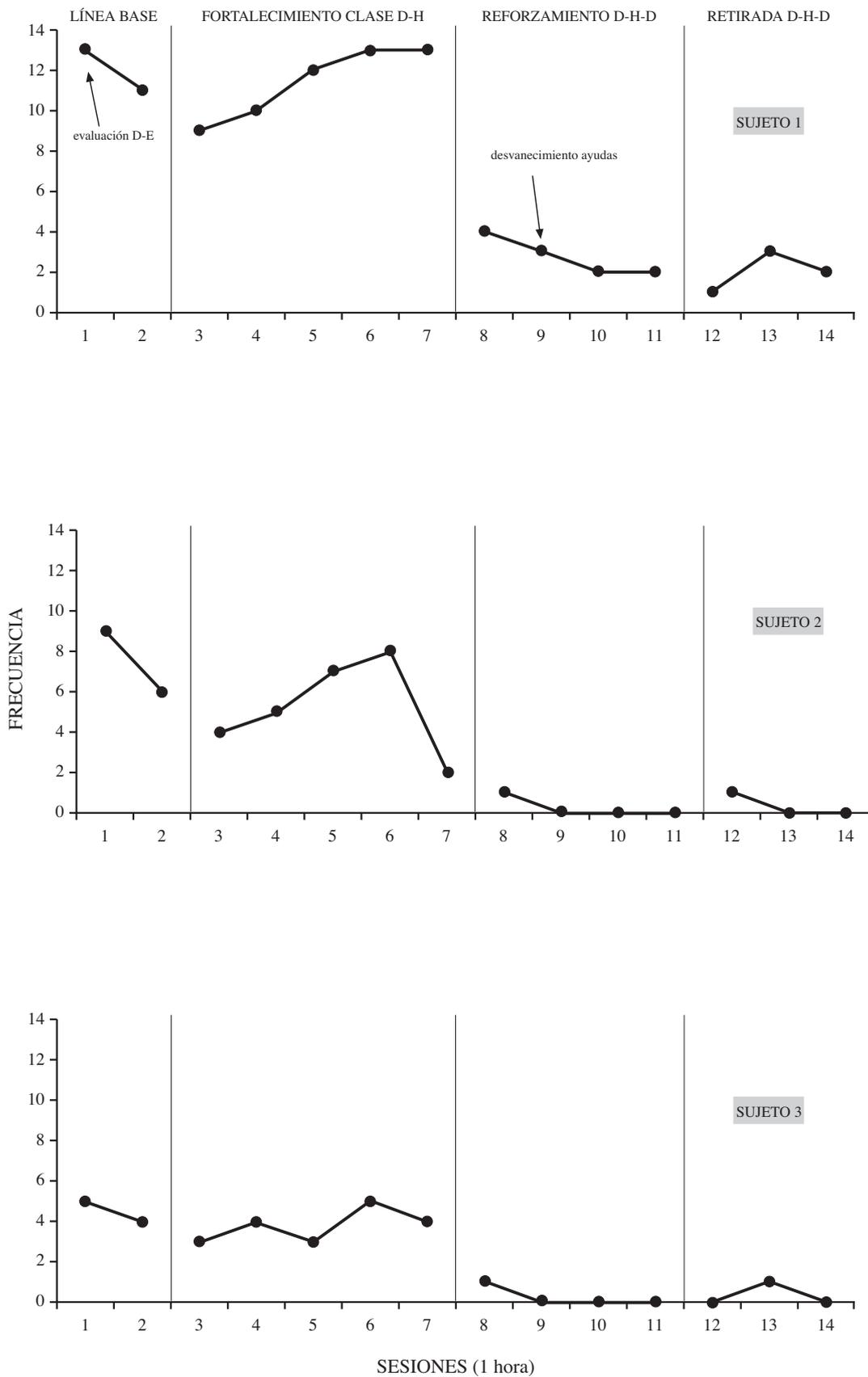


Figura 1. Evolución, en las diferentes fases del procedimiento, de la frecuencia de las conductas objetivo que se pretendían debilitar: participantes 1, 2 y 3

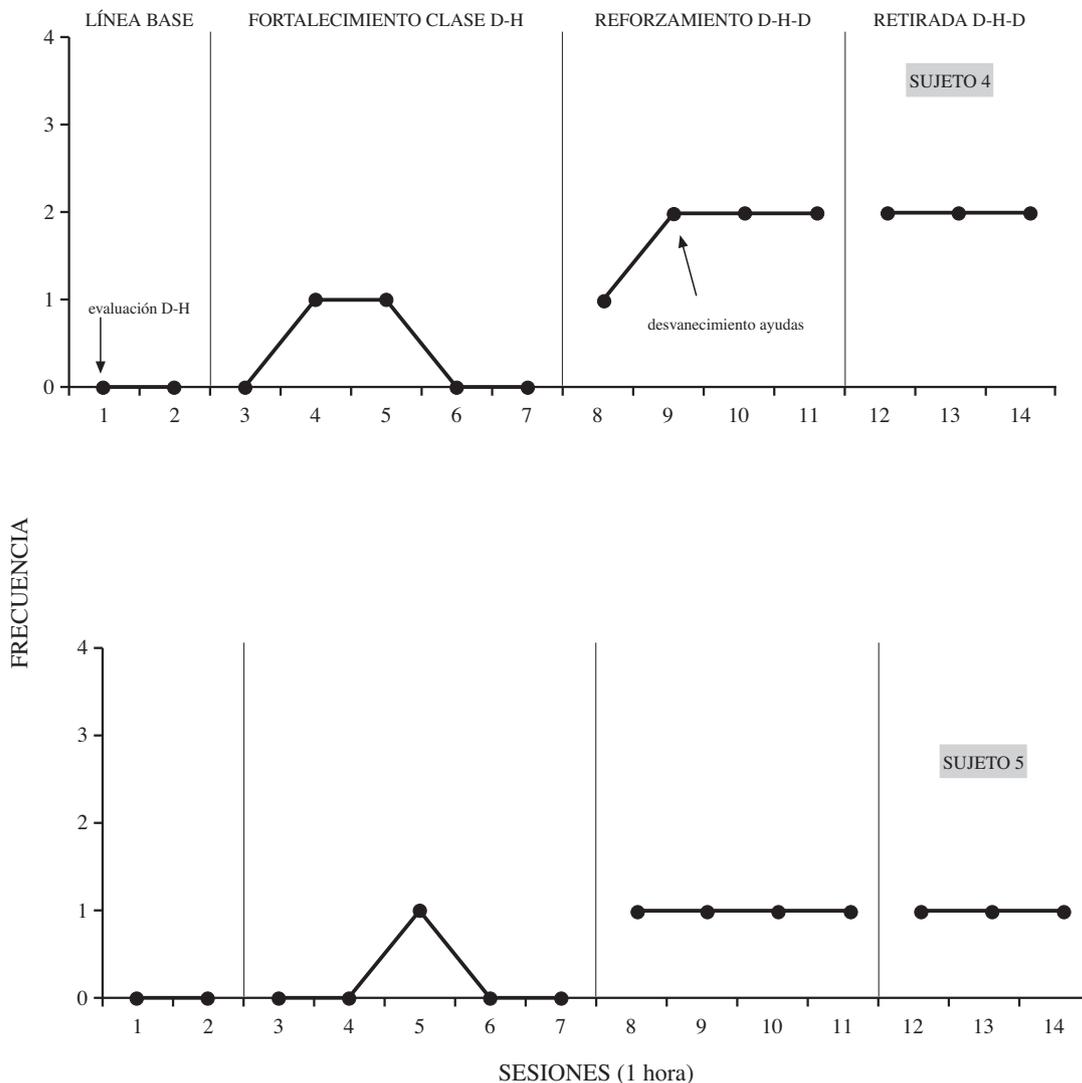


Figura 2. Evolución, en las diferentes fases del procedimiento, de la frecuencia de las conductas objetivo que se pretendían fortalecer: participantes 4 y 5

utilizado, especialmente la discriminación del *decir* y del *hacer* propio y de otros y de la correspondencia o no correspondencia entre lo *dicho* y lo *hecho*. El hecho de que este aspecto fuera evaluado en el transcurso de las sesiones iniciales permitió establecer de manera ajustada los elementos relevantes del procedimiento. Así, si bien se aplica un procedimiento quasi-estandarizado, lejos de quedar «presos» de las características formales de sus componentes, en su puesta en práctica se atendió a su funcionalidad. Prueba de esto es la utilización de las variantes «Decir-Hacer» y «Decir no-no Hacer», que supone un ajuste a las características de las conductas en juego, teniendo en cuenta que en todos los casos se trataba de fortalecer una conducta alternativa adecuada al contexto del participante. Es decir, el procedimiento no difirió esencialmente de unos casos a otros. En todos ellos, exceptuando el participante número tres, la intervención estuvo dirigida explícitamente al fortalecimiento de conductas adaptativas; si bien en los dos primeros se trató de respuestas incompatibles con las conductas objetivo como manera de reducir éstas. Además, este interés por fortalecer una conducta alternativa ajustada al contexto natural de los

participantes limitaría la dificultad que se puede hipotetizar en relación al uso de fórmulas verbales del tipo «no hacer» y de la descripción de lo «no hecho». También puede considerarse que fórmulas referidas a no hacer o dejar de hacer pueden ser habituales en el contexto verbal cotidiano de los participantes, conformando una clase particular de seguimiento de instrucciones (Molina Cobos, Luciano y Huerta, 2000). En esta línea, las contingencias de reforzamiento utilizadas estuvieron ajustadas, en todos los casos, al conocimiento que se tenía del repertorio funcional de los participantes, haciendo uso de comentarios y expresiones conocidos y utilizados por ellos en sus interacciones cotidianas (por ejemplo, «eres un hombre de palabra»).

Por otro lado, y al margen del procedimiento propiamente dicho, hay un elemento que resulta esencial en todo el proceso llevado a cabo. Como se describe en el apartado correspondiente, durante cinco sesiones se dispusieron contingencias sociales de reforzamiento diferencial a la correspondencia decir-hacer-describir, completando tres ensayos por sesión con cada uno de los participantes con conductas diferentes a las conductas objetivo. Esto

es, partiendo de la conceptualización de la correspondencia decir-hacer en términos de clase funcional u operante, durante estas sesiones se procedió, de esta manera, a fortalecer la clase funcional (Luciano et al., 2002). Esto resulta de gran relevancia a la hora de analizar la efectividad del procedimiento, evidente desde los primeros ensayos, cuando se aplica específicamente con las conductas perturbadoras objetivo. Así, el fortalecimiento de la clase funcional habría facilitado la correspondencia en los ejemplos concretos de las conductas objetivo. Como se observa en la figura que recoge la evolución de las conductas objetivo, el cambio en una u otra dirección (incremento o reducción de la frecuencia) se produce de manera rápida cuando el decir se refiere específicamente a éstas, y no antes. Esto es, el fortalecimiento de la relación con otros ejemplos no tiene ninguna repercusión directa en las conductas objetivo, en las que no se observan cambios hasta que no son puestas en el contexto funcional previamente fortalecido de «hacer lo que se ha dicho que se va a hacer», cuya función se actualiza con las nuevas conductas en juego. Cabría concluir que, como se menciona, este efecto aparece más rápidamente gracias al fortalecimiento previo de la clase funcional de correspondencia decir-hacer, y sin que la mera topografía de las conductas consideradas parezca relevante. No obstante, no se incorpora ningún elemento de procedimiento que permita concluir definitivamente al respecto, debiéndose tener en cuenta la conveniencia de esclarecer tal extremo para intervenciones futuras en esta misma línea.

Por otro lado, la posibilidad de que otras personas dispusieran contingencias de reforzamiento por los cambios observados resulta difícil de controlar fuera del contexto específico de intervención, resultando ésta una amenaza habitual cuando se investiga con el comportamiento cotidiano de las personas. No obstante, como se ha mencionado, resulta de especial interés el momento en el que las conductas objetivo comienzan a variar respecto a los datos de línea base. En este estudio, como en otros, el reforzamiento de estos primeros cambios, provenga del contexto experimental o no, se convierte en una explicación adicional de su evolución poste-

rior; lo que a veces lleva a plantearse la auténtica naturaleza del fenómeno en estudio (Deacon y Konarski, 1987).

Al margen de las limitaciones que pudiera tener este estudio, ya mencionadas, en este informe se presentan los resultados de un procedimiento relativamente sencillo en su planteamiento y aplicación que se muestra efectivo para la reducción de diferentes comportamientos perturbadores en jóvenes con síndrome de Down y retraso en el desarrollo. Más allá de esta consideración, teniendo en cuenta que este procedimiento se fundamenta en el análisis radical del autoconocimiento, así como de las relaciones conducta-conducta, al establecerlo y fortalecerlo además de las conductas perturbadoras directamente controladas se ha mejorado el repertorio general de personas con retraso, lo que probablemente repercutirá en otras áreas y funciones. Esto es, para que una persona llegue a actuar de una manera que se corresponda o iguale con la forma descrita previamente por ella misma, debe contar en su repertorio con discriminaciones más sencillas acerca de su propio comportamiento. Estos niveles de autoconocimiento previo significan que deberá responder diferencialmente a lo que dice y a lo que hace como un decir y un hacer propios. Esto, junto con discriminaciones del pasado, presente y futuro, y de igualdad o diferencia, permitirá establecer, reforzándola, la relación entre lo dicho y lo hecho (Luciano et al., 2002; Luciano et al., 2000). Todos estos comportamientos discriminados suponen un bagaje que resultará útil al individuo ante diferentes y variadas situaciones de demanda de su entorno social funcional. Con el fortalecimiento de las relaciones «decir-hacer» se incorpora una clase funcional que enriquece este bagaje y, como se señalaba más arriba, mejora el autoconocimiento de los participantes que, de esta manera, ven incrementadas las posibilidades de predecir y controlar su propio comportamiento (Skinner, 1977). Esta consideración, de indudable importancia, resulta especialmente destacable cuando se trata de personas con retraso en el desarrollo que pueden ver favorecida su independencia de otros mediante la utilización de procedimientos como éste.

## Referencias

- Anderson, V., y Merrett, F. (1997). The use of correspondence training in improving the in-class behaviour of very troublesome secondary school children. *Educational Psychology, 17*, 313-328.
- Ayllon, T., y Simon, S.J. (1982). Behavior therapy with children. En J. Lachenmeyer y M. Gibas (Eds.): *Psychopathology in Childhood*. New York: Gardner Press.
- Baer, R.A. (1990). Correspondence training: Review and current issues. *Research in Developmental Disabilities, 11*, 379-393.
- Baer, R.A., Blouint, R.L., Detrich, R., y Stokes, T.F. (1987). Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal/nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 179-184.
- Baer, R.A., Williams, J.A., Osnes, P.G., y Stokes, T.F. (1984). Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 429-440.
- Catania, A.C. (1992). *Learning*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Deacon, J.R., y Konarski, E.A. (1987). Correspondence training: An example of rule-governed behavior? *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 391-400.
- Gil Roales-Nieto, J., Luciano, M.C., y Molina, A. (1998). Aplicación de un procedimiento simplificado decir-hacer en promoción de la salud. *Análisis y Modificación de Conducta, 24*, 619-656.
- Gómez, I. (1995). Aplicando correspondencia decir-hacer en problemas de hábitos de estudio. *Análisis y Modificación de Conducta, 21*, 881-900.
- Gómez, I., Luciano, M.C., Ybarra, J.L., y Plaza, M.C. (2002). Actividades de ocio en ancianos. *Análisis y Modificación de Conducta, 28*, 5-24.
- Guevremont, D.C., Osnes, P.G., y Stokes, T.F. (1986). Preparation for effective self-regulation: The development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 99-104.
- Hanley, G.P., Iwata, B.A., y McCord, B.E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 147-185.
- Herruzo, J., y Luciano, M.C. (1994). Procedimientos para establecer la «correspondencia decir-hacer». Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental, 2*, 192-218.
- Herruzo, J., Luciano, M.C., y Pino, M.J. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia «Decir-Hacer». *Acta Comportamental, 9*, 145-162.
- Israel, A.C. (1973). Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: Switching sequences. *Psychological Reports, 32*, 1111-1117.
- Israel, A.C. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*, 271-276.

- Israel, A.C., y Brown, M.S. (1977). Correspondence training, prior verbal training and control of nonverbal behavior via control of verbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 333-338.
- Israel, A.C., y O'Leary, K. (1973). Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development*, 44, 577-581.
- Karlan, G.R., y Rusch, F.R. (1982). Correspondence between saying and doing: Some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 151-162.
- Keogh, D., Burgio, L., Whitman, T., y Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: A correspondence training program. *Child and Family Behavior Therapy*, 5, 51-71.
- Lovaas, O.I. (1961). Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child Development*, 32, 329-336.
- Lovaas, O.I. (1986). Implicaciones clínicas de la relación entre la conducta operante verbal y no verbal. En H.J. Eysenck (Ed.): *Experimentos en terapia de la conducta III. Experimentos con niños* (pp. 63-71). Barcelona: Orbis (orig. 1964).
- Luciano, M.C. (1988). Un análisis de los procedimientos para la adquisición, eliminación, mantenimiento y generalización del comportamiento en personas retardadas en su desarrollo. En M.C. Luciano y J. Gil Roales-Nieto (Eds.): *Análisis e intervención conductual en retraso en el desarrollo* (pp. 51-104). Granada: Universidad de Granada.
- Luciano, M.C. (1992). Algunos significados aplicados de los tópicos de investigación básica conocidos como relaciones de equivalencia, decir y hacer, y sensibilidad e insensibilidad a las contingencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(62), 805-859.
- Luciano, M.C. (1993). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones: su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicothema*, 5(2), 351-374.
- Luciano, M.C. (1997a). Intervención psicológica en retraso en el desarrollo: una perspectiva funcional. En M.C. Luciano (Ed.): *Manual de Psicología Clínica Infantil* (pp. 465-526). Promolibro: Valencia.
- Luciano, M.C. (1997b). Intervención psicológica en una perspectiva conductual analítico-funcional. En M.C. Luciano (Ed.): *Manual de Psicología Clínica Infantil* (pp. 225-277). Promolibro: Valencia.
- Luciano, M.C., Barnes-Holmes, Y., y Barnes-Holmes, D. (2002). Establishing reports of saying and doing and discriminations of say-do relations. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 406-421.
- Luciano, M.C., Herruzo, J., y Barnes-Holmes, D. (2001). Generalization of Say-Do correspondence. *The Psychological Record*, 51, 111-130.
- Luciano, M.C., Molina Cobos, F.J., y Gómez, I. (2000). Say-do-report training to change chronic behaviors in mentally retarded subjects. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 355-366.
- Luciano, M.C., Vílchez, F., y Herruzo, J. (1992). Say-do and thumbsucking behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, 14, 63-69.
- Malott, R.W., Malott, M.E., y Trojan, E.A. (2003). *Principios elementales del comportamiento*. Pearson Educación: México (orig. 1999).
- Martin, G., y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Prentice Hall: Madrid (orig. 1996).
- Molina Cobos, F.J., Luciano, M.C., y Huerta, F. (2000). Seguir lo que hace un modelo o lo que dice en niños preescolares. *Psicothema*, 12, 117-124.
- Osnes, P.G., Guevremont, D.C., y Stokes, T.F. (1987). Increasing a child's prosocial behaviors: Positive and negative consequences in correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18, 71-76.
- Paniagua, F., y Black, S. (1990). Management and prevention of hyperactivity and conduct disorders in 8-10 year-old boys through correspondence training procedures. *Child and Family Behavior Therapy*, 12, 23-56.
- Paniagua, F., Pumariaga, A., y Black, S. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavior Residential Treatment*, 3, 19-40.
- Paniagua, F. (1990). A procedural analysis of correspondence training techniques. *The Behavior Analyst*, 13, 107-119.
- Paniagua, F. (1992). Verbal-nonverbal correspondence training with ADHD children. *Behavior Modification*, 15, 226-252.
- Risley, T.R., y Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 267-281.
- Rogers-Warren, A., y Baer, D.M. (1976). Correspondence between saying and doing: Teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 335-354.
- Rumsey, I., y Ballard, K.D. (1985). Teaching self-management strategies for independent story writing to children with classroom behaviour difficulties. *Educational Psychology*, 5, 147-157.
- Skinner, B.F. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella (orig. 1974).
- Stokes, J.V., Cameron, M.J., Dorsey, M.F., y Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training and general case instruction for teaching personal hygiene skills. *Behavioral Interventions*, 19, 121-135.
- Sulzer-Azaroff, B., y Mayer, G.R. (1990). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes* (2ª edición). México: Trillas (orig. 1977).
- Thompson, R.H., e Iwata, B.A. (2005). A review of reinforcement control procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 257-278.
- Thompson, R.H., Iwata, B.A., Hanley, G.P., Dozier, C.L., y Samaha, A.L. (2003). The effects of extinction, noncontingent reinforcement and differential reinforcement of other behavior as control procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 221-238.
- Whitman, T.L., Scibak, J.W., Butler, K.M., Richter, R., y Johnson, M.R. (1982). Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 545-564.
- Wilson, P.G., Rusch, F.R., y Lee, S. (1992). Strategies to increase exercise-report correspondence by boys with moderate mental retardation: Collateral changes in intention-exercise correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 681-690.