

COMENTARIO AL TEXTO DE ARTHUR W. STAATS

Rocío FERNANDEZ BALLESTEROS
Universidad Autónoma de Madrid

El estudio de la inteligencia está siendo abordado, hoy en día, principalmente, desde un enfoque cognitivo. No cabe duda de que el conductismo radical, skinneriano, ha perdido el tren en el estudio del comportamiento complejo humano implicado en conceptos psicológicos tradicionales, tales como es el de inteligencia y, más ampliamente, actividades internas o comportamientos encubiertos. Por otra parte, el llamado modelo conductual-cognitivo está más ocupado en resolver problemas tecnológicos clínicos que en planteamientos unificadores o generalistas. Tal vez sea ésta, precisamente, una de las causas del advenimiento y predominio actual de un enfoque cognitivo (como señalan innumerables autores) y la razón de que el conductismo radical no se haya convertido en el paradigma para a Psicología, como recientemente se ha lamentado SKINNER (1987). El caso es que, dentro del propio conductismo, desde lo que se considera la «tercera generación», existe el necesario soporte teórico y empírico como para abordar la mayor parte de los problemas relacionados con el estudio de lo que se ha venido denominando «actividades superiores» y ello, claro está, sin recurrir a conceptos mentalistas y sin necesidad

de recurrir a principios de aprendizaje de orden superior (a los que aluden, por ejemplo, autores como RAZRAN, 1971 o GAGNE, 1965), no reducibles a los clásicos principios del aprendizaje (condicionamientos clásico e instrumental). Es decir, desde el fisicalismo y positivismo más estricto. El trabajo de Arthur W. STAATS base de este comentario es una buena prueba de ello. Parte STAATS de la crítica conductista a los conceptos cognitivos y, más específicamente, al concepto de inteligencia. Pero, este constructo, no sólo ha sido criticado por el conductismo sino, también, lo ha sido desde otros enfoques no conductistas de la Psicología. Conviene pues entresacar aquellas críticas que el concepto de inteligencia ha recibido y que han sido compartidas en el panorama general de la Psicología. De entre ellas, cabe destacar, 1) la ausencia de una teoría unificadora que le sirva de base, 2) su falta de integración con otros conceptos psicológicos, 3) la tautología que su definición encierra, 4) su desarrollo, exclusivamente, dentro de una Psicología correlacional y, 5) lo escasamente útil —por descriptivo— que resulta a la hora de proceder a la modificación y control del comportamiento, digamos, inteligente. Pues bien, en mi opinión, todas estas críticas son superadas desde la concepción que de la inteligencia tiene el conductismo social o paradigmático. Es,

precisamente, este artículo una presentación sumaria que el principal artífice del conductismo paradigmático, Arthur W. STAATS, ofrece. En él se tocan temas de suma relevancia que tienen que ver con la naturaleza y modificabilidad de la inteligencia así como con su medida. Son tantas, y de tanta complejidad las cuestiones abordadas que resulta prácticamente imposible realizar un comentario exhaustivo del trabajo de STAATS, no vaya a ser, como ocurre con alguna frecuencia, que el comentario fuera de mayor extensión que lo comentado. Así pues, ateniéndome a la extensión sugerida por los editores, voy a tratar de ser breve y resumir en tres puntos fundamentales mis consideraciones: 1) La teoría del conductismo paradigmático sobre la inteligencia en el contexto de la investigación actual sobre este tema, 2) cómo, tal teoría, afecta a la medida de la inteligencia y, 3) su influencia en la modificación del comportamiento inteligente.

LA TEORIA DEL CONDUCTISMO PARADIGMATICO EN EL CONTEXTO ACTUAL DE INVESTIGACION SOBRE LA INTELIGENCIA

Según STERNBERG (1981) existen hoy cuatro fundamentales enfoques en el estudio de la inteligencia: componentes cognitivos, correlatos cognitivos, contenidos cognitivos y «training» cognitivo. No cabe duda de que STERNBERG se refiere a enfoques desarrollados desde una perspectiva cognitiva, pero es que, hoy en día, como he señalado antes, el grueso de la investigación de la inteligencia se está desarrollando desde el paradigma dominante: el cognitivo. Tal vez por esto en las más actuales obras dedicadas a este tópico no se ubica —y se hace escasa referencia— al conductismo paradigmático como un modelo, enfoque o teoría de la inteligencia. Ello, en mi opinión, se debe al propio status que el conductismo paradigmático o social tiene; es decir, es considerado como un acercamiento «iconoclasta» y heterodoxo por los con-

ductistas radicales así como parece ser tachado de conductista (y, por tanto, inaceptable) desde los distintos modelos de la larga familia cognitiva. (Lo cual no habla sino sobre una de las características de las ciencias pre-paradigmáticas que la epistemología, la sociología y la historiografía de la ciencia han puesto de relieve: los colegios invisibles y el sectarismo.) Por todo ello, no parece baladí el preguntarse en qué enfoque (si en alguno) cabría situar al conductismo paradigmático en el estudio de la inteligencia de entre los enfoques citados por STERNBERG. Pues bien, desde un punto de vista general, no existe entre todos ellos ninguno desde el que se pretenda presentar una visión integradora de la inteligencia dentro de una teoría general del comportamiento humano como así ocurre en el conductismo paradigmático. Sin embargo, no cabe la menor duda de que la evidencia empírica que soporta la teoría de la inteligencia sostenida por STAATS en este artículo es perfectamente encuadrable en el llamado enfoque del «training». El lector, seguramente, ya habrá comparado el procedimiento llamado por STAATS «experimental-longitudinal», con el clásico paradigma metodológico con el que autores como BROWN, FERRARA, o CAMPIONE, entre otros, trabajan (ver, por ejemplo, CAMPIONE, BROWN y FERRARA, 1982; CAMPIONE y BROWN, 1984). Es decir, análisis teórico de una determinada tarea (generalmente tarea que forma parte de un test), formulación de hipótesis sobre qué sujetos tendrán dificultades en su resolución, aplicación del test o tarea, medición (según distintos parámetros de respuesta) de las ejecuciones ante ese test o esa tarea, entrenamiento en las operaciones implicadas utilizando un material (en distinta medida) diferente, y, finalmente, nueva medición en el test. Sin embargo, si es cierto que existe una enorme similitud en la forma de trabajar, entre el enfoque del «training» y una de las metodologías empíricas base de la teoría de la inteligencia del conductismo paradigmático hay que resaltar que existen importantes diferencias entre ambos y, no sólo procedentes del punto de partida teórico. Tratando de resumir, pue-

de decirse que los resultados procedentes del conductismo paradigmático en el estudio de la inteligencia superan a los procedentes del enfoque «training» en tres puntos. De un lado, en que mientras en el enfoque del «training» no se tienen en cuenta los principios a través de los cuales éste tiene lugar, en el conductismo paradigmático se especifican no sólo éstos sino también las particularidades del mismo (por ejemplo, clase, tasa de refuerzos dispensada, etc.) lo cual determina la propia replicabilidad de los resultados. En segundo lugar, el análisis conductual prescrito desde el conductismo paradigmático permite el establecimiento sobre la generalizabilidad de los resultados. Es decir, por qué y cómo, el haber entrenado en, por ejemplo, repertorios senso-motores de un determinado tipo sirve, igualmente, para mejorar la ejecución de tareas distintas procedentes del WPPSI. En tercer lugar, que la operacionalización —tanto de las variables independientes como de las dependientes— se efectúa en términos estrictamente conductuales (contar, comparar dibujos, discriminar características de objetos, etc.) sin recurrir a conceptos mentalistas de dudosa reputación científica. Por último, como ya se ha subrayado antes, el punto más importante a resaltar es que desde el conductismo paradigmático se parte de una teoría general sólidamente construida (ver STAATS, 1975) en la que la teoría de la inteligencia es una extensión o eslabón más.

Pero, si es cierto que el conductismo paradigmático presenta algunas semejanzas, por lo que se refiere a su apoyo empírico, con alguno de los enfoques hoy vigentes en el estudio de la inteligencia, lo importante es resaltar que ello se realiza sin recurrir a estructuras o procesos cognitivos como así lo hacen los restantes modelos descritos por STERNBERG. Es decir, una clase de comportamiento humano complejo (como es la conducta inteligente) es estudiado hoy sin renunciar al rigor y los principios experimentales y metodológicos conductistas. Podríamos concluir diciendo que, frente a los que hablan hoy de la «muerte» del conductismo (ver, por ejemplo, MACKENZIE,

1977), los trabajos presentados por STAATS no sólo suponen una alternativa al estudio de la inteligencia procedentes de otros enfoques, hoy en día vigentes, sino que son una prueba más de que el conductismo (desde luego, de la tercera generación), goza de buena salud y demuestra cómo los principios del aprendizaje rigen en los fenómenos o actividades (mentales) superiores en humanos. ¡Que no se repita, indebidamente, que el conductismo está conformado por los resultados de investigaciones procedentes del mundo animal!

Un segundo importante contexto de investigación que hoy en día tiene también vigencia procede de la investigación biológica del comportamiento inteligente. Podría parecer que los planteamientos de STAATS, claramente ambientalistas y funcionalistas, deberían resultar incompatibles con un enfoque biológico de la inteligencia como el formulado por EYSENCK (ver, por ejemplo, 1985). Pues bien, en mi opinión, esto no es así y voy a tratar de explicarlo en forma breve. Se basa EYSENCK, en sus últimos escritos (amén de en las controvertidas investigaciones sobre gemelos univitelinos), en las diferencias psicofisiológicas (en distintos parámetros de los potenciales evocados) y de tiempos de reacción de sujetos con distintos niveles de cociente intelectual. Pues bien, para el conductismo paradigmático —contrariamente a lo que sucede en el conductismo radical—, resulta extraordinariamente importante los hallazgos procedentes de la psicofisiología y a neuropsicología (por ejemplo, ver STAATS, 1975). Por todo ello, conviene recordar algunas investigaciones en las que se pone de relieve las influencias que la estimulación, física y, también, social, tiene sobre el sistema nervioso. Organismos escasamente estimulados cuentan con una menor arborización neuronal que aquéllos que han recibido una estimulación adecuada. Tales datos son un ejemplo de cómo el aprendizaje y la experiencia se plasman estructuralmente en el sistema nervioso de los individuos (por ejemplo, ROSENZWEIG, BENNETT y DIAMOND, 1972). Tal plasmación no tiene por qué hacer referencia a estructuras mentalistas sino

a inequívocas pruebas biológicas de la influencia del ambiente sobre los organismos en su sentido biológico. El conductismo paradigmático tiene en cuenta la acumulación del aprendizaje procedente del ambiente pasado y, por tanto, la experiencia, en la ecuación de la conducta. Así, la conducta «inteligente» que un determinado individuo ejecuta ante un estímulo particular en el momento presente es explicada con base en los Repertorios Básicos de Conducta (BBRs), los cuales son entendidos como constelaciones conductuales que el sujeto aprendió a lo largo de su historia de aprendizaje. Siguiendo con mi argumentación, parece posible deducir que un sujeto con escasas oportunidades de aprendizaje desarrolla un sistema nervioso con diferencias funcionales (y/o estructurales) con respecto a un sujeto que haya vivido en un ambiente estimuladamente rico. BBRs y oportunidades de aprendizaje parecen covariar en el mismo sentido que arborizaciones neuronales y riqueza estimular. Así, los BBRs son, inicialmente variables dependientes del ambiente para convertirse, posteriormente, en agentes explicativos y, junto a otras condiciones estimulares externas presentes, en variables independientes de la conducta. Así pues, el hecho de que en un momento dado, un individuo humano presente potenciales evocados lentos o TR alargados, simples y complejos, ante distintos tipos de estimulación, no tiene por qué explicar, desde luego, la naturaleza biológica de la inteligencia sino la respuesta de un organismo, con una experiencia dada, ante una estimulación específica. Una gran virtud del conductismo paradigmático que, tal vez, no queda suficientemente clara en el trabajo que comento, es, como ya he dicho, la intervención de la historia de aprendizaje y, con ello, el tiempo como un factor esencial. La experiencia, el aprendizaje acumulado a través del tiempo es la base de un nuevo (?) principio de aprendizaje acumulativo y jerárquico (al que alude, precisamente STAATS en sus primeras páginas al referirse a «nuevos principios») que rige, según el conductismo paradigmático, en todo comportamiento complejo humano (STAATS,

1963). Voy a poner, tan sólo un ejemplo de mi argumentación. Existe suficiente evidencia sobre que, los sujetos ancianos, presentan un enlentecimiento de sus respuestas de todo tipo (motoras, verbales, cognitivas, etc.). Pues bien, ello es explicado, exclusivamente, como un resultado de un irreparable deterioro fisiológico. Sin embargo, como han demostrado distintos autores (para una revisión, ver AGROSO, 1978), los sujetos ancianos que han contado con una experiencia más enriquecida y que siguen poniendo en juego sus BBRs (cognitivo-lingüísticos, emocionales-motivacionales y senso-motrices) presentan ejecuciones semejantes a los sujetos no-ancianos. Es decir, parece plausible la conclusión de que, aún admitiendo que el envejecimiento lleve consigo cierto deterioro celular y la paulatina destrucción neuronal, no deja de ser también cierto que el aprendizaje y la experiencia siguen jugando un papel fundamental en el desarrollo y la involución del SNC y, por ende, del comportamiento inteligente. Biología, ambiente y conducta interactúan entre sí.

TEORIA DEL CONDUCTISMO PARADIGMATICO COMO MARCO DE INVESTIGACION DE LOS TESTS DE INTELIGENCIA

Es de todos conocida la enorme crítica que los tests de inteligencia han recibido. Inicialmente por su base exclusivamente correlacional y su naturaleza descriptiva, más tarde, por su escasa utilidad e, incluso, finalmente por su utilización socialmente desigualitaria para aquellas razas o clases sociales desventajadas (ver, por ejemplo CRONBACH, 1975; FERNANDEZ-BALLESTEROS, 1980). Incluso, puede decirse que la operacionalización de la inteligencia se ha hecho en base a sus tests (según esa clásica definición de «inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia»). Pero, los tests de inteligencia siguen utilizándose con una enorme frecuencia, fundamentalmente, por su gran capacidad predictiva del rendimiento escolar y el éxito académico (ver, por ejem-

plo, en USA, BUROS, 1978 y, en España, FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1980). Todos estos datos ponen de relieve la necesidad de profundizar sobre este tipo de tecnología psicológica.

En el pasado, desde que SHAPIRO (1951) propusiera un enfoque experimental en la utilización de los tests psicológicos han existido algunos intentos de investigación experimental de algunos de los más conocidos tests y/o subtests de medida de la inteligencia (por ejemplo, ver ESTES, 1975). Incluso, puede decirse que la evaluación del «potencial de aprendizaje» —como una alternativa dinámica al concepto de inteligencia con objetivos modificadores— se basa en una investigación experimental de algunos tests de inteligencia (HAYWOOD, 1975; FEUERSTEIN, 1979; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, CALERO, CAMPLONCH y BELCHI, 1987). Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en ausencia de una teoría general que guíe y, posteriormente, soporte los hallazgos encontrados. Es por esto por lo que la teoría de la inteligencia sostenida por STAATS supone, también, un marco teórico para la investigación de los tests tradicionales para la medida de la inteligencia y es por lo que su apoyo empírico está conformado por estudios que parecen superar otras iniciativas anteriores. Toda investigación experimental de los tests de inteligencia requiere el análisis de las tareas que entrañan y, ello, previamente a su manipulación. No cabe duda de que de tal análisis se derivan unas hipótesis sobre las actividades que los sujetos deben realizar a la hora de ejecutar la tarea en cuestión. Posteriormente, se requiere también unas técnicas de manipulación de las actividades que, supuestamente, subyacen a la ejecución de tales tareas. Y, a su vez, resulta requisito indispensable que hayan sido formulados los principios activos de las técnicas de manipulación. Todas estas características permitirán la replicabilidad del estudio experimental de los tests de inteligencia. Pues bien, como es fácilmente identificable en el artículo de STAATS, el conductismo paradigmático propicia el análisis conductual de las tareas presentes en (al menos

algunos de los más importantes) tests de inteligencia; las técnicas de manipulación diseñadas se basan en principios generales bien establecidos y, por tanto, los principios activos están claramente especificados. En definitiva, el análisis conductual llevado a cabo en distintos subtests del WPPSI lleva consigo el planteamiento de unas hipótesis sobre qué comportamientos complejos están implicados en la ejecución de ciertas tareas presentes en el WPPSI. En otras palabras, tales hipótesis se establecen con el fin de comprobar qué Repertorios Básicos de Conducta (BBRs) están implicados en la tarea en análisis. La comprobación de tales hipótesis, se realiza mediante técnicas de manipulación experimental, previamente construidas con base en unos principios generales de aprendizaje. En definitiva, lo que se pretende es la utilización de procedimientos tradicionales desde una perspectiva teórica sólidamente construida y con base en evidencia experimental, es decir, la reconversión de los tests de inteligencia de meras medidas para la descripción de un determinado constructo con entidad intrapsíquica y explicativa (factor «g», habilidad «x») en procedimientos de indagación sobre qué destrezas son deficitarias en un determinado sujeto y/o, por tanto, en qué Repertorios Básicos de Conducta (si en alguno) ha de ser entrenado éste.

Resumiendo, la teoría que sobre la inteligencia sostiene el conductismo paradigmático con una importante base teórica, permite, la investigación de los tests de inteligencia, su estudio experimental, su utilización (al menos de algunos) en la evaluación de los BBRs como entidades conductuales y explicativas y su empleo con objetivos de modificación y cambio.

EL CONDUCTISMO PARADIGMÁTICO Y LA MODIFICACION DE LA INTELIGENCIA

Si el conductismo radical rechazó el estudio de la inteligencia (como constructo cognitivo inservible), los evaluadores y mo-

dificadores de conducta han seguido con la misma tónica por lo que se refiere a la investigación sobre la modificabilidad, no ya de la inteligencia sino del comportamiento que pudiéramos considerar «inteligente» (en su sentido de adaptación al medio, competencia o destreza). Tan sólo y, como mucho, han utilizado la inteligencia como variable interviniente o moduladora de sus tratamientos (ver, por ejemplo, NELSON, 1980). Ello ha sido un craso error, la mayor parte de las intervenciones que sobre la inteligencia (en todas las versiones conceptualizadoras posibles, como estructura, procesos cognitivos, habilidades, etc.) se han realizado desde una óptica cognitiva y, tal vez por ello, presentan un escaso rigor en sus planteamientos metodológicos. Sin embargo, desde sus inicios, el conductismo paradigmático ha tenido sumo interés en la investigación sobre la modificabilidad del comportamiento complejo humano y, por tanto, de la inteligencia. Es por ello por lo que, desde un punto de vista aplicado, el aspecto tal vez más prometedor de la teoría de la inteligencia procedente del conductismo paradigmático esté, precisamente, en su orientación modificadora. Que la inteligencia —según lo que miden los tests de inteligencia— es modificable es una conclusión clara desde los datos hallados por STAATS. Sin embargo, su planteamiento es muy distinto a los de otros autores que trabajan en el ámbito (hoy en día en boga en nuestro país) de la modificación de la inteligencia con base en programas cognitivos. Lo que STAATS plantea es algo muy semejante a los supuestos de WILLIAMS JAMES cuando, refiriéndose a la emoción, decía: «no corro porque tengo miedo sino que tengo miedo porque estoy corriendo». Parafraseando a JAMES, desde el conductismo paradigmático podríamos decir que un escolar «aprende a leer y escribir no porque sea inteligente sino que es inteligente porque ha aprendido a leer y a escribir». O, en términos poéticos deberíamos decir: «Psicólogo, no hay inteligentes, se hace inteligencia al experimentar y al vivir». Este planteamiento tiene importantes repercusiones modificadoras. La mayor parte de

los esfuerzos realizados hasta ahora para provocar cambios intelectuales se han realizado tratando de «adiestrar» a escolares en procesos o estrategias cognitivas (ver, por ejemplo, DETERMAN y STERNBERG, 1985). En la mayor parte de las investigaciones se han cometido dos graves errores: En primer lugar, entrenar procesos cognitivos independientemente de los contenidos escolares, con lo que la generalización de las estrategias aprendidas ha resultado, prácticamente, invariable. Y, en segundo lugar, los programas o tratamientos construidos no lo han sido con las debidas especificaciones sobre sus principios activos. Por ello, cada entrenamiento se ha convertido en un «paquete» (en la mayoría de los casos no bien especificado) sobre el que es imposible averiguar —en su caso— en qué principios se basa (ver, FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, 1979, 1984).

Como ya he resaltado, las potenciales ventajas que aporta el conductismo paradigmático en este punto son las siguientes: 1) Se basa en el concreto análisis conductual de los déficits en las habilidades y destrezas (o Repertorios Básicos de Conducta) que el sujeto presenta. 2) Sus tratamientos —bien especificados— están basados en los mismos principios generales que rigen en el comportamiento complejo humano (aprendizaje clásico, instrumental, principio acumulativo jerárquico).

En resumen, la teoría de la inteligencia propuesta por STAATS, desde el conductismo paradigmático sobre la inteligencia, amén de superar las críticas que las distintas teorías sobre las habilidades y/o aptitudes humanas han recibido, realiza aportaciones de extraordinaria relevancia no sólo para el establecimiento de la naturaleza de la inteligencia sino también —o como consecuencia lógica— de su medida y modificación. Sus características más sobresalientes son las siguientes: 1) Formar parte de una teoría general del comportamiento humano. 2) Ser parsimoniosa; es decir, explicar con un número reducido de principios y conceptos un gran número de fenómenos comportamentales. 3) Amplio poder comprensivo; es decir, desde el conductismo paradig-

mático pueden ser abordadas comprensivamente otras teorías o enfoques teóricos de la inteligencia. 4) Contar con abundante apoyo experimental. 5) Y, más específicamente, sentar las bases para el estudio y profundización sobre la evaluación y modificación de la inteligencia.

No cabe duda de que, junto a las características positivas aquí resaltadas, la teoría de la inteligencia planteada por el conductismo paradigmático es, al menos hasta el presente, una teoría incompleta (lo cual pa-

rece lógico dado el carácter general que pretende tener) en el sentido de requerir un mayor aval empírico, fundamentalmente, por lo que se refiere a los nuevos conceptos que introduce; es decir, los Repertorios Básicos de Conducta (BBRs) así como, su poder explicativo habrá de ser contrastado en subsiguientes investigaciones. Sin embargo, lo que sí es claro es que, hoy en día, supone el mayor esfuerzo realizado desde el conductismo para comprender y explicar el comportamiento humano inteligente.

BIBLIOGRAFIA

- Agros, V. A. I. (1978). *Learning in the later year*. New York: Academic Press.
- Buros, O. K. (Ed.) (1978). *The eight mental measurement yearbook*. Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Campione, J. C. y Brown, A. L. (1984). Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence. En P. H. Brooks, C. McCauley y R. Sperber (Eds.). *Learning and cognition in the mentally retarded*. N. J. Hillsdale: LEA.
- Campione, J. C., Brown, A. L. y Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronbach, J. L. (1975). Fives decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 3, 1-14.
- Detterman, P. y Sternberg, R. J. (Ed.) (1985). *Can the intelligence be increased?* New York: Pergamon Press.
- Estes, W. K. (1974). Learning theory and intelligence. *American Psychologist*, 20, 357-367.
- Eysenck, J. (1985). Revolution in the measurement of intelligence. *Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment*, 1-2, pp. 99-158.
- Fernández-Ballesteros, R. (1979). Nuevas perspectivas en psicodiagnóstico: la evaluación del potencial de aprendizaje. En A. Dosil (Ed.). *Desarrollo Humano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- (1980). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Ed. Cincel-Kapelusz.
- (1984). *Evaluación de los Programas para el Desarrollo de la Inteligencia*. París: UNESCO.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Camplonch, J. M. y Belchi, J. (1987). *Evaluación del potencial de aprendizaje*. Madrid: MEPSA.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performer*. Baltimore: University Park Press.
- Gagne, M. (1965). *The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Haywood, H. C. (1975). Behavioral assessment in mental retardation. En P. M. Reynolds: *Advances in psychological assessment*. Vol. 3, San Francisco: Jossey-Bass.
- McKenzie, B. D. (1980). *Behaviorism and the limits of scientific method*. N. J.: Atlantic Highland Humanities Press.
- Nelson, R. M. (1980). The use of intelligence tests within behavioral assessment. *Behavioral Assessment*, 2, 417-423.
- Razran, G. (1971). *Mind in evolution*. New York: Houghton Mifflin.
- Rosenzweig, M. P., Bennett, E. L. y Diamond, M. C. (1972). Brain changes in response to experience. *Scientific American*, 226 (2), 22-29.
- Shapiro, M. (1951). An experimental approach to diagnostic psychological testing. *Inter. Journal of Social Psychiatry*, 408, 749-764.
- Skinner, B. F. (1987). Whatever happened to psychology as a science of behavior. *American Psychologist*, 42, 780-787.
- Staats, A. W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press. Hay traducción castellana: México, *El manual moderno*.
- (1968). *Learning, language and cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Hay traducción castellana, Trillas.
- Sternberg, R. J. (1981). Testing and cognitive psychology. *American Psychologist*, 36, 1.181-1.189.