

Análisis funcional de la conducta humana

**Concepto, metodología
y aplicaciones**

**María Xesús Froxán Parga
(Coord.)**

PIRÁMIDE

Coordinadora
MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA
PROFESORA TITULAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Análisis funcional
de la conducta
humana

Concepto, metodología
y aplicaciones

EDICIONES PIRÁMIDE

*A todos los analistas de conducta,
que luchan contra la deriva actual del barco.*

*Y a los estudiantes de psicología,
pues de ellos depende la futura llegada a puerto.*

Y para ti, Xiana, siempre.

Relación de autores

María Xesús Froxán Parga
Universidad Autónoma de Madrid.

Inés Abalo-Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid.

Jesús Alonso-Vega
Universidad Autónoma de Madrid.

Natalia Andrés López
Universidad Autónoma de Madrid.

Isabel Ávila Herrero
Universidad Autónoma de Madrid.

Víctor Estal Muñoz
Universidad Autónoma de Madrid.

Elena Gálvez Delgado
Universidad Autónoma de Madrid.

Tommy Gyran Norheim
Universidad Europea de Madrid.

Miguel Núñez de Prado-Gordillo
Universidad Autónoma de Madrid.

Ricardo de Pascual Verdú
Universidad Europea de Madrid.

Gladis Lee Pereira Xavier
Universidad Autónoma de Madrid.

Concepción Serrador Díez
CEIC, Universidad de Guadalajara (México).

Carolina Trujillo Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid.

Índice

Agradecimientos

Prólogo. Aire fresco en psicología

1. Introducción

Fundamental

2. Evolución histórica del análisis funcional

1. Problemas del análisis funcional en ambientes naturales
 2. Perspectiva histórica del análisis funcional
 3. Desarrollo del análisis funcional de la conducta
- Fundamental

3. Cuestiones filosóficas en torno al análisis de la conducta

1. El problema mente-cuerpo y los distintos tipos de explicación del comportamiento
 - 1.1. El problema mente-cuerpo
 - 1.2. Monismos fisicalistas y el error categorial
 - 1.3. Descriptivismo
 - 1.4. Antidescriptivismo
 - 1.5. Antidescriptivismo y análisis de la conducta
 2. El análisis de la conducta y los distintos niveles de análisis en la explicación nomológica del comportamiento
 - 2.1. La irreductibilidad entre niveles de análisis en la explicación científica
 - 2.2. ¿Se puede explicar la conducta desde la neurociencia?
 - 2.3. Delimitando el análisis de la conducta
 - 2.4. El objeto de estudio del análisis de la conducta
 3. Pensamiento y lenguaje desde el análisis de la conducta
 - 3.1. Pensamiento y conducta encubierta
 - 3.2. La relación entre pensamiento y lenguaje desde el análisis de la conducta
 4. Conclusiones
- Fundamental

4. Desarrollo del análisis funcional de la conducta humana en contextos naturales

1. Supuestos del análisis funcional del comportamiento
2. Terminología y conceptos básicos del análisis funcional de la conducta
 - 2.1. Secuencia de un solo estímulo: aprendizaje uniestimular
 - 2.1.1. Habitación
 - 2.1.2. Sensibilización
 - 2.1.3. ¿Cuándo se produce habitación y cuándo sensibilización?
 - 2.2. Secuencia de relaciones de dos términos: condicionamiento clásico
 - 2.2.1. Condicionamiento clásico de primer orden
 - 2.2.2. Condicionamiento de segundo orden y contracondicionamiento
 - 2.2.3. Generalización, discriminación y extinción
 - 2.3. Secuencia de relaciones de tres o más términos: condicionamiento operante (CO)
 - 2.3.1. Antecedente
 - 2.3.2. Consecuente
 - 2.3.3. Procedimientos de condicionamiento operante
 - 2.3.4. Discriminación y generalización
 - 2.3.5. Extinción
 - 2.3.6. Tipos de estímulos consecuentes que se pueden utilizar en los procedimientos operantes
 - 2.4. Variables que pueden alterar una contingencia de conducta
 - 2.4.1. Variables disposicionales
 - 2.4.2. Las reglas y su importante papel en el control de la conducta humana
 - 2.4.3. Factores protectores o factores de protección: un ejemplo de variable disposicional
 - 2.4.4. La motivación desde un punto de vista funcional: variables motivadoras
 - 2.4.5. Diferencia entre operaciones motivadoras y estímulos discriminativos
 - 2.4.6. Las respuestas emocionales como posibles operaciones motivadoras
3. Cómo hacer un análisis funcional de conductas en contextos naturales
 - 3.1. Análisis morfológico: la descripción de la conducta
 - 3.1.1. Recogida de datos
 - 3.1.2. Describir con precisión la respuesta
 - 3.1.3. Identificar los estímulos antecedentes y consecuentes
 - 3.1.4. Identificación de las variables que pueden alterar una contingencia de conducta
 - 3.2. Análisis funcional: la explicación de la conducta
 - 3.2.1. Contingencias E-R
 - 3.2.2. Contingencias E-R-C
 - 3.2.3. Variables disposicionales y motivadoras

Fundamental

5. Análisis funcional de términos psicológicos

1. Análisis funcional de las habilidades del terapeuta
 - 1.1. Escucha activa
 - 1.2. Aceptación incondicional
 - 1.3. Empatía

- 1.4. Autenticidad o congruencia
 - 2. Análisis de términos psicológicos pseudoexplicativos
 - 2.1. Actitud
 - 2.2. Apego
 - 2.3. Apertura a la experiencia
 - 2.4. Asertividad
 - 2.5. Autoestima
 - 2.6. Autocontrol
 - 2.7. Creatividad
 - 2.8. Creencia
 - 2.9. Disonancia cognitiva
 - 2.10. Enamoramiento
 - 2.11. Esquema mental
 - 2.12. Expectativas
 - 2.13. Extraversión
 - 2.14. Impulsividad
 - 2.15. Imaginación
 - 2.16. Motivación
 - 2.17. Neuroticismo
 - 2.18. Optimismo
 - 2.19. Personalidad
 - 2.20. Procrastinación
 - 2.21. Psicoticismo
 - 2.22. Resiliencia
 - 2.23. Responsabilidad
 - 3. Conclusiones
- Fundamental

6. Análisis funcional de términos del lenguaje natural

- 1. Refranes
 - 2. Frases y expresiones coloquiales
 - 3. Frases célebres y literarias
 - 4. Frases motivadoras
 - 5. Conclusiones
- Fundamental

7. Análisis de la conducta y prácticas culturales

- 1. Historia y conceptos básicos del análisis conductual de prácticas sociales
- 2. Sostenibilidad y análisis de la conducta
 - 2.1. Análisis individual de conductas sostenibles
 - 2.2. Crítica a una visión individualista del deterioro ecológico

- 2.3. Análisis de la conducta organizacional y de comunidades respecto al problema medioambiental
 - 2.4. ¿Qué queda por hacer?
 - 3. Género y análisis de la conducta
 - 3.1. Feminismo y análisis de la conducta
 - 3.2. Cómo cambiar las metacontingencias y macrocontingencias destinadas a perpetuar la desigualdad
 - 4. Libertad y análisis de la conducta
 - 4.1. Tipos de control vs. agentes de control
 - 4.2. Libertad, razones y causas
- Fundamental

8. Aplicación del análisis funcional a diversos casos clínicos

- 1. Análisis funcional de un caso de insatisfacción con la imagen corporal
 - 1.1. Introducción
 - 1.1.1. Resumen
 - 1.1.2. Historia clínica
 - 1.1.3. Evaluación
 - 1.1.4. Selección de la información relevante
 - 1.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 1.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 1.2.2. Hipótesis de origen
 - 1.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 1.3. Tratamiento
 - 1.4. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 2. Análisis funcional del condicionamiento aversivo de señales interoceptivas y del contexto laboral
 - 2.1. Introducción
 - 2.1.1. Resumen
 - 2.1.2. Historia clínica
 - 2.1.3. Evaluación
 - 2.1.4. Selección de la información relevante
 - 2.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 2.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 2.2.2. Hipótesis de origen
 - 2.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 2.3. Explicación del análisis funcional
 - 2.4. Tratamiento
 - 2.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 3. Análisis funcional del miedo a las sensaciones fisiológicas en una persona con bajo estado de ánimo
 - 3.1. Introducción
 - 3.1.1. Resumen
 - 3.1.2. Historia clínica
 - 3.1.3. Evaluación
 - 3.1.4. Selección de la información relevante
 - 3.2. Desarrollo del análisis funcional

- 3.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 3.2.2. Hipótesis de origen
 - 3.2.3. Hipótesis de mantenimiento
- 3.3. Explicación del análisis funcional
- 3.4. Tratamiento
 - 3.4.1. Estrategias para mejorar el estado de ánimo
 - 3.4.2. Estrategias para eliminar respuestas ansiógenas
 - 3.4.3. Estrategias para mejorar la calidad de sueño
- 3.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 4. Análisis funcional de conductas de consumo descontrolado de alcohol
 - 4.1. Introducción
 - 4.1.1. Resumen
 - 4.1.2. Historia clínica
 - 4.1.3. Evaluación
 - 4.1.4. Selección de la información relevante
 - 4.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 4.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 4.2.2. Hipótesis de origen
 - 4.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 4.3. Explicación del análisis funcional
 - 4.4. Tratamiento
 - 4.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 5. Análisis funcional de conductas depresivas en una persona afectada de parálisis cerebral
 - 5.1. Introducción
 - 5.1.1. Resumen
 - 5.1.2. Historia clínica
 - 5.1.3. Evaluación
 - 5.1.4. Selección de la información relevante
 - 5.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 5.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 5.2.2. Hipótesis de origen
 - 5.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 5.3. Explicación del análisis funcional
 - 5.4. Tratamiento
 - 5.4.1. Objetivos
 - 5.4.2. Estrategias de intervención para el objetivo «mejorar el estado de ánimo»
 - 5.4.3. Estrategias de intervención utilizadas para el objetivo «dotar a F. de estrategias efectivas de control de la ansiedad»
 - 5.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 6. Análisis funcional de un caso de ingesta descontrolada de comida
 - 6.1. Introducción
 - 6.1.1. Resumen
 - 6.1.2. Historia clínica
 - 6.1.3. Evaluación
 - 6.1.4. Selección de la información relevante
 - 6.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 6.2.1. Identificación de variables disposicionales
 - 6.2.2. Hipótesis de origen
 - 6.2.3. Hipótesis de mantenimiento

- 6.3. Explicación del análisis funcional
- 6.4. Tratamiento
- 6.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 7. Análisis funcional de un caso de condicionamiento aversivo de eventos privados
 - 7.1. Introducción
 - 7.1.1. Resumen
 - 7.1.2. Historia clínica
 - 7.1.3. Evaluación
 - 7.1.4. Selección de información relevante
 - 7.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 7.2.1. Identificación de variables disposicionales
 - 7.2.2. Hipótesis de origen
 - 7.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 7.3. Tratamiento
 - 7.4. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 8. Caso de generalización de una respuesta problemática
 - 8.1. Introducción
 - 8.1.1. Resumen
 - 8.1.2. Historia clínica
 - 8.1.3. Evaluación
 - 8.1.4. Selección de la información relevante
 - 8.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 8.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 8.2.2. Hipótesis de origen
 - 8.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 8.3. Explicación del análisis funcional
 - 8.4. Tratamiento
 - 8.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 9. Análisis funcional de un caso de conducta delirante y alucinatoria
 - 9.1. Introducción
 - 9.1.1. Resumen
 - 9.1.2. Historia clínica
 - 9.1.3. Evaluación
 - 9.1.4. Selección de información relevante
 - 9.2. Desarrollo del análisis funcional
 - 9.2.1. Identificación de las variables disposicionales
 - 9.2.2. Hipótesis de origen
 - 9.2.3. Hipótesis de mantenimiento
 - 9.3. Explicación del análisis funcional
 - 9.4. Tratamiento
 - 9.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia
- 10. Análisis funcional de verbalizaciones encubiertas y reacciones emocionales aversivas ante estímulos sociales
 - 10.1. Introducción
 - 10.1.1. Resumen
 - 10.1.2. Historia clínica
 - 10.1.3. Evaluación
 - 10.1.4. Selección de la información relevante
 - 10.2. Desarrollo del análisis funcional

10.2.1. Identificación de las variables disposicionales

10.2.2. Hipótesis de origen

10.2.3. Hipótesis de mantenimiento

10.3. Explicación del análisis funcional

10.4. Tratamiento

10.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

Glosario

Referencias bibliográficas

Créditos

Agradecimientos

Este manual ha tenido un largo proceso de gestación, y en todo este tiempo ha habido muchas personas, la mayoría de las cuales, sin saberlo, han hecho posible que finalmente viera la luz. Si nos ceñimos a la realidad, la lista de agradecimientos tendría que ser casi infinita, empezando por la gran cantidad de estudiantes de Psicología que han pasado por nuestras aulas y que nos han obligado a entender lo que queríamos explicar y, por tanto, a aprender con ellos.

No puedo dejar de nombrar a la SAVECC (Sociedad para el Avance del Estudio Científico del Comportamiento) y sus extraordinarios esfuerzos por la difusión de una psicología científica y por la convergencia de los análisis experimental y aplicado. Mención especial para Vicente Pérez, siempre dispuesto a echarnos una mano cuando nos perdíamos en el apasionante mundo de las contingencias. Mi agradecimiento no tiene límite.

Agradecimiento infinito también a Itema, el centro de investigación, formación e intervención clínica que mantiene la dignidad de la psicología aplicada en los niveles más altos; el equipo (mis compañeros) es maravilloso, en lo personal y en lo profesional, y gracias a su labor formativa cada año nuevas promociones de psicólogos (Ítaco, Libertia, ITEC) se lanzan a un mundo profesional —tan lleno de prácticas equívocas—, decididos a mantener la rigurosidad teórica y práctica que los capacita como los excelentes profesionales que son.

Otros centros, tanto dentro como fuera de nuestro país, merecen un reconocimiento explícito por su contribución al desarrollo formal de la psicología aplicada: Ítaca, en Córdoba; Itecoc, en Acapulco, o el Instituto Jalisciense de Psicología CC en Guadalajara (México) son algunos de los que impiden el naufragio del barco gracias a los entusiastas psicólogos que trabajan en ellos, siempre dispuestos a aprender y a enseñar.

Aunque yo sea una auténtica legua en la materia, no puedo dejar de señalar la labor de difusión que muchos profesionales y aficionados están haciendo en las redes sociales, que con sus blogs, páginas y canales consiguen llegar a un público que, de no ser por ellos, solo tendría acceso a la psicología más *folk*.

Y, por último, mi agradecimiento a los integrantes del equipo ACOVEO, coautores de este manual. Sin ellos sí que hubiese sido imposible que las ideas y escritos acumulados durante años en cajones y carpetas

se materializasen en el libro para el que estaban destinados. Contar con ellos como compañeros es un privilegio que espero mantener durante muchos, muchos años.

MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA

Prólogo. Aire fresco en psicología

El análisis funcional de la conducta es un enfoque y procedimiento clásico de la psicología que cada generación descubre como nuevo.

Baste recordar tres situaciones enrarecidas de la psicología actual en las que el análisis funcional es aire fresco en el trasiego de modas que se apalotan. Una tiene que ver con la creciente cantidad de categorías diagnósticas y la actual proliferación de dimensiones transdiagnósticas, tantas ya o más que aquellas. El análisis funcional es transdiagnóstico de siempre, ya desde antes de la deriva diagnóstica a partir de 1980 con el DSM-III, cuando empezó a prosperar la terapia cognitiva, por lo que en buena medida aquel quedó marginado. Otra es el reduccionismo cerebro-céntrico, consistente en remitir las actividades psicológicas al funcionamiento del cerebro, tanto que hasta los psicólogos parecen deslumbrados por las neuroimágenes como si explicaran algo. El análisis funcional muestra precisamente la autonomía funcional de la psicología como ciencia, demostrando cómo la conducta se explica en términos de sus relaciones funcionales dentro del contexto determinante del aprendizaje. La otra situación enrarecida es el empalago de la psicología positiva. El análisis funcional, con su énfasis en el reforzamiento positivo, es positivo sin hipostasiar el placer, el bienestar y la felicidad como cosas en sí mismas, que tanta infelicidad producen cuando se persiguen en vez de verlas como «efectos colaterales» del reforzamiento, contingentes a las actividades de la vida.

Todas estas situaciones (fiebre transdiagnóstica, neurocientificitis, happycondria) tienen en común alguna forma de esencialismo (hipóstasis, reificación o cosificación) que saca la psicología de quicio y desquicia al personal, frente al cual el análisis funcional reabre la continua dinámica de la conducta humana. El análisis funcional no es meramente un procedimiento técnico, sino que implica todo un enfoque de la psicología: una manera de entender el funcionamiento psicológico. Por lo pronto, la conducta pasa al centro del campo de la psicología, y la relación de uno con el mundo, los demás y consigo mismo es lo que hay que estudiar y en su caso modificar.

El hecho de que el análisis funcional se descubra como nuevo se debe a que no siempre está presente como debiera en los programas de grado y masters. Los profesores de turno suelen tener el prejuicio de que lo último supera lo anterior, sin percibir el perjuicio que causan con lo últi-

mo pasando por alto lo primero. Entonces, alguien descubre el análisis funcional de toda la vida, donde los problemas se especifican en términos de conductas, y estas se relacionan con antecedentes y consecuentes. Nada de esto será simple, pero este análisis es claro y distinto; claro dentro de la complejidad del comportamiento humano, y distinto de otros análisis acaso innecesariamente oscuros.

Ciertamente, también existen profesores que enfocan la asignatura en términos del análisis funcional, pero sus estudiantes se tropezarán aquí y allí con una diversidad de enfoques, para los que el análisis funcional es desconocido, si es que no despachado de mala manera.

Gracias a un libro como el presente, de la profesora María Xesús Froxán y colaboradores, el análisis funcional de la conducta humana ya no queda a expensas de descubrirlo por ahí o de que le parezca a alguien superado. Por el contrario, será aire fresco en el panorama promiscuo de la psicología, acaso demasiado fresco para quienes ya estén acostumbrados a respirar cualquier cosa. La profesora Froxán es un referente de la vieja pero siempre nueva tradición del análisis funcional de la conducta. Ella y su equipo representan todo un enclave en la Universidad Autónoma de Madrid, formando un sólido grupo, ejemplo de investigación traslacional, donde el desarrollo científico coincide con el trabajo aplicado, como es su investigación en terapia y evidencia la autoría colectiva de este libro.

El libro ofrece un panorama completo del análisis funcional, empezando por su evolución histórica, cuestiones filosóficas de candente actualidad y la aplicación en contextos naturales, pasando por el análisis de términos psicológicos ordinarios y académicos y el análisis de prácticas culturales, y terminando con una nutrida selección de casos, los mismos que se encuentran en la práctica clínica. Quienes estén decepcionados con los metaanálisis estadísticos, que nada dicen del caso real, se reencontrarán con la realidad. Se verá cómo se hace el análisis funcional. Numerosas tablas y gráficos con cadenas funcionales muestran y explican el comportamiento, cuándo, dónde y por qué uno hace lo que hace y qué habría que hacer para solucionar el problema. Ante estas radiografías psicológicas, un psicólogo ya no debiera tomar en serio las neuroimágenes. Auténtica ciencia aplicada. Para volver a graduarse en psicología.

El libro no será el cien por cien de la psicología, pero es psicología cien por cien. Si alguien viera que el libro tiene su propio reduccionismo al análisis funcional, tendrá que reconocer que más que reducción de uno a otro es en realidad clarificación conceptual. Al fin y al cabo, análisis implica distinguir y separar mezclas confusas, como a menudo son los términos psicológicos tanto del lenguaje ordinario, como los académicos a veces ordinarios. El peligro que tiene el análisis funcional de la conduc-

ta de quedarse solo, como un idioma para iniciados, poco menos que una reserva de nativos conductistas, está descartado con este libro.

En definitiva, es un libro necesario, que pone al día un enfoque y procedimiento fundamental de la psicología un tanto dejado atrás en el aluvión de la corriente principal, escrito, y por cierto bien escrito, y documentado por quienes mejor podrían hacerlo. Aire fresco en psicología.

MARINO PÉREZ ÁLVAREZ
Catedrático de Psicología
de la Universidad de Oviedo.

1

Introducción¹

MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA

En pocos años, el análisis funcional de la conducta ha pasado de ser considerado la piedra angular de la intervención psicológica a una situación de olvido y abandono prácticamente generalizada en el ámbito clínico. En la actualidad, cualquier relación cronológica de una serie de eventos descritos con cierta claridad y potencialmente relacionados entre sí es denominada «análisis funcional». La palabra «funcional» se ha desvirtuado de tal manera que las relaciones entre estímulo-respuesta (E-R) no se expresan en términos de procesos de aprendizaje, sino que representan meras relaciones descriptivas y razonadas que un hablante establece verbalmente. Si bien este tipo de relaciones *normativas* puede ser útil para entender la conducta de las personas desde un punto de vista lógico o racional, la utilidad de esas descripciones para diseñar el tratamiento es muy reducida, ya que dejan de lado las explicaciones *nomológicas*, que atienden no a las razones del comportamiento sino a sus posibles causas (véase el capítulo 3). Así que los clínicos, en el mejor de los casos, hacen un intento de análisis funcional porque los manuales dicen que hay que hacerlo, pero una vez hecho lo arrinconan para elegir el tratamiento a partir de otros criterios que poco o nada tienen que ver con aquel. Parece que hubiera un rechazo dentro de nuestra disciplina al conocimiento y utilización de una herramienta eminentemente psicológica, en aras de procedimientos importados (e inútiles) para el quehacer clínico en el marco de la psicología. En la práctica, los psicólogos clínicos actúan de manera bastante independiente al análisis funcional y, tal como hemos dicho, aun desarrollándolo, la elección y aplicación de las técnicas de tratamiento la suelen hacer basándose sobre todo en su experiencia, en lo que piensan sus colegas o en lo que tradicionalmente se ha considerado eficaz para cada problema. En este sentido, es habitual que un terapeuta clínico se encuentre con un problema de depresión e inmediatamente inicie o planea una terapia cognitiva tipo Beck; o, si el problema es de agorafobia, considere que hay que aplicar una técnica de exposición. Esta forma de actuación está en parte respaldada por la consideración de la manualización de los tratamientos como un valor (APA, 2006; Chambless et al., 1996; Task Force, 1993, 1995). Si bien puede ser útil disponer de un manual de aplicación de las técnicas que sugiera los pasos a seguir durante el desarrollo del tratamiento y, sobre todo, es-

pecifique los procesos de aprendizaje que subyacen a cada uno de esos pasos (y que son pertinentes en la medida que el análisis funcional del caso así lo señale), dicha utilidad queda anulada si lo que se hace es sustituir el análisis funcional por el manual de aplicación, que se toma como una guía rígida válida universalmente. La acentuada tendencia en este sentido que actualmente hay en el campo aplicado, no hace sino certificar el presagio de Yates (1973) cuando señalaba los resultados catastróficos para la modificación de conducta de acercarse cada vez más al modelo médico estándar (tratamientos uniformes para cada tipo de problemas).

En la primera sección del siguiente capítulo vamos a intentar clarificar brevemente el porqué del descrédito que actualmente tiene el análisis funcional, probablemente muy relacionado con el sufrido por el conductismo y con el dominio del modelo médico de los problemas psicológicos. A continuación presentaremos una exposición de las dificultades que presenta esta estrategia para su aplicación en ambientes naturales, para continuar, en la segunda sección, con una sucinta revisión de la evolución histórica del análisis funcional. El concepto de análisis funcional es único, no admite modalidades. Se puede hacer una descripción de la conducta, señalar distintos parámetros de la misma o modificar la forma de obtener información, pero solo existe una manera de analizar *funcionalmente* la conducta: identificando sus posibles funciones o, lo que es lo mismo, descomponiendo su complejidad en sus secuencias o unidades funcionales, cuyos elementos muestran una relación de contingencia. Todo ello lo veremos en la tercera sección del capítulo 2.

Hablar de análisis funcional implica hablar de conducta y de conductismo. El desconocimiento en torno a esta postura filosófica ha conducido, en muchas ocasiones, a concluir que los planteamientos conductistas son reduccionistas e insuficientes para comprender los fenómenos psicológicos, negando la existencia de aspectos fundamentales de los mismos; la realidad es que el conductismo no niega ningún fenómeno, sino algunas formas de explicarlos o de conceptualizarlos. Una de las críticas más generalizadas, directamente relacionadas con el análisis funcional, es que «únicamente» tiene en cuenta la conducta, entendiendo por tal la acción visible de un individuo. En este sentido, siguiendo el ejemplo de Freixa (2003), hacer una operación matemática (por ejemplo, 5×5) sería un cálculo mental, y únicamente decir su resultado (25) sería la conducta. Es fácil darse cuenta de que en este punto se está cometiendo un doble error: primero, considerar que la conducta es únicamente la acción visible y, segundo, entender que hay un proceso mental (hacer cálculos matemáticos) cualitativamente distinto al proceso conductual (verbalizar el resultado), de manera que lo primero no sería conducta y lo segundo

sí. Si esto fuese así, efectivamente, los conductistas ignorarían algo realmente importante y que podría, en algunos casos, explicar la conducta; esto es, los procesos mentales. Sin embargo, podemos preguntarnos: estos «procesos mentales», tal y como aquí se están entendiendo (es decir, como eventos encubiertos), ¿siempre están presentes cuando decimos de alguien que ha calculado correctamente una multiplicación? Una persona puede estar suficientemente entrenada para saber cuál es el resultado de una determinada multiplicación y responder automáticamente y sin mediación de ningún «proceso mental de cálculo» (es decir, sin decirse a sí misma los distintos pasos que sigue para calcular) cuál es el resultado de 5×5 . Incluso podemos pensar en una persona que no sepa aún sumar, pero que haya aprendido las respuestas correctas a una serie finita de posibles multiplicaciones (por ejemplo, ha aprendido a responder «25» cada vez que oye « 5×5 »); algo que, por otra parte, es habitual en las primeras fases de aprendizaje del cálculo.

Por otro lado, cuando de hecho la persona sí que se dice a sí misma cosas para ir guiando su proceso de cálculo, ¿realmente podemos decir que eso es algo cualitativamente distinto del proceso conductual? Para el conductismo, lejos de considerarlo fuera de su ámbito de estudio, estos «eventos encubiertos» pueden conceptualizarse como conductas «interiorizadas», en la medida que se han automatizado y se han hecho más independientes de los elementos manipulativos que inicialmente se requirieron para llevarlas a cabo (contar con los dedos, leer en voz alta y luego moviendo los labios). No dejan de ser conductas, pero, en cierto sentido, decimos que son únicamente observables por un solo observador, uno mismo. Y este hecho, que solo sean observables para uno mismo, no es condición suficiente para concluir que son fenómenos pertenecientes a diferentes categorías o, es más, que uno de ellos es causa del otro. Por tanto, los procesos encubiertos no pueden ser considerados la causa de la conducta, porque en sí mismos son conducta, con la peculiaridad de que decimos de esos fenómenos que solo son accesibles a un único observador o que el observador tiene cierto «acceso privilegiado» a los mismos (algo que ni siquiera es cierto en muchas ocasiones). Otra cuestión a tener en cuenta es la distinción inútil entre conductas internas y conductas externas. Y decimos inútil porque una conducta no puede estar dentro o fuera del organismo, simplemente porque no está en ningún sitio: la conducta no tiene materia, es un conjunto de relaciones, y por tanto no puede «estar», como no está la amistad, la velocidad o el arte.

En el capítulo tres abordaremos en profundidad las controvertidas cuestiones filosóficas que apoyan una u otra conceptualización de la conducta y de *lo mental*, y explicaremos detenidamente la posición adoptada

en este manual. Mientras tanto, aun a riesgo de sobresimplificar, y con el objetivo de hacer una introducción clara y precisa al análisis funcional, mantendremos la equivalencia entre procesos manifiestos y procesos encubiertos y la conceptualización de lo mental como una forma de conducta encubierta. Igualmente, al menos en estos capítulos iniciales, hablaremos de psicología para referirnos a determinadas posiciones dentro de la disciplina, no compartidas por todos los psicólogos, que la conceptualizan como ciencia natural con un objeto de estudio propio, la conducta.

Desde que nace hasta que muere, una persona no deja de comportarse. La conducta es un continuo interactivo que nosotros «paralizamos» arbitrariamente para seleccionar la secuencia que queremos analizar; en este sentido, y de acuerdo con Pérez (2004), la denominación «corriente de conducta» es una denominación más representativa que hablar de cadenas o sucesiones.

Es muy difícil desarrollar una psicología científica, no solo por la complejidad del campo de estudio, sino también porque su objeto de estudio forma parte de la vida cotidiana. La psicología es algo que parece que todo el mundo conoce y sobre lo que todo el mundo parece poder hablar. El adjetivo «psicológico» acompaña nuestras conversaciones más triviales: decimos «es psicológico» para referirnos a un dolor, sufrimiento o cansancio inexplicables; decimos «es psicológico» cuando hablamos de que realmente podríamos hacer algo, pero nos sentimos imposibilitados para ello; igualmente decimos «es psicológico» cuando describimos un miedo ante algo que el resto del mundo no parece sentir. En general, se termina identificando lo psicológico con lo subjetivo, lo no tangible y, en definitiva, con lo inventado. Partiendo de esta base, es lógico que la mayoría de la gente se sorprenda cuando se afirma que el conocimiento psicológico puede ser conocimiento científico.

En esta misma línea está la discusión sobre qué es conocimiento psicológico frente a conocimiento o sabiduría popular. La psicología es la única disciplina donde los profanos (no psicólogos) discuten y afirman saber más de psicología que los propios estudiosos de la misma. Este problema deriva de que la conducta, objeto de estudio de la psicología, abarca absolutamente toda la vida humana, y el propio hecho de vivir y de tener que resolver los problemas cotidianos hace que, necesariamente, nos interese por el tema y en algunos casos, ingenuamente, lleguemos a considerar que somos unos especialistas. Pero no, en absoluto: el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico están a años luz. La gente puede tener conocimiento cotidiano, los psicólogos pueden desarrollar conocimiento científico. La gente se comporta, los psicólogos pueden explicar formalmente las causas del comportamiento.

La psicología es una ciencia, con su campo de estudio propio: la conducta. Durante años, e incluso aún quedan coletazos de ello en la actualidad, se buscó el carácter científico de la psicología en los aspectos que tiene en común con la biología. Hoy en día se busca en la Neurociencia la comprensión del funcionamiento psicológico del ser humano, a partir del estudio de la base orgánica del funcionamiento cognitivo y de la estructura del sistema nervioso; este estudio es lo que, supuestamente, da credibilidad a la psicología en tanto que disciplina científica. En el capítulo 3 abordaremos en profundidad este tema, y por ahora nos limitamos a adelantar que las bases biológicas de la conducta humana son eso, bases, pero no son la conducta. Sería como concluir que un cuadro como obra de arte es la pintura al óleo y la tela sobre la que se ha pintado; tanto pintura como tela son indispensables, pero no son el cuadro. En este mismo sentido, la conducta tiene una base biológica, pero ésta no es lo que la causa, sino lo que la permite.

¿Y es importante que la psicología sea o no una ciencia, es más, que sea o no una ciencia natural? Pues depende de para qué. Hay conocimiento no científico que puede ser complejo y apasionante, como la filosofía, el arte o la estética. Incluso hay un tipo de conocimiento científico, por ejemplo el de las ciencias sociales, que puede ser muy útil, bien para describir fenómenos interesantes y dignos de estudio, o bien para explicarlos en términos racionales (normativos). Pero cuando hablamos de aplicaciones del conocimiento a la resolución de problemas, especialmente de problemas que implican el sufrimiento humano, creo que todos estaríamos de acuerdo en que las soluciones que nos diesen los expertos fuesen soluciones *científicas*; esto es, soluciones que no partiesen de una idea individual, de una elucubración o de una inspiración momentánea, que puede ser muy interesante, pero con una validez y fiabilidad más que cuestionables; y soluciones que se concluyan de la identificación de la *causa* del problema y no de una mera descripción o de una explicación racional del mismo. De la misma manera que si nos tienen que operar de apendicitis no acudimos a un curandero (que puede haber desarrollado un excelente dominio de la cirugía a partir del ejercicio de sus prácticas), o cuando tenemos algún problema de salud que puede ser grave queremos que nos atiendan los profesionales mejor formados, en las mejores universidades y con las mejores prácticas, y que utilicen las técnicas diagnósticas más avanzadas y no su ojo clínico, de la misma manera se debería exigir que el profesional clínico que nos atiende tuviese la misma formación y hubiese desarrollado sus técnicas de tratamiento con el mismo grado de solidez y fundamentación experimental. Los psicólogos pueden disponer de ese conocimiento, de esa tecnología, de ese grado de eficacia que nos gustaría tener en cualquier profesional de

la salud. Una gran parte de la sociedad no lo sabe y se conforma con cualquier cosa. Y lo que es peor, hay una gran parte de psicólogos que tampoco lo sabe y también se conforma con cualquier cosa.

La Psicología puede ofrecer grandes aportaciones a la sociedad, que van mucho más allá del campo clínico, en tanto el estudio de la conducta es la clave para entender al ser humano, como se va a ver en el capítulo siete. Desde el momento en que podemos explicar por qué las personas hacen lo que hacen podemos entonces predecir su conducta, y ello nos abre una cantidad casi infinita de posibilidades. Y entonces cabe que nos preguntemos por qué esto no es así, cómo el psicólogo no está presente en muchas instancias de la sociedad donde podría ejercer un papel determinante para el buen funcionamiento de la misma. La respuesta, como ya se comentó, hay que buscarla en el desconocimiento o minusvaloración que esa misma sociedad pueda tener de la psicología, pero también —y esto es lo más grave— en la propia actuación de los psicólogos. Somos los propios psicólogos los que muchas veces tiramos piedras sobre nuestro tejado; somos nosotros los que despreciamos el conocimiento formal, cayendo en banalidades que inducen a pensar a la gente que eso es la psicología. Somos nosotros, los psicólogos, los que aceptamos participar en programas de radio o televisión, o escribimos en revistas ofreciendo esa imagen frívola y banal, esos consejos vacíos de contenido que reducen el conocimiento psicológico a un conjunto de recetas que tienen la misma relevancia que la lista de la compra. Somos los psicólogos los que escribimos libros de autoayuda, que incluso se llegan a convertir en *best sellers*, llenos de consejos y lugares comunes, sin molestarnos en fundamentar los contenidos.

Y no queremos decir con esto que los libros de autoayuda sean necesariamente malos, en absoluto; hay algunos muy buenos, incluso, pero son lo que son, la epidermis de la psicología, la guinda del pastel. Para que se puedan escribir tiene que haber toda una base de conocimiento científico detrás. Si el autor no deja claro esto y si el lector no lo entiende así, el libro no ayuda a dar solidez a la imagen social del psicólogo. Hay un ejemplo clarísimo que probablemente la mayoría de los lectores conozcan o del que hayan oído hablar: el libro *Duérmete niño* (Estivill y De Béjar, 1995) es un excelente manual para enseñar a los niños a dormir solos. Sin embargo, tiene dos peculiaridades: está escrito por un médico y, aunque el contenido sea estrictamente psicológico, no hace ni una sola referencia a la psicología ni a los procesos de condicionamiento clásico y operante que explican el éxito del procedimiento descrito. Pero esos procedimientos están ahí y el psicólogo lo sabe. Y el hecho de saberlo, de conocer lo que las páginas del libro esconden, lo que hay detrás de los procedimientos descritos, es lo que permite a un psicólogo solucionar un

problema cuando falla el procedimiento. Todas las personas saben dar a un interruptor para que se encienda la luz, pero pocos podrían arreglar la instalación eléctrica de la casa cuando hay un fallo que no se sabe de dónde viene. Del mismo modo, mucha gente puede creer que la ligereza de un puente hace que su construcción esté al alcance de cualquiera, ignorando los complejos cálculos que permiten que se mantenga en pie; los psicólogos también hacen eso: son capaces de dar una imagen de facilidad (incluso de trivialidad) a lo que hacen, escondiendo el proceso experimental que los ha llevado hasta allí.

Lamentablemente, ocurre que los propios psicólogos acaban confundiendo el fruto con el proceso, trivializando su profesión y contribuyendo al descrédito social de la misma. Es responsabilidad de los propios psicólogos impedir que esto ocurra, formándose adecuadamente y exigiendo la mejor formación. Es de los propios psicólogos de quien depende un desarrollo formal de la psicología y, por tanto, su progreso como ciencia.

Ya centrándonos en el ámbito clínico, es fácil reconocer que en la actualidad el modelo cognitivo-conductual guarda muy poco parecido con el *análisis aplicado de la conducta*, a partir del cual se desarrolló. El ímpetu investigador y el rigor en los planteamientos teóricos que caracterizaron sus orígenes se fueron perdiendo con el tiempo, por razones que sin duda están relacionadas con la gran eficacia terapéutica demostrada que condujo a un abandono de la reflexión teórica y de la fundamentación experimental. Con el paso del tiempo ya no importaba tanto analizar por qué funcionaba una técnica o si un procedimiento era congruente con una base conceptual determinada, siempre que se consiguiera un cambio clínico relevante. Y es precisamente este hecho el que conduce a ser reticentes y críticos con la eficacia/eficiencia terapéutica. Si no sabemos qué es lo que está funcionando, si no hay un modelo explicativo claro de la tecnología utilizada, tiene poco valor decir que algo es mejor que otros procedimientos igualmente confusos.

Pero hay una cuestión relevante adicional y que contribuye a hacer, si cabe, todavía más deprimente el panorama terapéutico. El desarrollo del análisis aplicado de la conducta implicó la asunción de unos supuestos teóricos y experimentales que hacían de esta tecnología una forma de intervención eminentemente psicológica, frente al modelo médico imperante; la evaluación conductual y el análisis funcional frente a la etiquetación como estrategia diagnóstica; la identificación de las funciones de las conductas problema frente a la descripción de los síntomas generados por una supuesta causa (orgánica) subyacente. Sin embargo, en la actualidad, la práctica totalidad de los estudios sobre eficacia/eficiencia terapéutica se hacen partiendo de un modelo médico, clasificando los proble-

mas según etiquetas diagnósticas y seleccionando las técnicas de tratamiento utilizadas con base en estas etiquetas.

Partiendo de este hecho, cabe preguntarse cómo pueden sentirse satisfechos los psicólogos con los resultados de los estudios de eficacia, cuán orgullosos se tienen que sentir cuando se hacen anulando la esencia misma de la intervención conductual, que es el análisis funcional de la conducta. Algo se está haciendo mal en todo este proceso: los psicólogos no tratan síntomas, sino personas que tienen problemas de conducta, y eso es inseparable de la actividad psicológica. El hecho de que se afirme que un tratamiento es bueno para una etiqueta no nos dice nada del tratamiento en sí ni de cómo funciona. Por otra parte, las múltiples guías sobre tratamientos psicológicos eficaces no solo clasifican las intervenciones con base en etiquetas diagnósticas, sino que hacen una categorización de las técnicas en función de denominaciones que esconden los principios de aprendizaje en los que se asientan. El equivalente sería clasificar los antipiréticos o cualquier fármaco según su nombre comercial. No solo se podrían hacer múltiples clasificaciones distintas, sino que sería imposible concluir qué principio activo es el mejor y para qué. Tampoco tiene sentido afirmar que para el insomnio lo más eficaz es la intervención cognitivo-conductual y en segundo lugar la psicoeducación. ¿Pero es que la psicoeducación no es una intervención cognitivo-conductual? ¿Es que la actividad cognitiva no es una actividad conductual? La clasificación de técnicas se hace en virtud de procedimientos, de descripciones, y no de procesos, y ese es el siguiente gran problema. Procedimientos se pueden registrar cientos, cada autor puede diseñar el suyo, cada clínico puede adaptarlo a su estilo... Pero esos procedimientos, esas «técnicas», no son los responsables de la solución del problema clínico, únicamente son el vehículo para que lo realmente terapéutico ocurra, que no es otra cosa que el proceso de aprendizaje que se pone en marcha. Obviar este aspecto es ignorar la base de la intervención cognitivo-conductual.

Un estudio comparativo de tratamientos psicológicos solo tendría sentido si compara un proceso con otro proceso, no un procedimiento con otro procedimiento. Retomando el famoso estudio del *Consumer Report* en el que Seligman se apoyó para escribir el polémico artículo publicado en *The American Psychologist* (Seligman, 1995), los resultados no resultarían tan dramáticos para la intervención psicológica si se hubiese tenido en cuenta que se estaba hablando de procedimientos de intervención y no de procesos terapéuticos. El artículo concluía que, a la hora de resolver un problema psicológico, podía ser igualmente efectiva la intervención de un especialista en salud mental, un médico de familia, un psicólogo o un grupo de autoayuda. Al margen de las críticas metodológicas

que se hicieron a este estudio (Brock et al., 1996; Hollon, 1996; Jacobson y Christensen, 1996; Mintz et al., 1996), una conclusión que en ese momento no se consideró es que todas estas intervenciones, cualquiera que fuese el profesional que las aplicase, ponían en marcha algún proceso de aprendizaje responsable del cambio terapéutico; y estos procesos de aprendizaje ocurrían independientemente del conocimiento, o incluso del objetivo, que tuviese el profesional en cuestión. Volviendo al paralelismo con la medicina, un analgésico tiene el mismo efecto independientemente de quién proporcione la pastilla e incluso aunque quien la da ignore el efecto que dicho analgésico puede tener. Desde nuestra perspectiva, cualquier estudio sobre eficacia, efectividad o eficiencia tendría que hacerse teniendo en cuenta los procesos que subyacen al cambio terapéutico, y no, o al menos no exclusivamente, comparando los procedimientos que permiten que tales procesos ocurran. El procedimiento terapéutico es como el envoltorio que esconde lo verdaderamente valioso y lo hace más atractivo o adecuado para una persona en concreto. El desconocimiento de los procesos que subyacen al procedimiento deja sin posibilidad de actuación al profesional cuando el segundo falla.

El énfasis en la objetividad y en la rigurosidad metodológica de la investigación de resultados ha supuesto un avance respecto a la investigación previa. No obstante, estos esfuerzos son insuficientes si no se analizan los procesos de aprendizaje responsables de los cambios terapéuticos. Llegados a este punto hay que plantearse hacia dónde se dirige la investigación sobre las técnicas de tratamiento psicológico. Nuestra propuesta es que hay que partir de la investigación de procesos como paso previo y fundamental para la investigación de resultados. Esta, en ausencia de una investigación de procesos, es inútil; el análisis de los procesos de aprendizaje que producen el cambio conductual debería ser indisoluble del estudio del cambio en sí. Un mayor conocimiento de dichos procesos permitiría al psicólogo clínico poner en marcha los procedimientos apropiados en cada caso. De esta forma también se frenaría la proliferación de propuestas psicoterapéuticas que posiblemente no añadan nada a las ya existentes, sino cambios en la apariencia, en el formato de la estrategia. ¿Tratamientos basados en la evidencia? No, *procesos de cambio basados en la evidencia*.

FUNDAMENTAL

1. El análisis funcional es único, no admite modalidades. Se puede hacer una descripción de la conducta, se pueden señalar distintos parámetros de la misma, se puede modificar la forma de obtener in-

formación o la forma de organizarla, pero su objetivo es siempre el mismo: identificar sus posibles funciones o, lo que es igual, descomponer su complejidad en sus secuencias o unidades funcionales.

2. El desconocimiento en torno al conductismo ha conducido, en muchas ocasiones, a concluir que sus planteamientos son reduccionistas e insuficientes para comprender los fenómenos psicológicos, negando la existencia de aspectos fundamentales de los mismos; la realidad es que el conductismo no niega ningún fenómeno, sino algunas formas de explicarlos o de conceptualizarlos.
3. La investigación de procesos es un paso previo y fundamental para poder hacer una investigación de resultados de utilidad. El análisis de los procesos de aprendizaje que producen el cambio conductual debería ser indisoluble de la valoración de los resultados de la intervención.

NOTAS

[1](#) Esta introducción está basada en la conferencia magistral impartida por la autora en el acto de graduación de la promoción 2009-2013 de la UAM.

2

Evolución histórica del análisis funcional

MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA
RICARDO DE PASCUAL VERDÚ
ISABEL ÁVILA HERRERO
JESÚS ALONSO-VEGA

El desarrollo del concepto *análisis funcional* ha sido fundamental para el progreso de una psicología científica. Conocer sus orígenes históricos y filosóficos ayuda a entender qué es el análisis funcional en esta disciplina. Este concepto fue introducido por primera vez en psicología por Skinner, en su libro de 1938 *La conducta de los organismos: un análisis experimental*, en el que proponía un programa para el estudio experimental de la conducta de los animales en el laboratorio; más tarde lo utilizó en el artículo de 1945 «El análisis operacional de los términos psicológicos», en el que aplicaría el análisis funcional a la conducta verbal de los psicólogos (Schlinger y Normand, 2013). Sin embargo, el origen del concepto se encuentra en el planteamiento filosófico de Mach, físico que centró gran parte de su trabajo en replicar asunciones y definiciones de la física newtoniana, tales como la fuerza causal, la definición de masa o el tiempo y espacio absolutos (Chiesa, 1994). En concreto, Skinner se basó en las críticas de Mach a la terminología causa-efecto tradicional y en la noción insatisfactoria de la fuerza como variable causal de los fenómenos físicos (Schlinger y Normand, 2013), y adoptó características del planteamiento filosófico de Mach, especialmente las referidas a la sustitución de la agencia y la causalidad por la idea de relación funcional. Esta influencia se hace explícita en su definición de causa y efecto:

En la ciencia, los términos «causa» y «efecto» ya no se utilizan tan ampliamente como en el pasado. Han sido asociados con tantas teorías de la estructura y funcionamiento del universo que significan más de lo que los científicos pretenden decir; sin embargo, los términos que los sustituyen se refieren al mismo núcleo de hechos. Una «causa» equivale a un «cambio en una variable independiente» y un «efecto» a un «cambio en una variable dependiente». La antigua «relación causa-efecto» se convierte en una «relación funcional» (Skinner, 1977, p. 53).

El concepto de relación funcional como sustituto de relación causal se va cristalizando a través de su uso en distintas publicaciones y da paso a la utilización del término *análisis funcional*. En el campo de la psicología,

probablemente la primera vez que se utilizó en público fue en las famosas ponencias en honor a William James impartidas en Harvard por Skinner (1948a); posteriormente se utiliza con frecuencia en *Ciencia y conducta humana* (Skinner, 1977) para describir demostraciones de relaciones causa-efecto entre variables ambientales y conducta. El término «función» ha sido utilizado de dos maneras diferentes, que se explicarán en detalle en la segunda sección del capítulo tres (Hanley et al., 2003):

1. Para describir la relación entre dos variables.
2. Para indicar el efecto de una conducta en el contexto.

La primera sirve para indicar una relación entre un cambio en una variable, dada la presencia o la ausencia de otra (normalmente se refiere a un cambio en el ambiente y una clase de respuesta del organismo). Esto implica que se puede observar un cambio sistemático en una variable y , debido a un cambio en una variable x , formalmente definida como $y = f(x)$. La segunda acepción de *función* está relacionada con la selección por contingencias inserta en la teoría de la evolución (Skinner, 1981) y sirve para indicar el efecto selectivo de las consecuencias de la conducta del organismo en el contexto (Hanley et al., 2003). Explicado de forma muy sintética, el término «funcional» implica que los patrones de comportamiento son seleccionados, mantenidos y fortalecidos por antecedentes y consecuentes de la conducta; en otras palabras, la conducta es la función de múltiples² variables (Chiesa, 1994; Skinner, 1977). Por tanto, *análisis funcional* implica la exploración o estudio detallado de esta relación entre la conducta y las variables ambientales.

La utilización del concepto de análisis funcional se propagó rápidamente en el análisis experimental de la conducta y de ahí empezó a utilizarse en el análisis aplicado; pero su uso en este último campo presenta una serie de problemas, ya que el análisis funcional requiere la manipulación de las variables antecedentes y las variables consecuentes de una determinada respuesta, con el objetivo de identificar las relaciones de contingencia que explican la ocurrencia o mantenimiento de una conducta. Sin embargo, dicha manipulación, que es relativamente sencilla en el laboratorio, puede ser enormemente complicada, si no imposible, en el campo aplicado y, especialmente, en el tratamiento de problemas clínicos. Como el análisis funcional de una conducta requiere la observación directa de esta y su medida bajo condiciones experimentales, no parece posible su utilización en determinadas condiciones (Hanley et al., 2003). Pero dentro del análisis aplicado de la conducta son muchos los investigadores que han planteado alternativas para el análisis funcional en ambientes naturales (Borrero y Borrero, 2008; Borrero y Vollmer, 2002; Ma-

ce, 1994; Mace y Lalli, 1991; Thompson e Iwata, 2001, 2007). Por esta razón, en contextos aplicados se han ido desarrollando diferentes estrategias (agrupadas bajo el término *evaluación funcional* y denominadas en la literatura de distintas formas) para determinar la relación funcional entre variables, algunas de las cuales no cumplen las exigencias manipulativas del análisis funcional experimental: análisis funcional indirecto (por ejemplo, entrevistas), descriptivo (observación sistemática, diseños *A-B*) y experimental (en este caso sí, manipulación directa de variables antecedentes y/o consecuentes, diseños *A-B-A*) (Hanley et al., 2003).

Estos procedimientos pueden ser adaptados para superar las posibles limitaciones que aparezcan en una situación clínica particular (Sturme, 2007), quedando patente que el uso del concepto *análisis funcional* no está restringido a ninguna metodología particular ni a ninguna relación específica entre variables ambientales y conducta (Schlinger y Normand, 2013). Por ejemplo, Skinner, en *Conducta verbal* (1957), realiza una interpretación funcional del lenguaje, de la misma forma que en los capítulos correspondientes de este manual se presentará el análisis funcional de conceptos clínicos y del lenguaje coloquial.

1. PROBLEMAS DEL ANÁLISIS FUNCIONAL EN AMBIENTES NATURALES

Desde la afirmación de Skinner de que el análisis funcional era la estrategia idónea para establecer demostraciones empíricas de «relaciones causa-efecto» entre el ambiente y la conducta, el término se ha utilizado para denominar un amplio rango de operaciones y procedimientos muy distintos entre sí. La *evaluación descriptiva* a la que nos acabamos de referir sería una forma de evaluación funcional que utiliza la observación directa de la conducta en situaciones naturales para identificar las relaciones entre eventos (Vollmer et al., 2001).

Iwata et al. (1982) plantearon la deseabilidad de una evolución de la metodología del análisis funcional, que tendría que pasar por el desarrollo de métodos descriptivos basados en observaciones directas en ambientes naturales de la conducta del cliente y de los posibles eventos ambientales con los que se relacionase, puesto que son precisamente estos contextos los que tienen el máximo interés para el estudio de la conducta humana; si bien este tipo de análisis no permitiría concluir relaciones causa-efecto, sí permitiría la formulación de hipótesis sobre las posibles funciones de la conducta desajustada, al tiempo que haría posible su utilización sobre conductas diferentes a las que estudia tradicionalmente el análisis de la conducta (Vollmer et al., 2001). El desarrollo de esta meto-

dología permitiría la mayor integración de la investigación básica y aplicada, incorporando los avances obtenidos en laboratorio al análisis y tratamiento de los problemas de conducta. Son muchos los estudios que señalan que la realización de un análisis descriptivo previo a un análisis experimental podría resultar más eficiente a corto plazo porque permitiría seleccionar los eventos que parecen ser relevantes, para incluirlos después en el análisis funcional (Lalli et al., 1993; Mace y Lalli, 1991). En este sentido, la evaluación descriptiva permitiría estudiar los eventos antecedentes y consecuentes a la respuesta problema y, aunque solo permitiese establecer correlaciones, y nunca relaciones causales, podría ser muy útil para describir secuencias de respuestas, organizar temporalmente la conducta y comprender en las secuencias objeto de estudio cómo y en relación a qué conductas ocurren eventos semejantes a los identificados en un análisis funcional experimental (Borrero y Borrero, 2008; Samaha et al., 2009).

Pero a pesar de estos intentos de adaptar el análisis funcional a contextos aplicados y, en particular, a la terapia psicológica, el análisis aplicado de la conducta apenas ha prestado atención a la intervención ambulatoria (salvo en el caso de los denominados trastornos del desarrollo); la explicación de esta falta de atención podría estar, como hemos afirmado anteriormente, en la práctica imposibilidad de cumplir las exigencias experimentales que en sus orígenes se requería que cumpliera una evaluación para poder ser considerada un análisis funcional (el control de las contingencias del cliente es mínimo, dándose, como mucho, durante la hora de duración de la terapia). A pesar de que la práctica ambulatoria es uno de los campos aplicados en el que trabajan más profesionales y en el que se invierten más recursos, el análisis aplicado de la conducta se sigue dedicando casi de manera exclusiva al tratamiento del autismo, la discapacidad intelectual y algunos otros problemas comportamentales en la infancia y la adolescencia.

A continuación se hará un breve repaso histórico de la evolución de la clínica conductual para entender cómo se llegó a la situación actual y al descrédito del análisis funcional como estrategia explicativa eminentemente psicológica. A partir de los años setenta, coincidiendo con el apogeo de la intervención conductual, las técnicas operantes (*modificación de conducta*) se combinaron con los procedimientos derivados del condicionamiento pavloviano (*terapia de conducta*), dando lugar con el paso de los años y diversas incorporaciones a ese *batiburrillo* de conceptos y técnicas de tratamiento que hoy en día se denomina «modelo cognitivo-conductual». Los psicólogos clínicos comenzaron a desarrollar y adaptar, a espaldas del análisis aplicado de la conducta, muchas de las estrategias de evaluación y tratamiento que habían surgido en el seno de este,

de manera que el modelo cognitivo-conductual llegó a convertirse en el modelo terapéutico mayoritario en la clínica psicológica. Pero si este modelo consideraba inicialmente que el análisis funcional (más bien *evaluación* funcional, es decir, la adaptación al campo aplicado) era la estrategia propia de la intervención psicológica y que la caracterizaba diferencialmente frente a otras disciplinas que podrían intervenir sobre problemáticas similares, con el paso de los años se fue abandonando progresivamente, siendo sustituido por un psicodiagnóstico basado en las clasificaciones provenientes del modelo médico, tales como el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) y el ICD-10 (World Health Organization, 2004). En la actualidad, el modelo cognitivo-conductual está muy alejado del análisis funcional como modelo explicativo; por el contrario, está plagado de conceptos generados para explicar hechos que se constatan empíricamente, pero para los que se carece de una base experimental. Sus textos siguen hablando de reforzamiento o castigo, pero más como una etiqueta descriptiva (una consecuencia «buena» o «mala») que como un proceso demostrado experimentalmente. Es más, en los últimos veinte años se puede constatar un cierto rechazo, quizá no explicitado, del modelo cognitivo-conductual hacia las explicaciones de la conducta humana en términos funcionales, por considerarlas reduccionistas y querer explicar toda la complejidad del ser humano desde los, supuestamente sencillos, principios de aprendizaje clásico y operante.

Sin embargo, son muchos los profesionales del campo de la psicología clínica que se esfuerzan en utilizar para su intervención los resultados de la experimentación básica y seguir las directrices que marca el análisis funcional de la conducta: por una parte, intentando ajustar las exigencias de evaluación y tratamiento del análisis funcional a la realidad de la psicoterapia (contextos no controlados) y, por otra, adecuando los procedimientos fundamentados experimentalmente a este contexto. En este sentido, consideramos que el análisis funcional, en cualquiera de sus modalidades, es la herramienta esencial e indispensable del psicólogo para comprender, explicar y/o modificar la conducta humana.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL ANÁLISIS FUNCIONAL

Hemos afirmado que el análisis funcional ha de ser el punto de partida indispensable (con todo el trabajo evaluativo que conlleva) para el desarrollo y aplicación de cualquier forma de intervención psicológica y en cualquiera que sea el problema abordado. A lo largo de la historia se han planteado una gran diversidad de modelos de análisis funcional, que probablemente hayan surgido a partir de las dificultades encontradas para

mantener las condiciones necesarias para su realización en los ambientes naturales, no controlados.

El trabajo en análisis aplicado de la conducta requiere el seguimiento de una serie de requisitos teóricos y metodológicos que, como hemos visto, en la práctica clínica distan mucho de cumplirse. En este sentido, el procedimiento seguido para realizar un análisis funcional en contextos clínicos ha ido variando con el tiempo, así como según el autor que lo propusiese. A continuación revisaremos algunas de las propuestas que se han hecho a este respecto, exponiendo el planteamiento mantenido en cada una de ellas y la definición de los elementos tal como la realizan cada uno de los autores.

López y Costa (2012), Maciá et al. (1993), Martín y Pear (1996) o Segura et al. (1991), entre otros, entienden por análisis funcional la identificación de las variables antecedentes y consecuentes que controlan una conducta y el establecimiento de las relaciones entre esas variables y dicha conducta. Defendieron un modelo de análisis sincrónico, donde las variables consideradas se referían únicamente a las variables actuales, presentes en el momento del análisis y, por tanto, potencialmente manejables durante la intervención.

Por su parte, Haynes y O'Brien (1990) defendieron el análisis funcional como la identificación de relaciones funcionales causales, importantes y controlables, aplicables a un conjunto específico de conductas de un determinado cliente. Desde su perspectiva, no es necesaria la reducción de la explicación conductual a las variables ambientales actuales, puesto que, afirmaban, puede considerarse cualquier variable que hipotéticamente esté funcionalmente asociada con el problema que se pretende explicar. Se puede conferir a las variables personales un valor explicativo, siempre y cuando podamos conocer cómo se han aprendido y se puedan operativizar como conductas. Estos mismos autores reformulan su modelo años más tarde y plantean que el análisis funcional es una más de las alternativas posibles a la formulación clínica de casos (Koholokulaa et al., 2013). A pesar de la referencia a relaciones funcionales, la propuesta del grupo de Haynes, como veremos al final de este capítulo, no deja de ser meramente descriptiva, y el tipo de relaciones que establece puramente secuenciales. Para establecer una relación causal se exige una manipulación de variables, algo prácticamente imposible de conseguir en ambientes naturales o no institucionalizados. En este mismo sentido, las denominadas relaciones causales que plantean los autores citados no son otra cosa que secuencias temporales, en las que un evento sigue a otro, incluso con años de diferencia y sin que medie ninguna explicación sobre la forma en la que se relacionan. Sobre la rela-

ción entre eventos del pasado y comportamiento del presente volveremos más adelante.

Son modelos sincrónicos y secuenciales el esquema *E-R-K-C* de Lindley (1964), el *E-O-R-K-C* de Kanfer y Phillips (1970), donde *O* son variables genéticas, fisiológicas, neurológicas, bioquímicas y mecánicas, o el modelo *E-O-R-C* de Goldfried y Sprafkin (1974), donde *O* son autoinstrucciones o pensamientos, autovaloraciones y sentimientos, variables genéticas, fisiológicas, neurológicas y bioquímicas. Por otra parte, el modelo de Bandura (1978) no es secuencial, pero es sincrónico, donde *P* representa los factores internos personales (concepciones, creencias, etc.), *C* la conducta y *S* el ambiente o estímulos (véase figura 2.1).

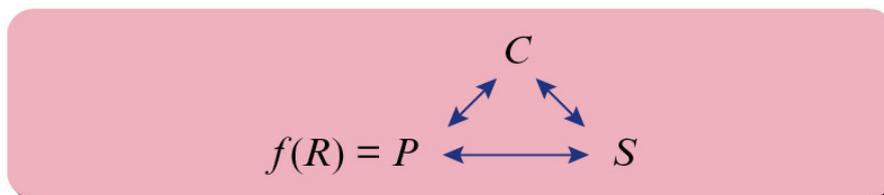


Figura 2.1.—Modelo de análisis sincrónico de Bandura.

El esquema *E-O-R-C* fue durante años el más utilizado en la práctica clínica y el propuesto mayoritariamente por los distintos manuales de modificación de conducta (Carrobles et al., 1986; Labrador et al., 1993; Mayor y Labrador, 1984; Olivares y Méndez, 2010) (véase figura 2.2). Cada uno de los elementos que la integran se define de la siguiente manera:

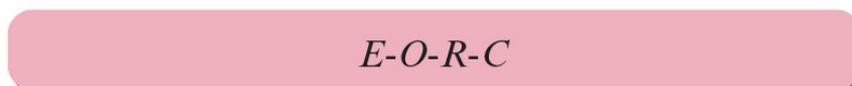


Figura 2.2.—Esquema estímulo antecedente, organismo, respuesta y estímulo consecuente.

1. **Estímulos antecedentes (*E*):** estímulos que ocurren antes de la respuesta y que guardan una relación funcional comprobable con esta; es decir, su presencia, ausencia o variación implica presencia, ausencia o variación en la conducta.
2. **El organismo (*O*):** durante mucho tiempo ha estado relegado del análisis funcional, por su condición de variable no observable o histórica. Su inclusión estuvo motivada por la limitación señalada por diversos autores, que suponía explicar el comportamiento humano atendiendo únicamente a las variables ambientales actuales (Haynes y Wilson, 1979) y abrió el paso para introducir en el análisis

funcional todos aquellos elementos que no tenían cabida en otro sitio, de forma que, a pesar de los intentos de delimitar las variables que lo conformaban, acabó por ser un elemento confuso, lleno de variables mal definidas y constructos hipotéticos. Dentro de la *O* se incluyen:

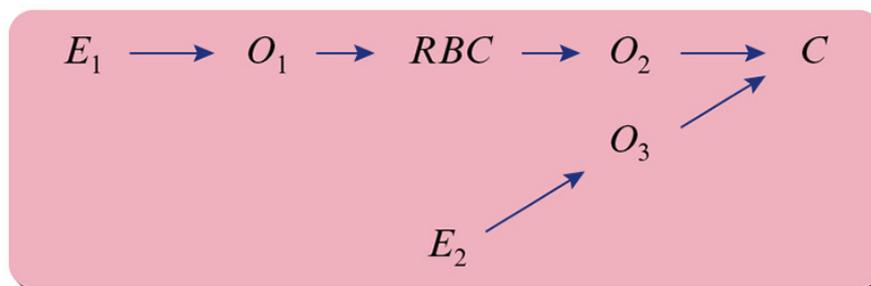
- Determinantes biológicos anteriores: factores hereditarios, prenatales y posnatales.
- Determinantes biológicos actuales: enfermedades transitorias, estados de deprivación, ingestión de medicamentos o drogas. Se considera que tienen funciones disposicionales por su capacidad para alterar la influencia que tiene la estimulación antecedente y/o consecuente sobre el organismo.
- Repertorios de conductas: habilidades, conjuntos de conductas que un organismo puede desplegar.
- Historia de aprendizaje: proporciona información sobre el proceso por el cual esas conductas-problema están bajo control de unas determinadas variables antecedentes y consecuentes, así como del tipo de estimulación antecedente o consecuente que puede ser utilizada en la intervención terapéutica.

3. **Respuesta (R):** cualquier actividad humana, ya sea manifiesta o encubierta.
4. **Estímulos consecuentes (C):** estímulos que siguen a la emisión de la conducta problema y que inciden sobre ella, haciendo que la probabilidad de su aparición aumente o disminuya. Pueden ser cambios en el medio o respuestas del propio organismo.

Fernández-Ballesteros (1994a, b) y Staats (1995, 1996) propusieron un tipo de análisis diacrónico, en el que se integraban variables ambientales actuales junto con variables históricas, personales y biológicas, que contribuían de manera importante a la explicación del problema. Estos autores consideraban que los modelos sincrónicos eran reduccionistas, y planteaban su sustitución por otros diacrónicos que incluyesen variables personales y biológicas, debidamente definidas, como fuentes explicativas de la conducta, dentro de una teoría general del comportamiento. Para Staats (1996), el análisis de los trastornos psicológicos en términos conductuales debería incluir la especificación de cómo se aprenden, cómo se configuran y cómo ejercen sus efectos los llamados repertorios básicos de conducta (RBC) en la conducta, conjuntamente con el ambiente presente. De esta manera, el psicodiagnóstico consistiría en indicar los déficits e inadecuaciones de los RBC y lo deficitario e inadecuado

de las condiciones de la vida actual. En este sentido, el modelo propuesto por Staats supondría un análisis diacrónico del comportamiento, en función de cuatro grupos de variables (Fernández-Ballesteros y Staats, 1992; Staats, 1988) (véase figura 2.3):

1. Condiciones ambientales pasadas o E_1 , que forman parte de la historia de aprendizaje del sujeto.
2. Repertorios básicos de conducta o personalidad, conformados a lo largo de la historia de aprendizaje del individuo.
3. Condiciones ambientales actuales o E_2 , que son las que controlan o provocan la conducta.
4. Condiciones biológicas O_1 , O_2 y O_3 , que han contribuido en alguna medida a la formación de los RBC (O_1), que son afectados por ellos (O_2) o que afectan a la recepción de las condiciones ambientales actuales (O_3).
5. Conducta problema o C , que constituye el objeto de análisis.



FUENTE: elaborada a partir de Fernández-Ballesteros (1994b).

Figura 2.3.—Modelo de análisis diacrónico del comportamiento.

Este modelo supuso en su momento una clarificación del planteamiento anterior, diferenciando las variables biológicas de las variables personales, que en los modelos previos se analizaban conjuntamente dentro de O , así como considerando los cambios en las variables potencialmente explicativas a lo largo del tiempo. Sin embargo, no deja de ser un modelo descriptivo que no analiza la función de cada uno de los elementos dentro de la secuencia señalada y que, además, presenta una grave carencia: la no consideración de las condiciones estimulares consecuentes. No se puede entender un análisis funcional de la conducta sin considerar el papel determinante que tienen las consecuencias sobre esta.

Un último esquema de análisis funcional (o, como lo denominaron sus autores, análisis contingencial) que vamos a presentar es el propuesto desde el modelo interconductual (Kantor, 1959; Ribes, 1990). Para la psicología interconductual y su modelo de campo (Kantor, 1959), el estímulo

es tan importante como la respuesta, lo cual supone una formulación E ↔ R. El evento psicológico no se localiza en el organismo sino en el campo, ya que la conducta es la interacción. La interacción es un fenómeno de naturaleza continua, para cuyo estudio es necesario hacer un corte convencional que sirva como unidad de análisis al que denominan *segmento conductual*. Los componentes de dicho segmento conductual, que habría que analizar para explicar la conducta, son los siguientes:

1. La función de respuesta. Es la interacción o efecto inmediato de la respuesta sobre la situación estimular; puede ser un efecto de «acción» u operante, o de «preparación» o respondiente.
2. La función de estímulo. Es la fracción del entorno de un individuo que interactúa de forma significativa con una respuesta y es funcional respecto a la misma. Puede ser ambiental o una respuesta del individuo (hechos biológicos, respuestas previamente condicionadas), antecedente o consecuente. La función de estímulo puede ser de reforzador o de castigo.
3. La historia interconductual, o experiencia de contacto entre un estímulo y una respuesta, que es única para cada individuo, a través de la cual se va moldeando todo el comportamiento.
4. Los factores disposicionales, que son las variables o condiciones que facilitan o interfieren con el establecimiento de una función de estímulo y/o respuesta (Ribes, 1990). No tienen un valor funcional, pero sí pueden afectar a la respuesta y pueden ser del entorno o del individuo.
5. El medio de contacto, o las condiciones que hacen posible la interacción, sin tener un valor funcional ni disposicional.

En este modelo, la O de Goldfried y Sprafkin (1974) se considera de tres maneras distintas: como estructura del organismo, que le permite una determinada relación con su medio; como factores disposicionales, condiciones temporales que afectan a la interacción (por ejemplo, la fatiga o la saciación); o como función de respuesta, cuando el elemento funcional se sitúa en el polo del organismo. Considera posible la existencia de interconductas en las que exista una separación en el tiempo y el espacio entre un organismo y un objeto-estímulo; ocurre cuando la persona está interactuando con un objeto estímulo que no está presente (Kantor, 1959; Segura et al., 1991).

La propuesta del análisis contingencial supone una definición más precisa y, consideramos, más acertada de los elementos que contiene. En este sentido, es un planteamiento similar al que hace el conductismo psicológico de Staats (1996), cuando considera que una variable perso-

nal se puede incluir en el análisis funcional en la medida que pueda ser asociada con un estímulo del contexto. Como podemos ver, las propuestas del interconductismo y del conductismo psicológico justifican la utilización explicativa de variables no observables directamente si se pueden relacionar con un estímulo ambiental. Por lo que se refiere a la conceptualización de las demás variables, es similar a la de los modelos vistos previamente; la consideración de que un estímulo o una respuesta son relevantes para la explicación de un comportamiento, en la medida en que tengan una función (y no por su mera existencia), no supone ninguna novedad, toda vez que cuando un elemento se incorpora al análisis funcional (después de un análisis previo descriptivo o topográfico) se está presuponiendo su relación funcional con el comportamiento, y no su simple existencia en el entorno del individuo.

Como se puede comprobar, la evolución histórica de los modelos de análisis funcional no supuso una evolución real en su fortaleza explicativa. Por el contrario, a medida que se iban introduciendo nuevos elementos, justificándose —erróneamente— dicha introducción por la complejidad de la conducta humana, iba aumentando la debilidad del modelo y alejándose de sus principios experimentales. Los años noventa suponen un giro radical en esta mal entendida evolución, con la propuesta del modelo contextual de volver la vista al pasado.

El desarrollo de las terapias contextuales está directamente relacionado con la recuperación de los supuestos iniciales del análisis funcional, pero definiéndolos a la luz de los avances experimentales en el campo de la conducta y, sobre todo, de la conducta verbal. En este sentido, en la actualidad se plantea la secuencia E-R-C (triple contingencia) como la unidad básica de análisis, manteniéndose las funciones iniciales (operantes o respondientes), pero ampliándose las posibles morfologías que pueden adoptar tales funciones; por ejemplo, podría tener función de estímulo antecedente tanto una verbalización encubierta (pensamiento) como una estimulación física (sonido). Por otra parte, se considera que la contingencia de tres términos puede ampliarse a cuatro —o incluso más— en muchas de las situaciones de aprendizaje natural, ya que las discriminaciones condicionales (la respuesta depende de la discriminación de un estímulo que es condicional a otro) son mucho más abundantes que las simples. Por último, el lenguaje es considerado el mecanismo que permite traer al presente hechos pasados y hechos futuros, que de esta forma adquieren una funcionalidad actual; ello hace que pierda todo sentido la tradicional distinción entre pasado y presente a la hora de analizar un problema clínico, así como el rechazo del modelo conductual aduciendo que no consideraba aspectos de la problemática de las personas (sus vivencias pasadas) que podían ser fundamentales para entender lo que

ocurría. Las terapias contextuales destacan que, en el plano psicológico, pasado, presente y futuro forman parte de un único conjunto que puede ser funcionalmente importante: cuando un cliente habla de sus experiencias pasadas, su discurso hace presentes tales experiencias, de manera que el papel que tengan en el momento actual lo tienen porque es presente (al hablarlo, sentirlo o comportarse con una morfología determinada). De la misma manera, anticipar que algo nos puede pasar y reaccionar ante esa descripción como si de hecho lo relatado estuviese ocurriendo, funcionalmente tiene el mismo efecto que tal ocurrencia en sí misma. Por el contrario, si algo ocurrió en el pasado, por grave o relevante que fuese en su momento, pero no está funcionalmente relacionado con el comportamiento actual de una persona (patológico o no, problemático o saludable), ese algo pasado no contribuye a explicar este; y, por el contrario, un acontecimiento pretérito irrelevante (así como un evento futuro anticipado) puede adquirir una importancia clave en la explicación del problema actual cuando al traerlo al presente, por medio del lenguaje, podemos identificar su funcionalidad. La historia de aprendizaje de una persona es presente desde el momento que tiene un valor funcional sobre comportamientos actuales, y esta funcionalidad se puede estudiar a partir de las verbalizaciones que dicha persona emite cuando describe las relaciones que ha establecido entre diversos eventos ocurridos o anticipados a lo largo de su vida. Estas relaciones son «presente», aunque describan hechos pasados y futuros.

Partiendo de estas consideraciones iniciales, en la siguiente sección se van a presentar los elementos fundamentales del análisis funcional y las posibles relaciones entre ellos.

3. DESARROLLO DEL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

A continuación se va a presentar una propuesta de análisis funcional que desarrollaremos en profundidad en el capítulo cuatro de este manual. La definición de los elementos de la secuencia funcional y la identificación de sus posibles funciones ha de ser coherente con el planteamiento filosófico que expondremos en el capítulo tres, y que deja ver las múltiples contradicciones, limitaciones e incoherencias de las distintas propuestas históricas que acabamos de resumir.

En primer lugar, tenemos que considerar la conducta como una corriente continua, sin principio ni fin durante toda la vida de un individuo, de manera que para el análisis de un aspecto o momento específico se requiere una selección de la respuesta concreta que queremos estudiar. En este continuo de conducta, los distintos elementos que la conforman y

que se suceden indefinidamente no son estímulos o respuestas por naturaleza, sino por la función que cumplen en un determinado momento temporal y para una determinada respuesta. En este sentido, la respuesta que queremos analizar puede ser el estímulo discriminativo de otra respuesta posterior o haber funcionado como reforzador de una respuesta previa (de la persona que actúa o de otra persona). La topografía o morfología, por tanto, no es la clave para entender la funcionalidad de un elemento de la secuencia conductual. Estímulos con morfologías totalmente distintas pueden tener funciones discriminativas idénticas; por ejemplo, hacer señales a alguien con la mano para que se acerque o decirle «ven»; o pueden tener funciones reforzantes similares: una sonrisa amplia o decir «eres maravilloso» después de que alguien haga algo que te agrada (cuestiones que, como hemos dicho, se abordarán extensamente en el capítulo cuatro). Por último, el concepto de ambiente o contexto estimular (términos que se utilizarán indistintamente) no hace referencia exclusivamente a los eventos que están *fuera* del organismo, sino a cualquier hecho del universo que pueda afectarlo de alguna manera; por tanto, el ambiente incluye la estimulación tanto externa como interna al organismo.

Podemos considerar dos tipos de contingencias conductuales: respondientes (también denominadas clásicas o pavlovianas) y operantes (también denominadas instrumentales). El tipo de contingencia se ha podido establecer tras la observación repetida de una serie de secuencias conductuales, ya que no se puede establecer una relación de contingencia a partir de una única observación. Hay que observar una serie de secuencias para hipotetizar que los elementos que la conforman efectivamente guardan una relación (operante o respondiente) entre ellos; entonces es cuando podemos afirmar o hipotetizar que hay una relación funcional, una contingencia. En el caso de las secuencias respondientes, se analizarán secuencias de dos términos ($E \rightarrow R$), y en el caso de las secuencias operantes el análisis se hará considerando tres términos, como mínimo ($E-R-C$). El análisis funcional consiste, precisamente, en la identificación del tipo de contingencia y de los elementos que participan estas relaciones. Podemos definir el condicionamiento clásico (CC) como la modificación de la capacidad de un estímulo (EN) para elicitarse un reflejo debido a su emparejamiento (contingente, proactivo y contiguo) con otro evento con capacidad elicitadora (EI). Por su parte, el condicionamiento operante (CO) se refiere a la modificación de la probabilidad de emisión de una determinada respuesta ante un contexto específico (estímulo discriminativo, E^d) debido a las consecuencias que le han seguido en el pasado ante dicho contexto.

Vamos a empezar analizando los elementos de una contingencia respondiente o pavloviana (véase figura 2.4). En este caso, la contingencia a analizar es de dos términos: el estímulo neutro (EN) y el estímulo incondicionado (EI):

$[EN - EI \rightarrow RI]... n \text{ veces... } [EC \rightarrow RC]$

Figura 2.4.—Contingencia de dos términos.

En las contingencias respondientes, decimos que el estímulo antecedente (condicionado) elicitaba una respuesta (condicionada), es decir, adquiere control sobre esta por su emparejamiento con el EI. Las respuestas fisiológicas que a veces identificamos con muchas de las emociones humanas (por ejemplo, el aumento de la sudoración o las palpitaciones en ciertas situaciones) se aprenden por condicionamiento pavloviano, dando lugar a que puedan ocurrir en situaciones que no tienen nada que ver con aquellas donde se elicitaban por primera vez de forma incondicionada.

Las contingencias operantes son más complejas y se pueden representar tal y como se ve en la figura 2.5.

E^d-R-C

Figura 2.5.—Contingencia de tres términos.

Denominamos contingencia operante a la relación entre el estímulo antecedente en presencia del cual se emite o no la respuesta, dicha respuesta/acción operante y el estímulo que la sigue (estímulo consecuente). La respuesta operante está bajo control del estímulo antecedente, control que ha sido adquirido porque, en presencia de este, la emisión de la respuesta ha sido seguida de unas consecuencias. En este caso, la respuesta (operante) se dice que es evocada por el estímulo discriminativo y está determinada por muchos factores, mientras que la respuesta pavloviana está causada directamente por el estímulo antecedente (se dice que está elicitada por este). Esta multicausalidad de la respuesta operante permite una alta variabilidad en la emisión o no de la respuesta (no es refleja, como en el condicionamiento clásico), de manera que si el organismo emite la respuesta, entonces aparecerá el consecuente. La función del estímulo antecedente (discriminativo) es de control operante.

La conducta operante se ha de definir de acuerdo a sus efectos, resultados o consecuencias y, aunque es una contingencia de tres términos, tiene que analizarse dos a dos. En este sentido, las relaciones de contingencia se pueden establecer entre la respuesta y las consecuencias apetitivas o aversivas o, en otro caso, entre el estímulo discriminativo (E^d) y el procedimiento de reforzamiento o castigo (que se establece en función de la consecuencia). De esta manera, se pueden establecer distintos tipos de correlaciones: las correlaciones positivas, que se establecerían entre la R y los procedimientos de reforzamiento positivo y castigo positivo (si se da la respuesta entonces aparece el estímulo consecuente); y las correlaciones negativas, que se establecerían entre la R y los procedimientos de reforzamiento negativo y castigo negativo (si se da la respuesta, se retira o «desaparece» el estímulo consecuente). En cuanto a los estímulos antecedentes, se denominarían $E+$ si el E^d señalase un procedimiento de reforzamiento, y $E-$ si señalase un procedimiento de castigo/extinción; en cualquier caso, tanto $E+$ como $E-$ señalarían correlaciones positivas entre el estímulo discriminativo y el procedimiento de reforzamiento o castigo/extinción.

No es este el lugar de profundizar en aspectos de aprendizaje que están ampliamente descritos en los manuales correspondientes y que abordaremos más extensamente en el capítulo cuatro de este libro. Sin embargo, así descrito, pudiera parecer que el análisis funcional es excesivamente simplista y no tiene en cuenta la enorme complejidad de la conducta humana. Muy al contrario, son muchas las razones que permiten rechazar esta supuesta simplicidad. Por una parte, la relación entre los diferentes estímulos de control puede ser muy variada, pero, además, el grado en que se adquiera dicho control depende de diversas variables, no solo relacionadas con el programa de reforzamiento, sino también con las llamadas variables disposicionales, de las que hablaremos más adelante. Y en lo que se refiere a la conducta humana, no solo hemos de considerar la infinidad de morfologías a estudiar, sino también que los elementos de las secuencias conductuales bajo análisis pueden ser encubiertos, añadiendo dificultad a la tarea. Otro aspecto relacionado con la complejidad del análisis es que las contingencias de reforzamiento/castigo solo se pueden identificar con el paso del tiempo, cuando comprobamos que el estímulo consecuente tiene, efectivamente, el efecto de fortalecer o debilitar la respuesta; es decir, únicamente sabemos que algo refuerza si aumenta la probabilidad *futura* de aparición de la respuesta en cuestión. Si nos limitamos a una observación única es imposible establecer las contingencias de reforzamiento que controlan una conducta. En su momento comentaremos que la función discriminativa puede ser enormemente compleja, desde el momento en que la pueden desempeñar un

estímulo simple o un estímulo compuesto o complejo (discriminación simple); pero también puede ser una discriminación condicional, donde el tipo de control de los estímulos discriminativos depende a su vez de la presencia de otros eventos antecedentes, los estímulos condicionales.

Las secuencias funcionales se pueden ver modificadas por una serie de variables que no forman parte de ellas pero que ejercen cierta influencia, ya sea sobre la contingencia en su conjunto, haciéndola más o menos probable, o sobre alguno de sus elementos; nos referimos a las variables disposicionales, cuya variedad es enormemente amplia, pudiendo encontrarse tanto en el organismo como en el ambiente. Dentro de estas disposicionales hay que tener en cuenta muy especialmente las llamadas *operaciones motivadoras* (*OM*, *operaciones de establecimiento*, *OE* [Keller y Schoenfeld, 1950] y de *abolición*, *OA*), desarrolladas por Michael (1982, 1993) y definidas como «cualquier variable ambiental que *a*) altere la eficacia de algún estímulo, objeto u evento como reforzador, y *b*) altere la frecuencia actual de toda la conducta que haya sido reforzada por ese estímulo, objeto o evento» (Michael, 1993, p. 192).

Desde esta perspectiva, la operación motivadora es un cambio en el ambiente o en el organismo, que temporalmente altera las funciones de los estímulos y los parámetros de una respuesta aprendida para una secuencia determinada que permanece constante. Hablamos de la operación motivadora como alteradora de funciones en términos de cambios en la funcionalidad para los que no podemos asumir procesos de aprendizaje clásico u operante. Los efectos de una variable motivadora serían diversos y se deberán determinar para cada secuencia en particular. Con respecto a los estímulos antecedentes, la operación motivadora puede alterar la capacidad elicitoria de un estímulo incondicionado o condicionado y la capacidad evocadora de un estímulo discriminativo. Con respecto a los estímulos consecuentes, la operación motivadora puede alterar la efectividad del estímulo como reforzador o castigo y, con respecto a las respuestas, puede alterar los parámetros «intensidad, duración» de una condicionada o de una operante. Así, no sería una variable antecedente, sino una variable contextual (disposicional), en cuya «presencia» se produce o no una determinada secuencia conductual.

Para terminar esta breve introducción al análisis funcional, y centrándonos específicamente en la conducta humana, no podemos olvidar el complejo papel que juega el lenguaje, que a partir del establecimiento de reglas es capaz de alterar la función de los estímulos presentes en ese momento. El término «regla», entendido como un estímulo especificador de contingencias (Skinner, 1969), se refiere a un evento verbal que puede evocar una conducta a partir de la descripción de las relaciones entre la respuesta y los eventos antecedentes y consecuentes. Una regla es

«una verbalización que señala una relación de contingencia regular generalizable a distintos contextos que potencialmente puede alterar la función de los elementos de la secuencia conductual» (Vargas y Pardo, 2014, p. 37). El concepto de regla es descriptivo, y mediante el análisis funcional establecemos la función concreta que tiene sobre una secuencia conductual determinada. Entre otras posibles funciones, la regla puede facilitar el efecto del reforzador aplazado y, por tanto, alterar las funciones de los estímulos en curso (o, lo que es lo mismo, funcionar como una operación motivadora). En otras ocasiones, la regla especifica el estímulo o conjunto de estímulos discriminativos, facilitando al organismo el contacto con la realidad (Pérez, 2004). Cuando la regla especifica la operante que da lugar al reforzador está facilitando la acción. El poder de las reglas (contingencias establecidas verbalmente) puede ser tal que hay autores que mantienen que pueden llegar a generar cierta insensibilidad a las contingencias directas de reforzamiento con las que no son coherentes, si bien este resultado es muy controvertido (Catania et al., 1990; Cerruti, 1989, 1991; Chase y Danforth, 1991; Hayes et al., 1986).

En resumen, las sencillas secuencias conductuales planteadas inicialmente se han ido haciendo más y más complejas, multiplicándose las posibilidades que pueden tener cada uno de los elementos considerados en una conducta aprendida, sin mencionar la existencia de toda una serie de variables que pueden influir sobre tales elementos y alterar la función de cualquiera de ellos (variables disposicionales). Las principales posibilidades a tener en cuenta quedarían resumidas como sigue:

1. Los estímulos antecedentes de control pueden ser de dos tipos: estímulos condicionados (secuencias pavlovianas) y estímulos discriminativos (secuencias operantes). A su vez, la función discriminativa puede ser positiva o negativa (también denominada *delta*), simple (ejercida por un solo estímulo o por uno compuesto) o condicional (control ejercido por un estímulo que está condicionado por otro, siendo una contingencia de cuatro o más términos).
2. Las respuestas aprendidas pueden ser de dos tipos: pavlovianas (condicionadas o respondientes) y operantes (o instrumentales). Las respuestas pavlovianas son reflejas, y la alteración que puede producir su ocurrencia no influye en el control que el estímulo condicionado ejerce sobre ellas. Sin embargo, la emisión de una operante implica un cambio en el ambiente, que a su vez influye en el control que el discriminativo tiene sobre la respuesta. Por otro lado, el análisis de la función de las respuestas no exime de un análisis cuantitativo de las mismas: frecuencia, intensidad, duración o latencia.

3. Los estímulos consecuentes (solo relativos a secuencias operantes) pueden ser apetitivos o aversivos, y el tipo de contingencia que establezcan con la respuesta da lugar a los cuatro procedimientos básicos de condicionamiento operante: reforzamiento positivo y negativo, castigo positivo y negativo. Las contingencias de reforzamiento y de castigo únicamente pueden establecerse viendo la evolución de la conducta en el tiempo, nunca en un único ensayo u observación.
4. Las variables disposicionales: son aquellas que afectan o hacen más o menos probable la ocurrencia de la interacción. En este grupo estarían tanto las operaciones motivadoras como el conjunto de variables que tradicionalmente se han incluido en el organismo (O) de los esquemas tradicionales de análisis funcional; pero, a diferencia de la O tradicional, las variables disposicionales también pueden ser del contexto, como por ejemplo vivir en una sociedad con valores conservadores o en un país cálido. La historia de aprendizaje sería una variable disposicional (que a pesar de ser «pasado» tendría un valor «presente»), como también lo podría ser la edad, la profesión o el haber nacido en un determinado lugar.
5. Las reglas verbales pueden controlar la conducta, haciéndola «insensible» a las contingencias ambientales y, por tanto, dificultando su modificación. Por otra parte, las reglas pueden representar un papel crucial en la generalización de conductas y explicar su aparición y mantenimiento en contextos en los que estas no han sido reforzadas (Abreu et al., 2012; Palmer, 2012).

Para terminar esta exposición no nos queda más que reivindicar un modelo de evaluación y de intervención esencialmente psicológico, con una herramienta única e insustituible que es el análisis funcional. En el campo de la psicología clínica, atendiendo a la funcionalidad de la conducta del cliente, podemos explicar los problemas que lo traen a consulta y podemos diseñar y aplicar técnicas de intervención que permitan desarrollar nuevas funcionalidades más adaptativas a largo plazo. Los psicólogos contamos con una estrategia de análisis y tratamiento que caracteriza un modelo propio y sitúa el proceso terapéutico en un plano radicalmente distinto del de otros profesionales con los que supuestamente pueden estar en conflicto. Ya no se trataría, por tanto, de diferenciarnos en virtud de una estrategia de intervención concreta o de destacar la discutible base orgánica de determinadas patologías, sino en virtud del planteamiento de un modelo de explicación y tratamiento que abarcaría la totalidad de la conducta humana.

En los siguientes capítulos se explicarán cada uno de los elementos del análisis funcional que se acaban de resumir, las potenciales relaciones que pueden establecerse entre ellos y la metodología para llevarlo a cabo. Como se ha venido planteando, existe una importante confusión acerca no ya solo de lo que el análisis funcional es, sino de lo que puede hacer y para qué puede valer. Como ya se ha señalado, es común oír a profesionales no conocedores del paradigma conductual descartarlo como reduccionista o incapaz de dar cuenta de comportamientos complejos o «profundos» (un calificativo que en muchas ocasiones no quiere decir algo diferente de «verbales», al menos en contextos de intervención). Esas críticas, a pesar de ser descorazonadoras, por lo errado de la objeción, son esperables cuando vienen desde fuera del paradigma conductual y, por tanto, desde personas desconocedoras de sus bases conceptuales.

Pero incluso dentro de un pretendido modelo conductual ha habido intentos para superar esta supuesta limitación del análisis funcional, planteándose alternativas al procedimiento «clásico». Tal vez la más conocida y extendida sea la llamada «formulación de caso», un «conjunto integrado de hipótesis y juicios clínicos acerca de las relaciones funcionales entre los comportamientos problema u objetivos de tratamiento y sus variables causales» (Kaholokula et al., 2013, p. 119). Su objetivo, afirman los autores, es transmitir tanta información como sea posible sin priorizar una aproximación teórica particular o proceso psicológico sobre el resto. Constituye, de tal manera, no tanto una estrategia de evaluación como una estrategia de ordenamiento y presentación de los datos que se obtienen a través de una evaluación previa, que incluiría una descripción del problema, el establecimiento de una hipótesis explicativa, criterios claros para el diseño de un plan de intervención y la elección de medidas para la evaluación del impacto que ha tenido el tratamiento (Curtis y Silberschatz, 2007; Westmeyer, 2003).

La primera parte descriptiva del proceso tiene el objetivo de diagnosticar «adecuadamente» el problema del cliente en un sistema multiaxial; los diagnósticos y su pertinencia y utilidad son temas para otro momento, pero no deja de ser significativo que ese sea el primer paso de un proceso dirigido a eliminar las limitaciones de aquellas formas de evaluación a las que pretende integrar y superar.

En lo que respecta al segundo punto, la proposición de hipótesis explicativas, está abierto a incluir explicaciones tanto biológicas como psicológicas para los problemas de sus clientes, de acuerdo con el modelo biopsicosocial que estuvo y aún está tan en boga, por ejemplo, en los modelos transdiagnósticos actuales tales como HiTOP (Forbush et al., 2017) o los criterios RDoC (Fernandez et al., 2016). Esta parte del proceso debe-

ría incluir hipótesis de mantenimiento y origen para el problema, y es aquí donde el análisis funcional se introduce en la formulación clínica como una forma de incluir estas hipótesis desde la perspectiva de la ciencia del comportamiento. Sin embargo, el modelo no cierra la puerta a introducir otras aproximaciones, como qué tipo de ideas irracionales del cliente están manteniendo el comportamiento o qué conflictos gobiernan aún su *psique*.

Como tercer paso, se presentan el tratamiento y el razonamiento que lo sostiene, esto es, qué va a hacer el psicólogo y por qué. Es en este paso donde la formulación de caso y su idea y propósito de servir de «lenguaje común» a los clínicos, independientemente de su orientación, muestra más sus limitaciones. Obviamente, la aproximación teórica es clave a la hora de entender cómo y por qué el terapeuta seleccionó un curso de acción determinado. Mientras que un terapeuta psicodinámico basará su tratamiento en la naturaleza simbólica de los «síntomas» —y planteará, por tanto, tareas fundamentalmente simbólicas—, uno cognitivo podrá acercarse al problema desde la noción de que es función de unas ideas a modificar a través de la psicoeducación. Por su parte, un terapeuta que se sitúe dentro del análisis del comportamiento podrá hacer énfasis en la modificación de las contingencias ambientales que mantienen la conducta cuya frecuencia se quiere aumentar o disminuir.

Por último, se reportaría dentro de la formulación de caso el impacto del tratamiento. Por supuesto, de nuevo, lo que se considerará una medida del impacto depende en gran medida de lo que el terapeuta intentará cambiar o incluir. Los clínicos que basan su intervención en marcos teóricos diferentes seleccionarán, obviamente, marcadores de éxito distintos.

Uno de los elementos más conocidos dentro de esta estrategia de formulación de caso es el llamado «modelo de análisis funcional de caso clínico» (véase figura 2.6). Sus autores proponen un diagrama gráfico vectorial que muestra un análisis funcional. El diagrama incluye comportamientos problemáticos de la persona, importancia y relaciones entre esos comportamientos problemáticos, fuerza y dirección de las relaciones causales y no causales y su posibilidad de modificación, de acuerdo con una serie de símbolos.

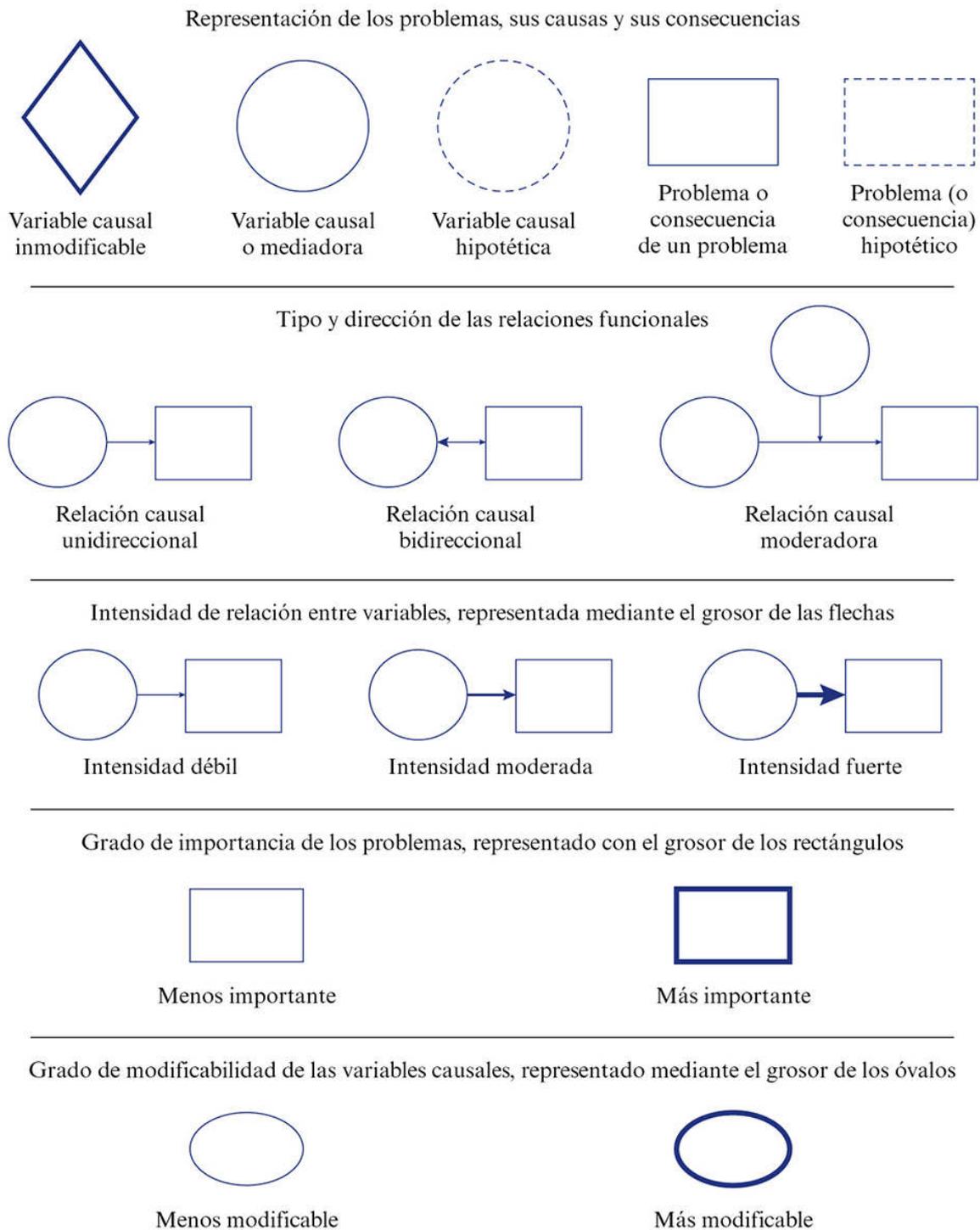
Como se puede ver en el diagrama, se incluyen muchos tipos de variables: variables generales del entorno que afectan al individuo, comportamientos problema, las relaciones hipotéticas entre ellos y los supuestos consecuentes de cada aspecto, bien representados individualmente o bien en grupo. Es un diagrama que busca mostrar de un solo vistazo toda la información clínicamente relevante de un caso. Sin embargo, el mayor problema de esta representación es la mezcla sin criterios claros de factores disposicionales y funcionales, así como su arbitrariedad a la ho-

ra de decidir de qué manera se describirá o etiquetará un factor o elemento concreto. Por ejemplo, la «modificabilidad» parece el tipo de atributo que, antes de predicarlo de un comportamiento o factor, habría que poner a prueba, en lugar de simplemente establecerlo así.

Por tanto, teniendo en cuenta que una de las razones propuestas para el uso de la formulación clínica es constituirse en una herramienta de comunicación transteórica, cabe preguntarse si es, por una parte, una meta realista y, por otra, más importante sin duda, si es posible establecer un modelo transteórico en una disciplina científica.

Cualquier representación o esquema de caso que combine o permita la combinación de elementos o propuestas explicativas desde marcos teóricos diferentes no podrá contribuir a clarificar aquello que presenta, por el simple motivo de que esas explicaciones parten de supuestos filosóficos y epistemológicos no solo distintos, sino muchas veces incompatibles. Consideramos que un modelo que aspire a explicar las variables que generan y mantienen un problema debe comprometerse claramente con un punto de vista filosófico, epistemológico y técnico, en lugar de simplemente amontonar explicaciones difícilmente combinables entre sí. Por tanto, desde el punto de vista de los autores, la formulación de caso no añade nada a lo que ya plantea un análisis funcional correctamente realizado y, por una mera cuestión de parsimonia, no resulta, por tanto, adecuado.

Si desde el eclecticismo biopsicosocial se plantea la formulación de caso como alternativa «desde fuera» al análisis funcional, también se proponen alternativas (o complementos) desde «dentro».

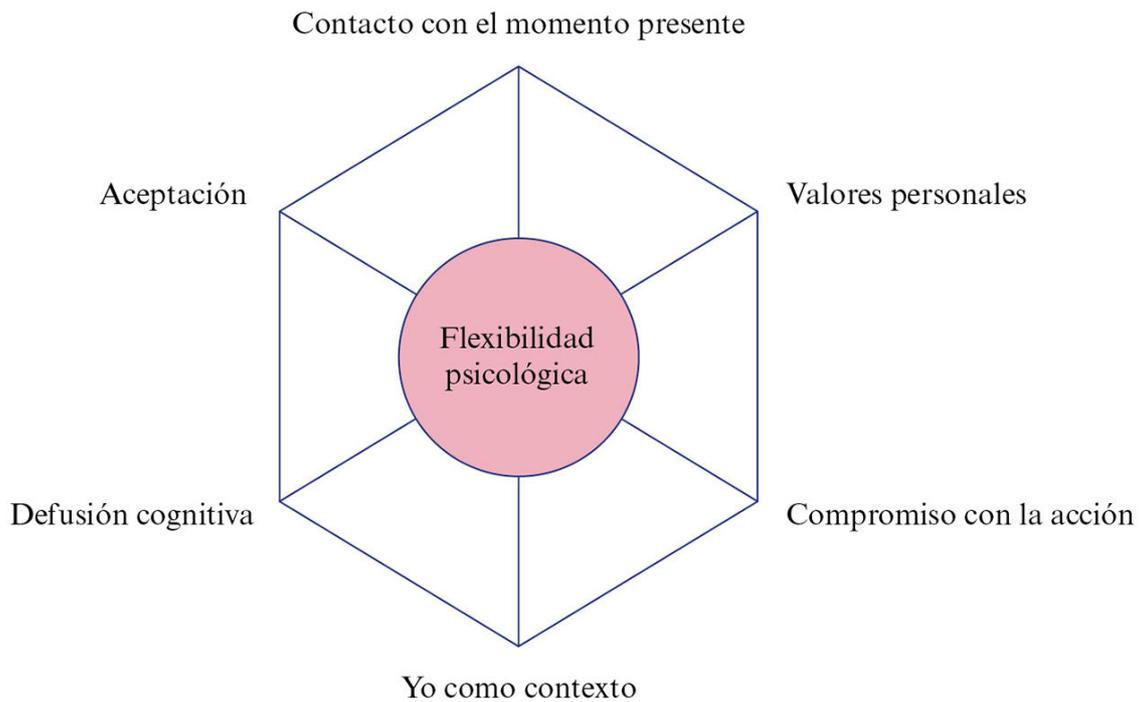


FUENTE: elaborado a partir de Kaholokula et al. (2013, p. 125).

Figura 2.6.—Modelo de análisis funcional de caso clínico.

Las llamadas «terapias de tercera generación» tienen en la terapia de aceptación y compromiso (Strosahl et al., 2004, ACT por sus siglas en inglés) su versión más popular y extendida. Es indudable el impacto mediático e incluso teórico que su surgimiento ha tenido desde el principio,

aunque a este impacto le acompañe la controversia acerca de la originalidad de sus planteamientos. Hay puntos en común importantes entre el conductismo radical y la ACT (que se considera heredera directa de aquel), como el rechazo de base a la lógica diagnóstica, entendiendo que lo importante es el contexto de cada persona y la función que los comportamientos desempeñan en su vida diaria, más allá de la mera topografía y descripción que constituye el núcleo de los manuales diagnósticos. Al igual que el análisis de la conducta, la ACT atribuye el origen y mantenimiento de los problemas a los procesos de aprendizaje que se han dado o están dando en la vida de la persona. Además, desde la ACT se considera que los problemas de las personas están (casi) siempre provocados por una cierta resistencia (también aprendida, por supuesto) a entrar en contacto con estimulación aversiva, sea esta estimulación administrada de forma manifiesta o encubierta. Así, los intentos de una persona de evitar sus propios pensamientos, anticipaciones o verbalizaciones de contenido aversivo acabarían monopolizando su conducta y absorbiendo cada vez más esfuerzo y tiempo, entrando en competición, además, con comportamientos más en línea con sus «valores» o reglas (esto es, con los comportamientos, estímulos o contextos condicionados apetitivamente para la persona). En resumen, un esquema prototípico de un paradigma de evitación/escape. De hecho, y de forma bastante controvertida, proponen el llamado «trastorno de evitación experiencial» como etiqueta transdiagnóstica. Dejando para otra ocasión el debate acerca de si el hecho de que se pueda encontrar un componente evitativo en una gran parte de los problemas psicológicos puede hacerse equivalente a afirmar que ese componente es el origen y clave del mantenimiento del problema, nos interesa particularmente aquí el corolario que este énfasis en la evitación tiene en la evaluación y la alternativa que se plantea al análisis funcional: el modelo Hexaflex (Hayes et al., 2011; Wilson, 2007; véase también la revisión crítica de su evolución en Luciano, 2016) (véase figura 2.7).



FUENTE: elaborado a partir de Hayes et al. (2011).

Figura 2.7.—Hexágono de la flexibilidad psicológica.

Dentro de ACT, la flexibilidad (o inflexibilidad) psicológica es uno de los conceptos más utilizados para «explicar» de forma transteórica los problemas psicológicos. Este concepto se sustenta y compone de unas dimensiones en las cuales una persona es susceptible, siempre dentro de la lógica de ACT, de ser evaluada. Estas dimensiones serían:

- Atención flexible al momento presente: predisposición para orientar la atención al momento actual, el «aquí y ahora», de manera consciente e intencional.
- Aceptación: la comprensión de que el malestar es una parte de la condición humana, y que forma parte del proceso de acercamiento a los valores.
- Defusión: desliteralizar el lenguaje. Dentro de ACT, el concepto de «fusión cognitiva» (y su opuesto, la defusión) son centrales y aluden al hecho de que se «confunda» la descripción de un hecho o situación con la situación en sí (Assaz et al., 2018).
- Yo como contexto: capacidad o competencia para distanciarse de los pensamientos, emociones, etc., y observarlos de forma neutra.
- Compromiso con la acción: disposición a tomar un papel activo en la orientación de la conducta hacia la consecución de los valores importantes para el cliente.

- Valores personales: los principios centrales que dan sentido a la acción.

El no funcionamiento adecuado en alguna de estas dimensiones llevaría a la rigidez psicológica, que tanta importancia tiene en el modelo de ACT. Además, a partir de estas dimensiones, los autores de ACT describen incluso distintos estilos de respuesta según cuáles de ellas predominan, considerando que, entre otras cosas, hay que tener en cuenta esta información para dirigir la intervención.

Cabría la pregunta de qué añade este modelo a un análisis funcional correctamente realizado. Desde nuestro punto de vista, no se puede añadir nada a un análisis funcional que se desarrolle bajo los supuestos integrados en el propio concepto (contingencias de condicionamiento clásico y operante aprendidas en contextos naturales y potencialmente modificadas por una serie de variables disposicionales), sino que el modelo propuesto desde la ACT parte de unos niveles de inferencia mucho más elevados que los principios de aprendizaje usados en un análisis funcional. Hablar, por ejemplo, de «valores», como si estos tuviesen un impacto *causal* sobre el comportamiento (en cuyo caso estos no serían una cosa fundamentalmente diferente de reglas de comportamiento o verbalizaciones condicionadas apetitivamente), induce al error de pensar que realmente son entidades que se deben tener en cuenta a la hora de explicar causalmente el comportamiento y guiar la selección de las distintas estrategias de intervención. Lo mismo cabe decir de todas y cada una de las otras dimensiones. El mismo constructo de «inflexibilidad psicológica» lleva a hablar del comportamiento como si estuviera causado por esta inflexibilidad, como si esta fuera una esencia, una entidad con potencia explicativa, en lugar de un conjunto de comportamientos que deben ser explicados. No es la «inflexibilidad psicológica» la que lleva a una persona, por ejemplo, a perseverar en un comportamiento desadaptativo a pesar de que haya alternativas disponibles que podrían estar reforzadas con al menos la misma intensidad. Decir que la inflexibilidad causa un comportamiento rígido es un error análogo a decir que un niño se comporta de manera agresiva con otro «porque tiene mucha agresividad». No son estos constructos, que algunos consideran supraordenados (la personalidad, las tendencias...) a los procesos de aprendizaje, lo que explica la conducta, son lo que debe ser explicado.

Podría objetarse que, aunque eso es cierto en un nivel de lenguaje académico o técnico, no hay por qué entrar en ese nivel cuando hablamos con legos en la materia (cosa que normalmente será el caso a la hora de explicarle a un cliente su problema), y que el que un mensaje sea comprensible, aunque sea inexacto, debería pesar más que el que un

mensaje sea exacto si es difícil de comprender. Así, expresiones como «flexibilidad cognitiva» o «fusión», serían más fáciles de hacer comprender a un cliente que «variabilidad en el comportamiento que está bajo control verbal», o «discriminación del comportamiento manifiesto por el encubierto», respectivamente, y por tanto su uso sería preferible en el contexto clínico. Sin embargo, cualquier psicólogo adecuadamente formado en análisis funcional y ciencia de la conducta sería perfectamente capaz de explicar en términos llanos, y apoyándose en ejemplos, cualquier concepto relativo al análisis funcional de su caso a un cliente. Es más, este es uno de los objetivos de la terapia psicológica: enseñar a la persona cómo funciona su propio comportamiento, de forma veraz y precisa.

Además, el uso de estos constructos como explicación entre los profesionales empobrece el discurso técnico. A menudo se dice (erróneamente) que de una forma u otra todas las escuelas psicológicas dicen lo mismo, y que simplemente habría que traducir, con algo de buena voluntad, para poder entender lo que proponen unas y otras. Si bien esa traducción es posible en algunos casos —cuestión que trataremos en el siguiente capítulo—, no podemos pensar por ello que ambos conceptos, el original y su traducción a términos técnicos (esto es, comportamentales), tienen el mismo estatus explicativo, por el simple hecho de que la traducción a términos comportamentales no es tanto una traducción como una operativización, y en toda operativización se modifica (ligeramente en algunas ocasiones, en otras radicalmente) lo operativizado. Así pues, podemos operativizar «personalidad», pero el resultado no será el mismo: será uno con mayor potencia explicativa y mayor claridad a la hora de entender el comportamiento de la persona que acude a terapia. El análisis de la conducta lleva haciendo esto prácticamente toda su historia, tratando de aportar claridad y de separar el grano de la paja en los distintos campos de la psicología. Por tanto, consideramos que el modelo Hexaflex no añade mayor potencia explicativa al análisis funcional ni una mayor facilidad de comprensión para el lego o el terapeuta novel; al contrario, en nuestra opinión, corre el riesgo de presentar explicaciones en un nivel inferencial mayor, que potencialmente podrían desvirtuar una explicación verdaderamente funcional, eje y columna vertebral del tratamiento psicológico.

FUNDAMENTAL

1. Se han adaptado diversos procedimientos de análisis funcional para intentar solventar las limitaciones metodológicas propias de los

ambientes naturales. Algunas de estas estrategias que se engloban dentro del término *evaluación funcional* son el análisis funcional indirecto y el descriptivo.

2. El análisis funcional es la herramienta indispensable para comprender, explicar y/o modificar la conducta humana, y debe ser el punto de partida para la intervención psicológica. Las relaciones que permite establecer entre los elementos de una secuencia de conducta han de estar basadas exclusivamente en procesos de aprendizaje clásico y operante.
3. El lenguaje es el mecanismo que nos permite traer al presente hechos pasados y futuros. Por tanto, no tiene sentido la tradicional distinción entre pasado y presente a la hora de analizar un problema clínico. La funcionalidad de la historia de aprendizaje de una persona se puede estudiar a través de las verbalizaciones de los eventos ocurridos en el pasado.
4. La secuencia conductual planteada inicialmente (*E-R-C*) ha ido aumentando de complejidad debido a las diferentes posibilidades de cada uno de los tres elementos: estímulos antecedentes (condicionados o discriminativos), respuestas aprendidas (pavlovianas u operantes), estímulos consecuentes, variables disposicionales y reglas verbales.
5. El análisis funcional, por sí mismo, provee de una explicación completa para el comportamiento que se está analizando. Cualquier modelo que intente «complementar» al análisis funcional, añadiendo explicaciones a otros niveles de análisis o constructos de un nivel inferencial más elevado, no solo no contribuye a la clarificación del comportamiento, sino que la dificulta.

NOTAS

[2](#) En este contexto, *causalidad múltiple* tiene un significado específico. Se utiliza para referirse al hecho de que una conducta puede ser función de más de una variable y que una única variable normalmente afecta a más de una respuesta (Skinner, 1957).

3

Cuestiones filosóficas en torno al análisis de la conducta

MIGUEL NÚÑEZ DE PRADO-GORDILLO
INÉS ABALO-RODRÍGUEZ
VÍCTOR ESTAL MUÑOZ
MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA

La metodología basada en el análisis funcional surge del conductismo radical, comúnmente identificado como la filosofía de la psicología skinneriana. El conductismo radical constituye un marco teórico que se presenta como solución a una serie de problemas conceptuales que ocuparon gran parte de la discusión filosófica del siglo xx (y que siguen ocupándola aún en el siglo xxi) en torno al problema de la determinación de un objeto de estudio apropiado para la psicología en tanto que disciplina empírica. La determinación del nivel de análisis adecuado en el que situar dicho objeto de estudio (por ejemplo, nivel agencial, o de la interacción organismo-entorno vs. nivel subagencial, o del sistema sensoriomotor del organismo), la validez de la distinción «dentro/fuera» (es decir, contenidos mentales accesibles mediante la introspección vs. conducta manifiesta) o la posibilidad de reducir lo mental a hechos físicos (por ejemplo, la conducta) son algunos de ellos. El conductismo radical (o al menos la versión que propone Skinner) considera que el objeto de estudio propio de la psicología es la conducta —considerada la «raíz» de lo psicológico (de ahí el apellido «radical»)—, y que esta debe ser analizada en lo que se denomina nivel de análisis agencial, es decir, de la interacción entre el organismo y el entorno; también asume que la distinción «dentro/fuera» no tiene validez alguna (es decir, lo de dentro es «tan conducta» como lo de fuera, solo que accesible a un único observador); y, en definitiva, que una psicología científica debe evitar el empleo de los términos mentales que habitualmente usamos en nuestras explicaciones del comportamiento propio y ajeno y, o bien traducir dichos términos a otros puramente conductuales, o bien directamente eliminarlos de nuestras explicaciones del comportamiento por no ser estrictamente traducibles o reemplazables por términos que apelen a procesos naturales (Epstein et al., 1980, 1981; Epstein y Skinner, 1981; Skinner, 1945, 1969, 1977, 1994).

Estos problemas, que conciernen al estatus de la psicología como ciencia empírica, hunden sus raíces en uno de los problemas centrales de la filosofía de la mente: el problema mente-cuerpo. En el presente ca-

pítulo abordaremos este y otros problemas relacionados que han sido y siguen siendo objeto de discusión e investigación en disciplinas como la filosofía del lenguaje, la filosofía de la mente, la filosofía de la psicología y de la psiquiatría, etc. Téngase en cuenta, por tanto, que el objetivo del presente capítulo no es abordar estos problemas con la intención de resolverlos, sino con la intención de exponérselos al lector, ofrecer una panorámica de las distintas soluciones propuestas en la investigación filosófica y destacar aquellas que, desde el punto de vista de los autores, son las que ofrecen una fundamentación conceptual más coherente para la investigación básica y aplicada en el análisis de la conducta. Sin ser precisamente la tendencia mayoritaria en filosofía de la mente y del lenguaje, y sin pretender ofrecer una solución definitiva a los problemas expuestos, el marco filosófico que aquí se establece ofrece soluciones de gran utilidad para entender mejor la teoría y práctica de la intervención basada en el análisis funcional. Por tanto, este capítulo constituye una toma de decisiones filosóficamente informada respecto a la arquitectura conceptual del presente libro, y no puede ni pretende ser un tratado filosófico sobre los problemas que a continuación se exponen.

En adelante se seguirá la siguiente estructura. En la primera sección se abordará el problema mente-cuerpo y los intentos de solucionarlo desde las distintas variantes del fisicalismo (entre ellas, el conductismo). Se establecerá cuál es la dificultad fundamental que presenta toda forma de fisicalismo para, finalmente, adoptar un marco semántico antidescriptivista, que parte del análisis del uso que tienen las atribuciones de estados mentales en el lenguaje natural y que permite acomodar la distinción entre distintos tipos de explicación del comportamiento: explicaciones nomológicas y explicaciones normativas. En la segunda sección, la discusión se centrará en torno a las posibles explicaciones nomológicas del comportamiento, enfatizando el problema de la reducción entre niveles de análisis científicos y reivindicando la primacía explicativa de las explicaciones situadas en el nivel agencial (por ejemplo, análisis de la conducta) frente a aquellas situadas en un nivel subagencial (por ejemplo, neurociencia). Por último, una vez acotado el ámbito de aplicación del análisis de la conducta, en la tercera sección veremos cuáles son las aportaciones que este puede hacer a la discusión sobre la relación entre lenguaje (entendido ya dentro del marco del conductismo radical como conducta verbal³) y pensamiento (entendido como conducta encubierta y, en el sentido de *habla interna*, como conducta verbal encubierta), así como sobre la relación entre conducta verbal y conducta no verbal.

1. EL PROBLEMA MENTE-CUERPO Y LOS DISTINTOS TIPOS DE EXPLICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO

1.1. El problema mente-cuerpo

El problema mente-cuerpo, o al menos su formulación en los términos que conciernen a la discusión contemporánea, tiene su origen en la filosofía cartesiana y en la distinción que trazó Descartes entre *res cogitans* (lo mental) y *res extensa* (lo corporal).

El problema fundamental tiene que ver con el estatus ontológico y explicativo de los términos mentales. En nuestras explicaciones habituales del comportamiento propio y ajeno —lo que se ha dado en llamar *folk psychology*— apelamos continuamente a creencias, deseos, expectativas, intenciones, monólogos internos, imaginaciones, actitudes, capacidades, habilidades y todo un amplio elenco de conceptos mentales. Expresiones del tipo «Carles cree que hay comida en la nevera», «Ariadna deseaser filósofa de mayor» o «Azul tiene la intención de visitar Jaén» constituyen buena parte de nuestras expresiones habituales para caracterizar a los demás y, en cierto sentido, explicar su comportamiento. Por otro lado, la noción de «explicación» que manejan las ciencias naturales involucra el establecimiento de relaciones causales entre hechos físicos⁴. Existe, por tanto, cierta tensión entre estas dos imágenes del mundo, por emplear la terminología de Sellars (1956): la *imagen manifiesta* que nos provee la psicología *folk*, de acuerdo con la cual en el mundo hay personas que se comportan de una determinada manera en función de sus creencias, deseos, expectativas, etc., y la *imagen científica*, de acuerdo con la cual en el mundo hay *Homo sapiens sapiens* cuyo comportamiento está causalmente determinado (o, al menos, funcionalmente constreñido) por una serie de procesos causales materiales: la estructura anatómico-funcional de sus sistemas nerviosos, las relaciones de contingencia establecidas con el entorno, etc.

De acuerdo con Ryle (2005), la filosofía cartesiana surge precisamente como un intento de reconciliar, por un lado, la imagen del mundo derivada de los axiomas de la nueva corriente mecanicista de su época, que concibe al ser humano como un nodo más de un entramado mecánico de causas y efectos y, por otro, una imagen del ser humano como agente volitivo que se comporta en función de su libre albedrío, garante de la responsabilidad moral y religiosa. De este modo, las diferencias entre el comportamiento libre y no libre, moral e inmoral, inteligente y no inteligente, etc., se conceptualizaron como diferencias en las causas de dichos comportamientos. El alma, lo inmaterial o, en definitiva, lo mental,

es así concebido como una entidad fáctica que mantiene una conexión causal especial con la acción.

En la filosofía y psicología contemporáneas este problema sigue estando vigente en las distintas aproximaciones a la teoría de la mente. Al margen de las variaciones entre las distintas propuestas, existe un compromiso común con la idea de que los seres humanos y otros animales no humanos son capaces de establecer predicciones más o menos precisas del comportamiento ajeno a partir de una teoría implícita que relaciona causalmente sus estados mentales (por ejemplo, creencias, deseos, intenciones, etc.) con su conducta. Las atribuciones de estados mentales tienen, por tanto, un papel causal-explicativo.

Este problema, por tanto, tiene dos aspectos fundamentales: uno concerniente a la ontología de lo mental —qué tipo de «cosas» o hechos son los estados, objetos y procesos mentales (si es que pueden ser consideradas como tales) y en qué se diferencian (si se diferencian) del tipo de hecho que son los estados, objetos y procesos físicos— y otro concerniente a su estatus explicativo, esto es, cómo se relacionan causalmente eventos mentales y corporales, qué tipo de papel causal juegan en la explicación de la conducta frente a otras posibles explicaciones que apelan exclusivamente a procesos físicos, etc.

A la vista de lo anterior, podemos afirmar que el problema mente-cuerpo es, en esencia, el problema de la existencia de los estados o procesos mentales de un agente y de su relación con sus estados o procesos físicos. Esta forma de abordar el problema, como ahora veremos, ya supone poner el pie en el cepo de una trampa conceptual. Implica concebir lo «mental» en los mismos términos que lo «físico». Las propiedades mentales y las propiedades físicas que predicamos de nosotros mismos y de los demás refieren, esencialmente, a dos subclases del mismo tipo de *hechos*. El mundo, por tanto, estaría compuesto de sillas, intenciones, gatos, átomos, creencias y deseos, entre otras cosas. Es precisamente a esto a lo que se refiere Ryle (2005) cuando dice que el «dogma del fantasma en la máquina» (es decir, el problema mente-cuerpo) proviene del «molde lógico en el que Descartes volcó su teoría de la mente [...] el mismo en el que él y Galileo conformaron sus teorías mecánicas» (p. 33). En *El concepto de lo mental*, Ryle señala que este «molde lógico» radica en la teología de la escolástica y en su justificación de la existencia de Dios como *primum movens*⁵. Desde este punto de vista, Dios, y por extensión el alma y lo mental, son un tipo especial de entidades fácticas, que establecen relaciones causales con otras entidades materiales e inmateriales⁶. Como veremos a continuación, no solo el dualismo cartesiano cae en este «error categorial»; también algunas de las posiciones

naturalistas hegemónicas en filosofía de la mente parten de una conceptualización similar de lo mental.

1.2. Monismos fisicalistas y el error categorial

Algunas de las principales propuestas de solución al problema mente-cuerpo han partido habitualmente de una estrategia de identificación de las propiedades mentales que nos autoatribuimos y atribuimos habitualmente a los demás con propiedades físicas, materiales o, en definitiva, empíricamente comprobables (por ejemplo, estados cerebrales, secuencias o tendencias conductuales más o menos complejas, etc.) (Churchland, 1981; Epstein et al., 1980, 1981; Lewis, 1966; Ramsey, 2019; Rorty, 1970; Savitt, 1975; Skinner, 1945, 1977, 1994; Smart, 1959, 2017; Stoljar, 2017; Watson, 1920). Consideremos las siguientes oraciones:

- (1) «Santiago cree que las personas de izquierdas cometen más delitos que la gente de derechas.»
- (2) «Nadia desea que las empresas tengan más facilidades a la hora de despedir a la plantilla durante la crisis del coronavirus.»

De acuerdo con esta estrategia de «traducción», (1) y (2) serían *reducibles* a oraciones del tipo «Santiago está en el estado cerebral X» o «Nadia emite habitualmente o tiene tendencia a emitir una serie de respuestas ante determinados estímulos». Este tipo de estrategia fisicalista se denomina *reduccionismo*. Mediante esta estrategia se pretende dar cuenta de por qué nuestras atribuciones de estados mentales pueden jugar un papel causal en nuestras explicaciones del comportamiento humano y, en consecuencia, ayudarnos a predecir el comportamiento de los demás. Además, permite dar cuenta de su contenido semántico (Ramsey, 2019; Smart, 1956, 2017; Stoljar, 2017).

Otra solución clásica al problema mente-cuerpo ha sido negar que nuestras atribuciones de estados mentales estén señalando o describiendo algún hecho que tenga un rol causal en nuestras explicaciones del comportamiento. De hecho, se afirma que una buena ciencia del comportamiento debería prescindir del vocabulario propio de la *folk psychology* y establecer, por medios empíricos adecuados, cuáles son los hechos naturales relevantes para explicar la conducta. Esta estrategia, conocida como *eliminativismo*, parte de la premisa de que no existe la posibilidad de establecer una relación de identidad estricta entre estados o procesos mentales y estados o procesos físicos (Churchland, 1981; Rorty, 1970; Savitt, 1975). Desde esta perspectiva, el vocabulario mental de oraciones como (1) y (2) carecería de significado propiamente dicho. Cuando las

empleamos para dar cuenta del comportamiento ajeno, solo estamos teniendo la ilusión de estar explicando algo; las explicaciones de la *folk psychology* serían *pseudoexplicaciones* o, a lo sumo, malas explicaciones.

En realidad, el debate sobre el estatus ontológico y explicativo de los estados y procesos mentales es en esencia un debate sobre el estatus *semántico* de nuestras atribuciones de estados y procesos mentales. En este sentido, las distintas variantes del monismo fisicalista hasta ahora discutidas parten de aproximaciones dispares al estudio de dicho estatus semántico: el reduccionismo considera que es posible traducir las atribuciones de estados mentales a cuestiones de hecho, mientras que el eliminativismo rechaza esta posibilidad y, con ella, la utilidad de las atribuciones de estados mentales como herramienta explicativa causal del comportamiento humano. Sin embargo, tanto el dualismo cartesiano como las distintas versiones del fisicalismo parten de un compromiso común: el compromiso con la idea de que el significado de nuestro vocabulario mental depende, en última instancia, de su capacidad para *describir* o referir a hechos. La posición en filosofía del lenguaje que parte de la asunción de que el significado de una determinada unidad lingüística depende de su referencia a hechos se llama *descriptivismo* (Acero y Villanueva, 2012; Chrisman, 2007; Pérez-Navarro et al., 2019; Frápolli y Villanueva, 2013; Pinedo-García, 2014; Villanueva, 2018, 2019). Como expresó Wittgenstein (1999) al final de sus *Investigaciones filosóficas* (parte II, sección XIV), el principal problema de nuestra disciplina es que «en psicología existen métodos experimentales y confusión conceptual»; desde el punto de vista de los autores, la implementación implícita o explícita de la semántica descriptivista respecto a las atribuciones de estados mentales ha sido y continúa siendo una de las principales fuentes de dicha confusión conceptual.

1.3. Descriptivismo

Como se ha señalado anteriormente, el descriptivismo es una teoría del significado que asume que el contenido semántico de cualquier enunciado declarativo se determina en función de los hechos descritos o representados en el mismo. Consideremos las siguientes oraciones:

- (3) «Hay comida en la nevera.»
- (4) «Carles cree que hay comida en la nevera.»

De acuerdo con una teoría descriptivista del significado, (3) tiene significado porque representa un hecho o estado de cosas posible en el

mundo. En este sentido, se dice que el contenido semántico de (3) depende de sus condiciones de verdad: (3) describe el mundo porque representa un estado de cosas potencialmente verdadero o falso; solo tenemos que mirar al mundo para comprobar si en él encontramos la parcela del mundo representada por la proposición expresada (es decir, el hecho de que haya comida en la nevera). ¿Qué pasa, sin embargo, en el caso de (4)? ¿Qué tipo de hecho podría hacer verdadero o falso que «Carles cree que hay comida en la nevera»? De acuerdo con la aproximación descriptivista, la verdad o falsedad de (4) dependería del hecho de que Carles tuviera o no determinado objeto mental en la «caja de creencias» de su mente.

Aquí es donde aparece el problema del estatus ontológico de lo mental: ¿cuál puede ser la naturaleza de dicho objeto y de la relación entre el objeto físico «Carles» y el objeto mental que retiene en su mente? Y aquí es donde las estrategias reduccionista y eliminativista entran en juego. La primera, como vimos, intenta reconciliar la existencia de dicho objeto mental con la ontología naturalista de la imagen científica del mundo. Para ello, provee interpretaciones en términos fisicalistas de la naturaleza de dicho objeto mental: un neurocientífico, por ejemplo, podría entender que (4) es verdadera o falsa en función de si Carles se encuentra en cierto estado cerebral o no; una psicóloga clínica, por el contrario, podría entender que (4) es verdadera o falsa en función de si Carles emite (de forma manifiesta o encubierta) la verbalización «hay comida en la nevera» o no.

Por otro lado, la estrategia eliminativista, entendida de forma estricta, conlleva la negación de cualquier estatus ontológico para lo mental: la mente (y los objetos que supuestamente la pueblan) no existe, o por lo menos no existe en el mismo sentido de «existir» que los hechos físicos (por ejemplo, no tiene cualidades espaciales y/o temporales, no juega ningún papel causal en la explicación del comportamiento, solo existe en tanto que artificios lingüísticos, etc.). No hay, por tanto, ningún hecho del mundo que haga verdadera o falsa la proposición expresada en (4). Esto, unido al precepto de la semántica descriptivista, nos obliga a asumir que las atribuciones de estados mentales carecen de significado; son *pseudoproposiciones*, que producen la impresión de estar diciendo algo con sentido, pero que en realidad no dicen nada, puesto que no refieren a ningún hecho o conjunto de hechos del mundo (véanse Ayer, 1936; Ramsey, 2019; Wittgenstein, 1921). En este sentido, la oración «Carles cree que hay comida en la nevera» sería análoga a los siguientes versos del poema *Jabberwocky* de Lewis Carrol: «Misébiles estaban los borgoves y algo momios los verdos bratchilbaban».

Lo anterior es profundamente contraintuitivo [entre otras cosas, porque Carroll no hubiese incluido oraciones como (4) en su poema sin sentido]. Por otro lado, lo cierto es que solemos usar oraciones como (4) habitualmente en nuestras explicaciones y predicciones del comportamiento de los demás. Si oigo que Javier le dice a Jaime que Carles cree que hay comida en su balda de la nevera, puedo esperar *razonablemente* que Carles, cuando quiera comida, vaya a buscarla en su balda de la nevera y no, por ejemplo, en el cuarto de baño (o en mi balda de la nevera, si pudiese esperar eso de Carles). Sin embargo, la noción de «explicación» que se está manejando aquí difiere de la noción de «explicación» que empleamos en nuestro análisis científico de las causas del comportamiento. Consideremos el siguiente ejemplo:

Hope es americana y una reputada científica del comportamiento que posee una propiedad en Madrid. Carles, Javier, Jaime y Miguel son los cuatro inquilinos que han alquilado dicha propiedad. Como no sabe ni una palabra de español, Hope ha dejado la gestión del alquiler en manos de una inmobiliaria. Movida por la desconfianza, sin embargo, y antes de volver a Estados Unidos, Hope ha dispuesto todo un circuito de cámaras de vigilancia dentro del piso (cuya existencia desconocen los cuatro compañeros), con el objetivo de registrar momento a momento el comportamiento de sus nuevos inquilinos. Y no solo su comportamiento: dichas cámaras disponen de una avanzadísima tecnología de neuroimagen que le permite analizar sus estados y procesos cerebrales en todo momento. Gracias a ello, después de unos meses Hope ha podido establecer empíricamente una serie de hechos sobre la estructura anatómico-funcional del cerebro de Carles, así como sobre su historia de aprendizaje en el entorno de la casa (por ejemplo, el tipo de conductas que han sido sistemáticamente reforzadas en dicho contexto, las que han sido puestas en extinción, etc.). A partir de estos datos, Hope predice que, en un rato, Carles irá a la cocina a buscar comida.

Más o menos al mismo tiempo que Hope elaboraba sus predicciones, Javier, Jaime y Miguel han oído a Carles hablar por teléfono en su cuarto y decir que tiene hambre y que cree que tiene comida en la nevera (algo que, obviamente, Hope no ha entendido). Por tanto, los tres predicen que, en un rato, Carles saldrá de la habitación y se dirigirá a la cocina a buscar comida en la nevera.

Para sorpresa de todo el mundo, cuando Carles sale de su habitación se dirige directamente al baño y empieza a rebuscar en el armario del lavabo mientras masculla «dónde habré dejado el paquete de ñoquis...».

Javier, Jaime y Miguel, por un lado, es probable que suelten una carcajada, le digan a Carles algo así como «pero tío, ¿qué haces? ¿Estás tonto? ¿No decías que tenías la comida en la nevera?» o, en definitiva, manifiesten de alguna forma su sorpresa ante la *irracionalidad* de la conducta de Carles. Hope, por el contrario, no hará nada de esto: a lo sumo fruncirá el ceño, mirará sus datos de nuevo e intentará encontrar qué variable explicativa se le ha podido pasar por alto en su predicción; en cualquier caso, Hope no hará ningún comentario sobre la racionalidad o irracionalidad del comportamiento de Carles. Para los compañeros de Carles, su conducta no es inteligible, no se ajusta a lo esperable *racionalmente*; para Hope, la conducta de Carles no es ni racional ni irracional; simplemente no se ajusta a su hipótesis causal.

El ejemplo anterior ilustra en qué sentido el empleo de la noción de explicación varía en cada caso. Más adelante desarrollaremos esto en detalle. De momento, baste decir que mientras que una explicación científica adecuada de la conducta de Carles nos permitiría entenderla como el producto de una serie de *causas* (por ejemplo, estados cerebrales, relaciones de contingencia establecidas con el medio, etc.), una explicación de su conducta que apele a una adecuada atribución de estados mentales (por ejemplo, la creencia de que había escondido los ñoquis en el cuarto de baño para que sus compañeros no se los robasen) nos permitiría entender sus *razones* para comportarse de dicho modo, de una forma que la explicación científica no puede capturar. Por eso, la atribución de creencia de los compañeros de piso de Carles no es reducible a ninguna descripción de hechos.

Necesitamos entonces reconciliar la intuición eliminativista de que las atribuciones de estados mentales no refieren a ninguna entidad fáctica con la idea de que, sin embargo, son útiles para evaluar el carácter racional o irracional del comportamiento propio y ajeno. Si en ningún caso se está describiendo ningún hecho, ¿en qué sentido podemos decir que el significado de «Carles cree que hay comida en la nevera» difiere de «Misébiles estaban los borgoves y algo momios los verdos bratchilbaban»?

1.4. Antidescriptivismo

Para reconciliar estas dos ideas debemos abandonar la teoría del significado descriptivista, al menos en lo que al significado de las atribuciones mentales se refiere. Según esta concepción *antidescriptivista*, el lenguaje no es una herramienta meramente descriptiva: no solo sirve para describir el mundo o, dicho de otro modo, el significado de una verbalización no depende necesariamente de su capacidad para representar esta-

dos de cosas en el mundo. Podemos encontrar numerosos ejemplos en la filosofía contemporánea de posturas antidescriptivistas respecto al lenguaje en general o, por lo menos, con respecto a algún ámbito del mismo, específicamente en el ámbito de las atribuciones de estados mentales (Acero y Villanueva, 2012; Almagro y Fernández-Castro, 2019; Almagro y Moreno-Zurita, en prensa; Chrisman, 2007; Frápolli y Villanueva, 2013; Heras-Escribano y Pinedo-García, 2018; Kripke, 1982; Pérez-Navarro et al., 2019; Pinedo-García, 2014; Ryle, 2005; Sellars, 1956; Villanueva, 2018, 2019; Wittgenstein, 1999). Wittgenstein (1999; véase también Kripke, 1982), en sus *Investigaciones filosóficas*, ofrece numerosos ejemplos de por qué la concepción descriptivista del significado es errónea. Su propuesta es que el significado de cualquier expresión depende de su uso, es decir, de cómo la empleamos en distintos *juegos del lenguaje*. El concepto de «juego» aquí es relevante: apunta al hecho de que, como cualquier movimiento en un juego, el significado de cualquier expresión depende de las normas que rigen su uso, y estas, a su vez, de las prácticas de una comunidad⁷ determinada (por usar otro término wittgensteiniano, depende de nuestra *forma de vida*). Nuestras expresiones lingüísticas son, en este sentido, como piezas en el juego del ajedrez: ningún movimiento puede ser correctamente entendido sin referencia a las normas que constriñen el uso de las piezas.

Wittgenstein pone así de manifiesto el carácter radicalmente social del significado y de las normas que lo determinan. Por ello, niega la posibilidad del «lenguaje privado»⁸; es decir, un lenguaje que solo pueda, *por definición*, hablar una persona, algo distinto, insistimos, del uso «privado» (en el sentido de encubierto) del lenguaje. Este es el tipo de imagen del lenguaje de las sensaciones que se desprende de adoptar un enfoque descriptivista. De acuerdo con esta imagen, cuando hablamos de sensaciones, imágenes mentales, pensamientos (o, en definitiva, de cualquier supuesto contenido del «flujo de la conciencia», por usar la expresión de William James), estamos describiendo un «algo» al que, por definición, solo puede «tener acceso» quien dice encontrarse en dichos estados. Sin embargo, para Wittgenstein, el significado depende necesariamente de criterios públicos (por ejemplo, de la conducta manifiesta). Por tanto, el significado de una verbalización como «me duele la rodilla» no puede depender de un «algo» que *por definición* es «inaprehensible» para un tercero. El ejemplo del escarabajo de Wittgenstein (1999, sección 293) ilustra perfectamente el absurdo de la posibilidad del lenguaje privado. Esto no equivale a negar la existencia de los contenidos del flujo de la conciencia, o a adoptar ninguna posición en concreto con respecto a su estatus explicativo en el marco de, por ejemplo, la ciencia de la conducta. Lo que se niega es, simplemente, una determinada concepción

del significado de nuestras atribuciones de sensaciones, imágenes mentales, etc. En concreto, como desarrollaremos más adelante, cuando empleamos atribuciones o autoatribuciones de estados mentales (por ejemplo, alguien dice «me duele la rodilla» o decimos de alguien que le duele la rodilla) lo que hacemos es observar su conducta a la luz de cierta regla: esperamos de esa persona que tome ciertos cursos de acción y no otros.

Por tanto, el lenguaje no sirve únicamente para describir el mundo, sino que tiene una amplia variedad de posibles usos (entre los cuales podemos encontrar usos descriptivos, pero también evaluativos, prescriptivos, declarativos, etc.). De igual modo, y como vimos en el ejemplo anterior, podemos decir que al menos gran parte del vocabulario mental que empleamos habitualmente no se utiliza para describir o referir a entidades factuales que tengan un rol causal sobre nuestro comportamiento. Ryle (2005), siguiendo a Wittgenstein, propone que la reificación de lo mental supone un error categorial, que tiene sus raíces en el «mito de Descartes». Este error categorial no estriba en el establecimiento de dos tipos de sustancia (*res cogitans* vs. *res extensa*), que en realidad son la misma, sino en la propia consideración de lo mental como sustancia, como *res*⁹.

Para Ryle (2005), el significado de nuestras atribuciones de estados mentales (en concreto, las actitudes proposicionales como «creencias», «deseos», «intenciones», etc.) guarda relación con el uso que hacemos de ellas para *explicar* el comportamiento propio y ajeno, aunque no para explicarlo en un sentido causal. ¿En qué sentido, entonces? A este respecto, Wittgenstein nos recuerda que bajo la aparente similitud en la *gramática superficial* de dos expresiones (es decir, su apariencia formal), su *gramática profunda* (es decir, los juegos del lenguaje en los que se emplean) puede ser completamente distinta. Veamos esto a la luz del ejemplo de Carles previamente expuesto. Imaginemos que Carles, en lugar de haber ido al baño, hubiese ido a la cocina. La conducta de Carles podría ser entonces explicada de dos maneras distintas:

- (5) Carles va a la cocina porque se encuentra en los estados cerebrales A y B y/o se ha establecido previamente cierta relación de contingencia entre su conducta y el entorno (explicación de Hope).
- (6) Carles va a la cocina porque desea comer y cree que hay comida en la nevera (explicación de sus compañeros de piso).

Ambas expresiones guardan una cierta similitud formal: ambas emplean la conectiva causal «porque» para poner en relación un *explanandum* («Carles va a la cocina») y un *explanans* (por ejemplo, «se encuen-

tra en los estados cerebrales A y B», «cree que hay comida en la nevera»). Sin embargo, su gramática profunda difiere por completo. Como hemos visto, mientras que (5) serviría para establecer el conjunto de hechos que constituyen las causas de la conducta de Carles, (6) es empleado para establecer las razones de su comportamiento. En términos del filósofo Wilfrid Sellars (1956), mientras que (5) constituye una explicación *nomológica*, (6) constituye una explicación *normativa*: (5) nos permite ubicar el comportamiento de Carles en el *espacio lógico de las leyes*, mientras que (6) nos permite ubicarlo en el *espacio lógico de las razones*. O, dicho de otra forma, mientras que (5) es una explicación científica, (6) es una *justificación racional* del comportamiento de Carles. Cuando nuestras explicaciones científicas fallan, buscamos errores en la detección empírica de las causas de la conducta, pero no nos pronunciamos con respecto a la racionalidad o irracionalidad de la conducta analizada; así, una buena explicación científica nos puede servir para explicar tanto la conducta que evaluamos como «racional» como aquella que evaluamos como «irracional». Pero para trazar esta distinción necesitamos, entre otras cosas, apelar a los estados mentales que pueden constituir las razones del comportamiento de los demás. Es en este sentido en el que se dice que las atribuciones de estados mentales tienen una conexión especial con la acción: una conexión *normativa*. Cuando atribuimos o nos autoatribuimos estados mentales, estamos poniendo nuestro comportamiento y el de los demás a la luz de una determinada norma: adquirimos ciertos compromisos con ciertos cursos de acción y no con otros (en otras palabras, nos hacemos responsables de nuestro comportamiento o atribuimos cierta responsabilidad sobre el mismo a los demás; véanse también Acero y Villanueva, 2012; Almagro y Moreno-Zurita, en prensa; Almagro y Fernández-Castro, 2019; Frápolli y Villanueva, 2013; Heras-Escribano y Pinedo-García, 2018; Pérez-Navarro et al., 2019; Pinedo-García, 2014; Villanueva, 2018, 2019). Cuando Carles dice «creo que hay comida en la nevera» se compromete con (o se hace responsable de) ciertos cursos de acción: ir a la nevera (y no al baño) a buscar comida cuando la quiera; contestar «en la nevera» si se le pregunta «¿dónde está la comida?» (y no «en el baño»); indicarle a otra persona que su comida está en la nevera (y no en el baño) cuando quiera ofrecerle comida, y un conjunto potencialmente infinito de cursos de acción que, en nuestra comunidad, sancionaríamos como «correctos» (o «incorrectos») a la luz de lo que ha dicho Carles. Y cuando decimos de él que cree que hay comida en la nevera, establecemos una conexión inferencial entre su verbalización y el tipo de cursos de acción que esperamos que su conducta siga.

En esto estriba el significado de las atribuciones de estados mentales. Ninguna descripción de hechos nos da información sobre el carácter correcto o incorrecto (por ejemplo, racional o irracional, moral o inmoral, inteligente o estúpido, bueno o malo, psicopatológico o saludable, etc.) de nuestras acciones. Por eso, el vocabulario mental es irreducible al vocabulario propio de la neurociencia o el análisis de la conducta; en términos de Ryle, la *geografía lógica* de las atribuciones de estados mentales difiere por completo de la de nuestras atribuciones de estados físicos. En esa geografía lógica, es decir, en el conjunto de inferencias que establecemos entre una determinada proposición y ciertos cursos de acción y otras proposiciones, radica el significado de nuestras expresiones. Dicha geografía lógica depende, en términos de Wittgenstein, de las reglas que rigen nuestros juegos del lenguaje, y estas, a su vez, dependen de las prácticas de las comunidades de cuya forma de vida participamos¹⁰.

Un aspecto crucial para entender correctamente la posición antidescriptivista es que, aunque nuestras atribuciones de estados mentales tienen que ver con el comportamiento propio y ajeno, son, como hemos visto, irreducibles o identificables en general con algún conjunto determinado de conductas (manifiestas o encubiertas). En particular, la «leyenda intelectualista» que Ryle (2005) combate en *El concepto de lo mental* asume que el que una persona esté o no en un determinado estado mental depende de algún tipo de acaecimiento «mental» o, en la terminología del conductismo radical, «encubierto»: en el caso de Carles, por ejemplo, solo podríamos decir que él cree que hay comida en la nevera si dice (o se dice a sí mismo) «hay comida en la nevera». Esta es, como ya vimos, una consecuencia de la aplicación del marco descriptivista al análisis del significado de nuestras atribuciones de estados mentales. Una de las consecuencias de la postura antidescriptivista es, precisamente, la negación de esta imagen. La verdad o falsedad de nuestras atribuciones de estados mentales no depende necesariamente de que alguien diga (o se diga) a sí mismo la verbalización que exprese el contenido del estado mental que sea que le atribuimos. Consideremos el siguiente ejemplo:

David, un joven blanco cisheterosexual de veintipocos años no se considera en absoluto racista, sexista, homófobo ni tránsfobo. De hecho, cuando se le pregunta al respecto de estos temas o cuando piensa acerca de ellos él afirma (y se afirma de forma encubierta) cosas como «yo respeto a todo el mundo», «deseo que los hombres y las mujeres sean realmente considerados iguales en el futuro», «creo que el trato de los partidos de derecha hacia las minorías racializadas y LGTB+ es deleznable» o incluso «tengo amigos y amigas gays, lesbianas y trans». Sin embargo, lo cierto es que David tiende a valorar

más la opinión de sus colegas de trabajo cuando son hombres que cuando son mujeres; de vez en cuando se cambia de acera cuando se encuentra por la calle a un grupo numeroso de personas racializadas; le produce una ligera incomodidad ver a dos de sus amigos besándose, y tendría serias dificultades para entender que su futura hija decidiese someterse a un tratamiento hormonal con testosterona porque no se identifica con ninguno de los dos géneros que impone el binarismo.

Desde una perspectiva antidescriptivista, lo anterior puede entenderse de la siguiente manera: lo que David *dice* (y se dice) sobre sus estados mentales no coincide con lo que su comportamiento *expresa* (es decir, con lo que hace) (Almagro y Moreno-Zurita, en prensa; Villanueva, 2018). Desde cierto marco evaluativo, podemos decir que sus autoatribuciones de estados mentales son erróneas, porque su conducta no se ajusta a los cursos de acción que sería razonable esperar de él. Por contraintuitivo que esto pueda llegar a parecer a quien esté habituado a pensar en términos intelectualistas, es algo que en muchos contextos de la práctica psicológica es más que evidente. Pensemos, por ejemplo, en el contexto clínico: los informes verbales de las personas que tienen un problema psicológico son, a lo sumo, uno de los muchos datos que tendría en cuenta una terapeuta a la hora de decidir si da el alta o no. Si una persona nos dijese «no creo que sea la reina de Inglaterra», pero después se comportase como si siguiese creyéndolo, no diríamos que «ha desaparecido el delirio». Esto, como veremos a continuación, tiene implicaciones directas para la evaluación y tratamiento psicológicos.

1.5. Antidescriptivismo y análisis de la conducta

Como hemos podido ver, en la historia de las ciencias del comportamiento el reduccionismo y eliminativismo han sido una constante. Por un lado, la neurociencia cognitiva pretende establecer el tipo de hechos que deberían hacer verdaderas o falsas nuestras atribuciones de estados mentales en el cerebro. Esta postura tiene una serie de problemas (por ejemplo, falacia mereológica, problema del homúnculo, etc.), que desarrollaremos más en detalle en secciones posteriores.

Más recientemente, como respuesta a estas críticas, se ha desarrollado una familia de marcos explicativos que abordan el problema de la cognición, entendiendo esta como una entidad corporeizada, embebida, extendida y enactiva. Por sus siglas en inglés, esta familia de aproximaciones recibe el nombre de «cognición 4E», que, a grandes rasgos, consiste en una ampliación del conjunto de hechos (por ejemplo, estados

corporales generales del organismo, su interacción con elementos del medio, las acciones que lleva a cabo, etc.) necesarios para llevar a cabo una reducción satisfactoria de nuestro vocabulario cognitivo (véanse, por ejemplo, Chemero, 2009; Heras-Escribano, 2019; Hurley, 2001; Nöe, 2001, 2004; O'Regan y Nöe, 2001). Tal y como han defendido recientemente algunos autores, el conductismo radical y el análisis de la conducta, por su parte, pueden ser considerados como un marco filosófico, teórico y empírico afín a algunas de las posiciones defendidas dentro de la cognición 4E (o, mejor dicho, una aproximación predecesora; véanse Alksnis y Reynolds, 2019; Barrett, 2016, 2019).

Una de las premisas fundamentales del conductismo radical skinneriano como modelo filosófico es que lo cognitivo es conducta. Lo cierto es que, así expuesta, esta posición es relativamente ambigua. De hecho, el propio Skinner parece oscilar entre distintas variantes del monismo fisicalista. Consideremos la siguiente cita:

«El conductismo radical (...) no insiste en la verdad por consenso, y, por consiguiente, tiene en consideración los hechos que se dan en el mundo privado dentro de la piel. No denomina inobservables a estos hechos, y no los desecha por subjetivos. Simplemente cuestiona la naturaleza del objeto observado y la confiabilidad de las observaciones. La posición se puede establecer de esta manera: lo que se siente o se observa introspectivamente no es un mundo de naturaleza no física de la conciencia, la mente o la vida mental, sino el propio cuerpo del observador» (Skinner, 1994, pp. 18-19).

El tipo de estrategia fisicalista que adopta aquí Skinner es una forma de eliminativismo al nivel subagencial: los contenidos encubiertos no son más que «productos colaterales» de ciertos estados corporales; no son dichos «productos colaterales» los que tienen un posible papel en la explicación causal del comportamiento, sino dichos estados corporales (aunque, en cualquier caso, para Skinner dicho papel es desdeñable). Por otro lado, en Epstein et al. (1981) los autores consiguieron que una paloma exhibiese comportamiento «autoconsciente» (usar un espejo para localizar un punto en su cuerpo) mediante un adecuado programa de entrenamiento. Este experimento se llevó a cabo con la intención de proveer una explicación no mentalista del comportamiento autoconsciente del animal, como normalmente se hacía en la investigación con primates. El tipo de estrategia que se está empleando aquí es una forma de eliminativismo al nivel del agente: lo que denominamos «autoconciencia» no es sino un conjunto de comportamientos entrenables y controlables.

Como hemos visto, cualquier aproximación fisicalista al análisis del significado de nuestro vocabulario mental es errónea, ya que ninguna

descripción de hechos puede capturar el significado de nuestras atribuciones de estados mentales. Sin embargo, lo cierto es que, en multitud de contextos (por ejemplo, clínicos, sociales, políticos, culturales, económicos, educativos, etc.), no solo nos interesa evaluar la conducta propia o de los demás. También necesitamos intervenir sobre la misma para producir cambios (y la evaluación de la conveniencia o no de dichos cambios, de nuevo, dependerá de ciertos estándares normativos irreducibles a ninguna descripción de hechos). Nuestras intervenciones necesitan, por tanto, de un marco científico-técnico que determine qué tipo de intervenciones son eficaces y, más aún, que explique por qué lo que es eficaz lo es. Es aquí donde las distintas disciplinas que configuran la ciencia del comportamiento tienen su función: contribuir a la descripción, predicción y control (experimental) del comportamiento para poder modificarlo (Skinner, 1969, 1977, 1994).

En multitud de contextos, por tanto, necesitamos llevar a cabo *operativizaciones* de conceptos mentales (por ejemplo, personalidad, apego, delirio, etc.) con el fin de poder analizarlas empíricamente y/o producir cambios en la conducta. Sin embargo, ¿cómo se reconcilia esto con la idea anteriormente expresada de que nuestras atribuciones de estados mentales no son eliminables ni reducibles a ninguna descripción factual? Aquí necesitamos introducir una distinción entre hechos *constitutivos* y hechos *posibilitadores* de nuestras atribuciones de estados mentales (véanse McDowell, 1994; Pérez, 2011; Pinedo-García, 2014). Ningún conjunto de hechos pueden ser *constitutivos* de nuestras atribuciones de estados mentales (es decir, determinar su significado); sin embargo, hay hechos que son *posibilitadores* de las mismas. En otras palabras: hay ciertos hechos que posibilitan el que podamos hacer determinadas atribuciones de estados mentales y que pueden tener un impacto en el cambio en dichas atribuciones. La pregunta ahora es: ¿qué hechos?, ¿cerebrales, conductuales, sociales, etc.? En cierto sentido, todos ellos (por ejemplo, sin cerebro no hay conducta). Sin embargo, como vimos antes, nuestras atribuciones de estados mentales tienen que ver con la *acción* de las personas, no con sus estados cerebrales. Cuando David dice que cree que la opinión de sus colegas de trabajo mujeres es tan digna de ser escuchada como la de sus colegas de trabajo hombres, lo que esperamos de él es que se comporte de cierta forma, no que se encuentre en un estado cerebral determinado. En la práctica clínica esto es más que evidente: si una persona hace cosas como decir «en realidad estoy muerto, mis órganos ya no funcionan», estar dos días llorando sin salir de la cama o hablar con alguien que nadie más ve ni oye, ya sé todo lo que tengo que saber para determinar que dicha persona tiene un problema psicológico grave. Es decir, su conducta constituye toda la evidencia

que necesito para poder atribuirle un determinado estado psicopatológico; no necesito estudiar la actividad de su sistema nervioso. Como veremos más adelante, el interés que esto último pueda tener dependerá, en todo caso, de la información que este tipo de estudios pueda aportar a la mejora de la eficacia de las intervenciones conductuales.

Por otro lado, como vimos anteriormente al establecer la distinción entre *decir* (que se está en un estado mental determinado) y *comportarse de una determinada manera*, la corrección de nuestras atribuciones de estados mentales (y, por tanto, de nuestras evaluaciones psicológicas) no depende tanto del estado mental en particular en el que una persona diga que esté como de lo que haga. La terapia cognitiva, al dotar a los estados mentales doxásticos (por ejemplo, creencias, esquemas mentales, etc.) de un estatus explicativo especial, suele identificar el carácter «cognitivo» del problema con su tratamiento por medio de herramientas de cambio verbal (por ejemplo, diálogo socrático). En otras palabras, asumen que lo que importa para determinar si una persona tiene o no una determinada creencia irracional-disfuncional estriba en lo que esa persona dice o se dice. Volviendo al ejemplo de David, esto implicaría decir que, al margen de su comportamiento, David sí que cree que las opiniones de sus colegas mujeres son igual de dignas de ser escuchadas que las opiniones de sus colegas hombres.

Esta concepción, heredera de la «leyenda intelectualista» que mencionábamos antes, no solo es errónea, sino que constriñe el conjunto de herramientas terapéuticas que podemos emplear para abordar estos problemas. En algunos casos, lo que diga la persona tendrá un papel causal relevante en su problema. En otros, deberemos intervenir sobre lo que la persona hace, al margen de lo que (se) diga, para que los estados mentales que se autoatribuye y le atribuimos los demás pasen de ser evaluados como «irracionales», «psicopatológicos» o «disfuncionales» a «racionales», «sanos» o «adaptativos»; esto, por supuesto, dependerá del análisis funcional de cada caso concreto.

En definitiva, la conducta es el principal hecho posibilitador de nuestras evaluaciones psicológicas. Son las acciones (manifiestas o encubiertas) de los demás lo que evaluamos bajo ciertos estándares normativos, socialmente establecidos, que nos permiten atribuirles estados mentales y evaluar los mismos en términos de su «corrección psicológica». Un estado cerebral solo puede ser psicopatológico en función de su conexión con el conjunto de conductas que lo son o no en un contexto evaluativo determinado. Una conducta no es patológica o deja de serlo porque haya un determinado proceso cerebral implicado en ella, sino por los posibles problemas derivados de su desvío de una norma explícita o implícita que hay en nuestra comunidad (es decir, porque se desvíe de lo esperable

racionalmente en el marco de una determinada forma de vida). Es en este sentido, libre de compromisos filosóficos equívocos e innecesarios, en el que debemos entender la premisa fundamental del conductismo radical: que la conducta es la *raíz* de lo psicológico.

2. EL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA Y LOS DISTINTOS NIVELES DE ANÁLISIS EN LA EXPLICACIÓN NOMOLÓGICA DEL COMPORTAMIENTO

Una vez aclarado el marco filosófico descrito en la sección anterior, podemos pasar ahora a situar el análisis de la conducta dentro del mismo, así como a delimitar y definir su objeto de estudio.

El análisis de la conducta se define por su estudio de la conducta humana en continuidad con las otras ciencias naturales, por lo que las explicaciones que busca son de tipo nomológico. En tanto que ciencia natural, el análisis de la conducta parte del compromiso con una ontología naturalista, de acuerdo con la cual el mundo natural está constituido por hechos físicos o materiales que se relacionan entre sí de manera causal. En este sentido, su objeto de estudio es la conducta en tanto que hecho natural (es decir, entendida en continuidad ontológica y causal con el resto de hechos naturales), y sus principales objetivos son describir, predecir y controlar la conducta a partir del establecimiento de las relaciones causales que la determinan (Bunge, 1960; Pérez et al., 2005; Skinner, 1969, 1977, 1994).

Sin embargo, lo cierto es que el análisis de la conducta no es el único enfoque que intenta dar cuenta de la conducta de los organismos en términos puramente fisicalistas. Volvamos ahora al ejemplo de Carles que se presentó en la sección anterior. Como vimos, tanto sus compañeros de piso como la doctora Hope, su casera, empleaban distintos tipos de explicación para intentar entender su comportamiento: mientras que sus compañeros de piso lo explicaban en términos normativos (apelando a sus creencias), la doctora Hope había intentado elaborar una explicación de tipo nomológico, a partir de una descripción exhaustiva de dos tipos de información: la relativa a la biología del cerebro de Carles y la relativa a su historia de aprendizaje en el contexto en cuestión. Podemos incluso ir un paso más allá y proporcionar a la doctora Hope la capacidad de recoger cualquier tipo de información factual del momento: la composición molecular de los elementos que existen en la nevera, la configuración de los átomos de Carles, la disposición de sus spines en cada momento temporal... Ahora bien, cuando la doctora se siente en la soledad de su laboratorio y se disponga a analizar la cantidad ingente de datos que ha

registrado, ¿qué tipo de información, de toda la disponible, deberá utilizar para poder *explicar* y *predecir* la conducta de Carles? ¿Desde qué *nivel de análisis* debería enfrentarse al problema? ¿Es necesario recoger información sobre los átomos de Carles para explicar su conducta? ¿Y sobre las moléculas que conforman su cuerpo? Y... ¿sobre su estado cerebral?

El objetivo de esta sección es presentar el análisis de la conducta como una ciencia natural que puede explicar la conducta, cuyas herramientas explicativas son irreducibles a las que podrían emplear otras ciencias naturales y cuyo nivel de análisis es el adecuado para poder explicar el comportamiento de forma adecuada. Para ello, se discutirá en primer lugar el problema de la irreductibilidad entre distintos niveles de análisis, y se atenderá en especial al caso de la neurociencia y el análisis de la conducta. A continuación se delimitará el análisis de la conducta como disciplina científica y las características que lo fundamentan como ámbito independiente. Finalmente, se definirá en detalle el objeto de estudio de esta disciplina, así como los términos fundamentales de la misma.

2.1. La irreductibilidad entre niveles de análisis en la explicación científica

Como ya avanzamos, un punto de partida común a toda disciplina, considerada como una ciencia natural, es el compromiso con una ontología naturalista, es decir, constituida por hechos y conjuntos de hechos que conforman clases naturales (Pérez et al., 2005). Por tanto, el carácter ontológico del objeto de estudio del análisis de la conducta es compartido por el resto de disciplinas científicas. El monismo materialista, como principio ontológico, es asumido en la actualidad por toda disciplina del conocimiento que se considere una ciencia natural (Fuentes, 2019).

Sin embargo, existen distintas ciencias naturales, que se distinguen por el tipo de hechos naturales que consideran, describen e intentan explicar. En este sentido, se puede hablar de diferentes niveles de análisis explicativo, organizados de forma jerárquica (véanse Corradini y O'Connor, 2010; O'Connor y Wong, 2020; Von Bertalanffy, 1950). Esta organización estructural da lugar a dos posiciones filosóficas enfrentadas: el reduccionismo y el emergentismo. Así, mientras que la primera considera que los términos y herramientas explicativas propias de los niveles de análisis superiores son traducibles o *reducibles* a términos propios de los niveles de análisis inferiores, el emergentismo niega esta posibilidad. Desde esta posición, se defiende que «el todo es más que la suma de sus partes»; ninguna descripción de los eventos e interacciones causales

relevantes en el nivel de análisis de orden inferior, por exhaustiva que sea, es suficiente para dar cuenta de un determinado fenómeno en el nivel de análisis superior, ya que el estudio de las interacciones causales entre las entidades de orden superior (es decir, los «todos») es indispensable para poder explicar el fenómeno de forma completa y adecuada.

Es importante recalcar cómo ninguna de estas dos posiciones cuestiona en ningún momento el compromiso con la ontología naturalista desde la que se parte, sino que simplemente difieren en torno a la posibilidad o imposibilidad de reducir las explicaciones propias de un determinado nivel de análisis a los términos de niveles de análisis inferiores o, presuntamente, más básicos. ¿Pueden explicarse las relaciones de causalidad de un determinado nivel de complejidad desde un nivel inferior? ¿Puede, por ejemplo, la detección de un patógeno por parte de nuestro sistema inmunitario ser explicado por la estructura atómica que posee un anticuerpo?

Estas preguntas pueden abordarse desde dos puntos de vista distintos, dependiendo de si consideramos, por un lado, la mera posibilidad de llevar a cabo la reducción o, por otro, la utilidad de la misma. La primera pregunta remite a un debate de carácter epistémico (es decir, si es posible conocer todo lo que hay que conocer sobre un fenómeno a partir de una descripción exhaustiva del funcionamiento de sus partes o componentes), mientras que la segunda remite a un debate de tipo pragmático (es decir, si es de hecho útil la reducción para diversos propósitos prácticos).

Centrémonos primero en la pregunta relativa a la posibilidad de llevar a cabo la reducción entre niveles explicativos sin pérdida de información relevante. El debate filosófico existente en torno a esta cuestión es extenso, y reflejar la complejidad del mismo en estas páginas excede al objetivo de este capítulo, así que nos limitaremos a mencionar los aspectos fundamentales del mismo. Baste aquí decir que, mientras que la visión reduccionista respondería afirmativamente a la pregunta sobre la validez epistemológica de la reducción, el emergentismo respondería negativamente. Tomemos como ejemplo el fenómeno de la inmunización. De acuerdo con el emergentismo, una descripción de las interacciones establecidas entre un patógeno, un anticuerpo y cada uno de los elementos implicados en la respuesta del sistema inmunológico es una tarea indispensable para poder elaborar una historia causal completa del fenómeno de la inmunización. Dado que dichas interacciones no pueden ser capturadas mediante una descripción exhaustiva de la estructura atómica de cada elemento involucrado, no sería posible establecer una explicación causal completa de la inmunización (un fenómeno biológico) desde el nivel de análisis «atómico».

Cabe destacar que dicha afirmación no niega la influencia que los niveles inferiores pueden estar ejerciendo: por ejemplo, las propiedades químicas de un patógeno pueden, sin lugar a duda, ejercer una influencia sobre el proceso de inmunización; lo que el argumento emergentista niega es que una explicación exhaustiva de dicha relación causal sea suficiente para una comprensión completa del fenómeno.

Al margen de la posibilidad de la reducción, cabe preguntarse por la utilidad de la misma. Como se mencionaba, el objetivo de la ciencia natural es describir, controlar y predecir fenómenos naturales. Aun suponiendo que pudiera explicarse un fenómeno biológico, como una respuesta inmunitaria, desde su configuración atómica, cabe preguntarse por la utilidad de recurrir a la terminología propia de un nivel de análisis inferior para explicar un fenómeno típicamente descrito y explicado mediante términos de orden superior. ¿Sería la descripción atómica más precisa o más sencilla de manejar? ¿Proporcionaría una mayor capacidad de control del fenómeno en cuestión? ¿Permitiría predecirlo mejor?

La respuesta que demos a estas tres preguntas dependerá del caso analizado. Sin duda, existen casos históricos de reducciones exitosas y útiles para el avance de la disciplina. Por otro lado, en el caso del ejemplo anterior no es fácil ver cómo una descripción exhaustiva de la estructura atómica de los elementos involucrados en la respuesta inmunológica podría facilitar el trabajo de descripción, predicción y control de la misma (por ejemplo, intervenir sobre los átomos que lo componen sería sin duda más difícil que hacerlo sobre el anticuerpo en cuestión). Parece, por tanto, que preservar diferentes niveles explicativos posee un interés intrínseco a todas las ciencias naturales y, por ende, también al análisis de la conducta.

2.2. ¿Se puede explicar la conducta desde la neurociencia?

Lo señalado hasta ahora puede aplicarse al objeto de este capítulo: ¿puede la conducta explicarse desde un nivel de análisis inferior al nivel conductual?, ¿puede la doctora Hope describir, controlar y predecir la conducta de Carles atendiendo exclusivamente a información que no pertenezca, específicamente, al nivel conductual (por ejemplo, la historia de aprendizaje del mismo)? En lo que sigue, para distinguir los distintos tipos de explicación nomológica que compiten a la hora de dar cuenta del comportamiento de un agente distinguiremos entre el nivel de análisis agencial, que toma la interacción entre un organismo y su entorno como punto de partida, y el nivel de análisis subagencial, que apela a estados y procesos del sistema sensoriomotor del organismo.

Lo cierto es que, en el ámbito de la psicología, el reduccionismo explicativo constituye una constante en la historia de la disciplina y una tendencia bastante extendida en la actualidad. La confusión conceptual de la psicología, en comparación con la que encontramos en otras ciencias, así como las particularidades de su objeto de estudio, han hecho que la científicidad de esta rama del conocimiento sea a menudo cuestionada. En consecuencia, muchos profesionales del campo han buscado apoyo en otras ciencias bien asentadas para proporcionar una supuesta legitimidad científica, tal como se anunciaba en el capítulo uno de este manual. Es así como las neurociencias se han introducido en el ámbito de la psicología, proclamándose capaces de responder preguntas tanto a nivel teórico como experimental que, como se defenderá aquí, exceden los límites de su ámbito y capacidad explicativa y frena el avance de ambas disciplinas (Pérez, 2011). Con respecto a la relación entre neurociencia y análisis de la conducta, lo anterior no implica que ambas no puedan hacerse grandes aportaciones mutuamente (véase Donahoe, 2017), pero es imprescindible reconocer a cada una como un campo científico diferente y no reducible entre sí.

Analicemos paso a paso a qué nos referimos. La pregunta que se debe tratar de responder es: ¿puede la conducta explicarse desde el cerebro? Siguiendo con el análisis realizado en el apartado anterior, esta pregunta puede ser respondida tanto desde el punto de vista epistemológico (¿es de hecho posible?) como desde el punto de vista pragmático (¿es útil para los objetivos generales de la ciencia de la conducta)?

Respecto a la cuestión epistemológica, nótese que existe una diferencia importante entre el ejemplo anterior, en el que hablábamos de una respuesta inmune, y este. En el anterior planteábamos la posibilidad de disponer de la organización de los átomos de *todos* los elementos que conforman la interacción que caracteriza la respuesta de un organismo ante un patógeno. En el caso de la aplicación de las herramientas explicativas de la neurociencia al ámbito general de la psicología y del análisis de la conducta en particular, hablamos de la caracterización biológica de solo *uno* de los elementos que conforman la interacción entre el organismo y su entorno. Es más, en los modelos clásicos (véase Hurley, 2001, 2002) ni siquiera se alude a la disposición biológica del organismo entero, sino que se alude exclusivamente a la biología del cerebro, dejando fuera la consideración del resto del cuerpo e, incluso, del resto del sistema nervioso. Es decir, se pretende explicar la conducta en términos que remiten exclusivamente a la actividad cerebral, que constituye solo una de las partes de uno de los elementos que intervienen en la interacción (véase también Chemero, 2009; Heras-Escribano, 2019; Hurley, 2001; Nöe, 2001, 2004; O'Regan y Nöe, 2001).

En filosofía de la mente, lo anterior se conoce como «principio de suficiencia neural», que implica asumir que existe una disposición anatómico-funcional del cerebro específica para cada tipo de conducta, lo que en la actualidad es rechazado por la mayoría de autores que trabajan en el campo (véase, por ejemplo, Sprevak, 2011). Una de las principales críticas al principio de la suficiencia neural es su incapacidad de dar cuenta de la posibilidad de la *realización múltiple*, es decir, la posibilidad de que, en distintas instancias de un mismo tipo de conducta, los procesos o estados cerebrales en marcha sean distintos (véanse Bickle, 2019; Putnam, 1967). Sin embargo, el argumento de la realización múltiple no solo supone un problema para los modelos clásicos, sino que se extiende a cualquier tipo de aproximación que pretenda explicar causalmente la conducta apelando exclusivamente a estados y procesos ubicados en el nivel de análisis subagencial. En este sentido, una explicación del comportamiento que apelase exclusivamente a una descripción, por exhaustiva que fuese, de todas las contingencias sensorio-motoras involucradas en una conducta determinada, tendría el mismo problema. Entendido en toda su extensión, el argumento de la realización múltiple implica que una determinada conducta podría estar causalmente relacionada con estados y procesos subagenciales distintos en función de la especie, el organismo que se comporta, el momento temporal en el que se analiza su conducta o, incluso, su constitución material (por ejemplo, células y tejidos nerviosos en el caso de los seres humanos, frente a componentes tecnológicos en el caso de inteligencias artificiales). El impacto de lo anterior sobre la posibilidad de establecer leyes o principios causales que establezcan una conexión causal generalizable entre una descripción exhaustiva de los estados y procesos subagenciales de una persona y sus distintos comportamientos es obvio.

Pasemos ahora a centrarnos en la cuestión pragmática. Supóngase que existiera de hecho una correlación 1:1 entre determinados tipos de estados o procesos subagenciales y cada tipo de conducta que se pretende explicar, de manera que esta pudiera ser perfectamente explicada en términos subagenciales. ¿Tendría de hecho utilidad encerrar la explicación del fenómeno en un nivel de análisis inferior?

Desde el análisis de la conducta, la respuesta a esta pregunta es, sin duda, también negativa. La explicación subagencial de la conducta no facilita ni la descripción, ni el control, ni la predicción de la misma, por lo que no posee una mayor utilidad (Skinner, 1994). La actividad cerebral de un individuo (por no hablar de los estados y procesos de sus distintos sistemas orgánicos tomados en conjunto) es altamente compleja por la interconexión de las distintas partes anatómicas implicadas y de los cambios funcionales que se producen por unidad de tiempo. De este modo,

describir una secuencia conductual evitando términos conductuales y empleando, en sustitución, descripciones de la actividad cerebral o sensoriomotora general que subyacen a los mismos, incrementaría enormemente la complejidad de la descripción del fenómeno. Nótese, además, que esta descripción ni facilitaría ni mejoraría el control o la predicción de la conducta. Aun dejando de lado el argumento de la realización múltiple, y asumiendo que existiera realmente una actividad cerebral o sensoriomotora concreta para cada tipo de conducta que se quisiera analizar, la manipulación directa y precisa de dicha actividad parece más una ficción propia de novelas distópicas futuristas que un objetivo científico razonable. Aun asumiendo que fuera físicamente posible desarrollarla, la tecnología capaz de modificar dicha actividad debería poseer una altísima precisión y especificidad, de manera que no influyera en otras regiones o actividades y evitase así efectos secundarios a corto o largo plazo. Dejando de lado las consideraciones sobre la verosimilitud o viabilidad de dicho escenario, se puede sin embargo coincidir en que dicha intervención poseería una complejidad innecesariamente superior a la que puede hacerse (y de hecho se hace) a nivel conductual.

Antes de continuar, cabe señalar que nada de lo aquí dicho debe interpretarse como la negación de la influencia que el cerebro puede ejercer, y de hecho ejerce, sobre la conducta. De manera similar, la composición química de una determinada unidad biológica tiene la potencialidad de ejercer una influencia esencial en un fenómeno biológico concreto, o la composición atómica de un elemento químico influye, sin duda, en las propiedades químicas del mismo. El objeto de esta sección no es, en ningún momento, negar dichas relaciones de causalidad, sino situar el nivel explicativo de la conducta en el nivel de complejidad que le corresponde y exponer por qué no es ni epistemológica ni pragmáticamente viable la reducción de la terminología propia del análisis de la conducta a descripciones de procesos subagenciales. El análisis de la conducta, de hecho, puede tomar en cuenta dichas relaciones de causalidad como una variable más a considerar en el análisis funcional. Por ejemplo, los efectos que produce en el organismo la ingesta de un fármaco podrían, potencialmente, ser incluidos en un análisis funcional como una operación motivadora incondicionada que altera la probabilidad de que se establezcan ciertas relaciones de contingencia entre las respuestas del organismo y determinados eventos ambientales. El análisis de la conducta no niega en ningún momento dichas influencias; simplemente reivindica la primacía explicativa del nivel de análisis agencial y de la descripción de las relaciones de contingencia que controlan el comportamiento de un organismo. De acuerdo con algunos autores, estas relaciones de contingencia son, como veremos a continuación, de una naturaleza teórica distinta

de la del tipo de relaciones que se estudian en la investigación sobre la biología del organismo en general y neurocientífica en particular.

2.3. Delimitando el análisis de la conducta

Debido al carácter fronterizo de la investigación propia del análisis de la conducta con respecto a la investigación propia de la fisiología del organismo, en ocasiones resulta difícil determinar los límites de cada una. Por ese motivo, es imprescindible reflexionar sobre aquello que define el nivel de análisis agencial en el estudio científico de la conducta. Una distinción fundamental entre ambos niveles de análisis estriba en el tipo de relaciones que estudia cada una, lo que, a su vez, tiene implicaciones de cara al tipo de metodología empleado para estudiarlas.

Diferentes autores han empleado distintos términos para caracterizar las diferencias entre el tipo de relación que contempla el análisis de la conducta y el tipo de relación que caracteriza los vínculos causales que estudia, por ejemplo, la neurociencia. En lo que sigue, emplearemos la distinción establecida por Fuentes (2019), que distingue entre nexos por contigüidad física, típicos de la investigación fisiológica, y nexos a distancia o por contigüidad temporal, característicos de la investigación en análisis de la conducta.

De este modo, podemos caracterizar la distinción entre los niveles de análisis agencial y subagencial en el estudio del comportamiento en términos de la distinción entre el tipo de relaciones que se estudian en uno y otro nivel. Al nivel subagencial, en el cual se mueve la investigación fisiológica y, por tanto, la neurociencia, se estudian nexos entre eventos por contigüidad físico-espacial. Las personas que investigan en estas ciencias operan sobre las variables de sus campos ligando las mismas por relaciones de causalidad entendida en términos de nexos físico-contiguos. En consecuencia, todos aquellos contextos en los que dos elementos no estén conectados por este tipo de nexo se interpretan como «lagunas de conocimiento» (Fuentes, 2019). El análisis de la conducta, en cambio, se centra en el estudio de elementos relacionados por nexos a distancia¹¹ o temporales. De este modo, la persona que investiga en este campo prescinde de la distancia (o contigüidad) física existente entre los elementos que constituyen su objeto de estudio, centrándose en la relación temporal que se da entre ellos. La distancia física que separa las variables carece por ende de relevancia; lo esencial es la relación de contingencia temporal que se establece entre ellas. Es en este sentido en el que se habla de relación *funcional* entre eventos conductuales, tal como se adelantaba en el capítulo dos de este manual (es decir, relación cau-

sal por relación temporal, no relación físico-contigua; véase también Pérez et al., 2005)

En este sentido, el análisis de la conducta parte de un modelo causal idéntico al de la teoría de la evolución (Pérez et al., 2005; Skinner, 1981). Darwin introdujo en su teoría de la evolución la *selección por consecuencias*: la selección natural actúa con base en las *consecuencias* que un determinado rasgo filogenéticamente adquirido tiene para la supervivencia de una determinada especie. A lo largo de la historia filogenética de la especie, el ambiente selecciona los rasgos que favorecen la supervivencia de la misma; de manera similar, de acuerdo con el análisis de la conducta, la conducta del organismo individual puede explicarse a partir de la selección por consecuencias que ocurre durante la ontogenia. En este sentido, ni la selección natural ni la selección por contingencias que propone el análisis de la conducta son modelos causales mecanicistas: ambos se basan en una noción de causa entendida en términos históricos y relacionales, que no necesita de la explicitación de los procesos (nexos causales físico-contiguos) que subyacen en un nivel de análisis inferior (por ejemplo, el genético o el neurofisiológico; aunque, por supuesto, estos son útiles a la hora de elaborar una historia causal más completa).

Por otro lado, estos dos tipos de relación causal (es decir, histórica o por nexos temporales vs. mecánica o por nexos físico-contiguos) dan lugar a dos tipos de metodología diferentes que, a su vez, contribuyen a la delimitación del análisis de la conducta como ciencia independiente. Utilizando la misma nomenclatura que emplea Fuentes (2019), podemos distinguir entre la metodología fisiológica (centrada en el estudio de nexos físico-contiguos) y la metodología psicológica (centrada en el estudio de nexos temporales). Ambas metodologías poseen caracteres distintos e irreductibles entre sí, lo que constituye un argumento más en contra de la viabilidad epistemológica de la reducción entre niveles de análisis en el estudio del comportamiento. De este modo, se pone de manifiesto cómo la fisiología y el análisis de la conducta pueden complementarse mutuamente. Ambas ofrecen estrategias de análisis del comportamiento paralelas y complementarias que pueden ponerse en relación. Sin embargo, no es posible llevar a cabo una reducción explicativa de una frente a la otra, ya que trabajan en escalas diferentes, con metodologías diversas y centrándose en sistemas de relaciones distintos.

A continuación veremos dos ejemplos que nos van a permitir establecer claramente los límites entre estos dos campos. En concreto, veremos un ejemplo de aplicación en el ámbito del condicionamiento clásico y otro en el ámbito del condicionamiento operante.

El conjunto de célebres experimentos que realizó Pavlov a principios del siglo xx constituye un ejemplo perfecto para nuestro objetivo. Como señala Fuentes (2019), esto se debe no solo a la iconicidad que poseen, sino a que su diseño experimental, pensado en un principio para fines fisiológicos, dio cabida a que apareciese una respuesta psicológica: el reflejo condicionado. Algo así permite visualizar con claridad el carácter fronterizo existente entre ambas disciplinas.

En un primer momento, como se acaba de plantear, el trabajo de Pavlov (1926) era estrictamente fisiológico: el científico estudiaba la secreción refleja del estómago al entrar en contacto con la comida. Su metodología era por tanto fisiológica, en tanto en cuanto su intervención se realizaba por contacto físico-contiguo con el cuerpo del animal, así como las medidas que empleaba. Ahora bien, tras estos estudios Pavlov decidió desarrollar un segundo procedimiento al reparar en que la presencia del investigador terminaba produciendo una respuesta bastante similar en el estómago del perro. Esta idea le llevó a introducir otros estímulos *neutros* (es decir, no relacionados de forma físico-contigua con la respuesta de salivación), en concreto luces y sonidos de campanas, con el objetivo de comprobar si, tras la asociación repetida entre estos y aquellos que previamente provocaban la salivación de forma refleja, la mera presentación de la luz o el sonido era capaz de provocar en el perro una respuesta similar. Es así como Pavlov dio paso a una nueva metodología para el estudio del comportamiento: aun midiendo el mismo tipo de respuesta en términos morfológicos, la generalización y la discriminación del estímulo (es decir, del EC) son fenómenos que se encuentran ya en el ámbito de investigación propia del análisis de la conducta, ya que se estudian a partir del establecimiento de nexos causales no regidos por la contigüidad física.

Este experimento de Pavlov es célebre por sentar las bases del condicionamiento clásico. Pasemos ahora a entender la diferencia entre el nivel biológico y el nivel conductual centrándonos en el otro gran paradigma de investigación en el análisis de la conducta: el condicionamiento operante.

Imaginemos que queremos estudiar el proceso por el que un estudiante levanta el brazo en clase. Dicho objeto de estudio puede ser abordado desde los dos niveles de análisis que aquí se vienen mencionando. De este modo, a nivel subagencial podríamos estudiar el proceso fisiológico que posibilita que el estudiante levante el brazo: el tipo de músculos que contrae y relaja, la señal nerviosa que posibilita dicha actividad motora, el *feedback* sensoriomotor que la nueva posición otorga al individuo, etc. Como se puede apreciar, el tipo de nexo que existe entre los elementos

que se contemplan desde este nivel es proximal, ya que las relaciones que se establecen entre ellos lo hacen en términos de contigüidad física.

Por el contrario, el estudio del comportamiento del estudiante desde el análisis de la conducta se llevaría a cabo de otra manera. Desde este nivel se analizarían las relaciones de contingencia establecidas entre la respuesta del estudiante y ciertos eventos antecedentes y consecuentes. Por ejemplo, se podría estudiar qué evento consecuente se relaciona con el mantenimiento de la respuesta del estudiante (es decir, cuál es el reforzador), si la respuesta está controlada por algún evento antecedente concreto (por ejemplo, una pregunta de la profesora) que, por asociación repetida con eventos consecuentes que funcionan como reforzadores (por ejemplo, la atención de la profesora), habría adquirido una función discriminativa de la respuesta de levantar la mano, o si, por el contrario, la respuesta de levantar la mano ocurre en presencia de estímulos muy diferentes, en cuyo caso podríamos hablar de un proceso de generalización. En definitiva, se toman en consideración elementos que se relacionan entre sí en términos de una relación de contingencia temporal: la distancia física entre el profesor y el alumno es irrelevante a la hora de explicar por qué la atención del primero refuerza la respuesta de levantar la mano en clase.

2.4. El objeto de estudio del análisis de la conducta

Establecida la irreductibilidad del nivel de análisis y metodología propios del análisis de la conducta, se procederá a continuación a explicar más detalladamente cómo se ha definido y conceptualizado su objeto de estudio, es decir, la conducta. Como hemos mencionado en capítulos anteriores, la conducta, más que una unidad, debería entenderse como una «corriente» (Pérez, 2004). En este sentido, la conducta es una secuencia infinita de estímulos y respuestas, entre los cuales se establecen relaciones de contingencia que permiten explicarla y predecirla (Freixa, 2003; Pérez et al., 2005; Skinner, 1969, 1977). Además de las conductas reflejas, innatas, las asociaciones entre estímulos (condicionamiento clásico) o entre estímulos y respuestas (condicionamiento operante) permiten desarrollar el ingente repertorio conductual de los organismos vivos. Las contingencias más simples, de dos términos, ocurren en el condicionamiento clásico, mientras que en el condicionamiento operante son de tres o más términos, si bien su análisis siempre ha de hacerse de dos en dos. En el condicionamiento clásico dicha relación se establece entre estímulos: no hay, estrictamente, desarrollo de nuevas respuestas, sino que las respuestas que ya emitía el organismo aparecen en presencia de nuevos

estímulos. Por el contrario, en el paradigma de condicionamiento operante sí se produce emisión de nuevas respuestas; las relaciones de contingencia aquí se establecen, por un lado, entre la respuesta del organismo y el estímulo consecuente y, por otro, entre el estímulo antecedente y el procedimiento de reforzamiento o castigo establecido (Pérez et al., 2005).

Cabe entonces preguntarse qué se entiende por «estímulo» y qué por «respuesta» o, lo que es lo mismo, cómo se caracteriza la «unidad» u objeto de estudio del análisis de la conducta. Para dar respuesta a esta pregunta es necesario tener claras dos ideas:

- a) Que la unidad conductual es una construcción experimental realizada por el analista de conducta.
- b) Que se constituye por aquello que *funciona* (en términos experimentales) como una unidad.

Así, la primera idea hace referencia a que la secuencia conductual que se va a analizar funcionalmente depende de los objetivos de la investigación. Es en este sentido en el que se dice que el investigador construye experimentalmente la unidad conductual (Skinner, 1935). Por otro lado, la segunda idea se refiere a que estas relaciones son funcionales, como se dijo anteriormente (es decir, no son nexos por contigüidad física, sino que son nexos establecidos por contigüidad temporal). En este sentido, las nociones de «estímulo» y «respuesta» en el análisis de la conducta no dependen de las características estructurales o morfológicas de las variables objeto de estudio, sino de la función que se hipotetiza o establece que tienen cuando se estudia la relación de contingencia entre dichas variables. Una respuesta, en términos funcionales, es aquello que el investigador determina que tiene una *función de respuesta* (es decir, la actividad del organismo que se va a medir y registrar). De igual manera, un estímulo es aquello que tiene una *función de estímulo*, independientemente de si es una variable del entorno o, por ejemplo, otra acción motora del propio organismo cuya conducta está siendo objeto de análisis. Por tanto, el análisis de la conducta pretende describir, predecir y controlar el establecimiento de relaciones temporales-funcionales entre determinadas variables (que se definen por su función de estímulo) y el comportamiento del organismo (definido por su función de respuesta), poniendo entre paréntesis el papel de los nexos físico-contiguos (Fuentes, 2019; Pellón, 2013; Pérez, 2004; Pérez et al., 2005; Santacreu, 2005; Skinner, 1935, 1969, 1977, 1994).

Existe, por tanto, una clara diferencia conceptual entre las nociones de estímulo y respuesta entendidas en el marco de la investigación de

corte fisiológico y las nociones de estímulo y respuesta propias del análisis de la conducta (Fuentes, 2019). El estímulo fisiológico lo es en tanto en cuanto desencadena una determinada respuesta en el organismo debido a su morfología, con el que interacciona por contigüidad física. De este modo, podemos hablar de que la punta de una aguja, ejercida con la presión suficiente, constituye un estímulo nociceptivo, porque su morfología desencadena una respuesta nociceptiva en el organismo (el estímulo entra en contacto físico con los nociceptores de la piel que transmiten por contigüidad física la señal hasta el cerebro, desencadenando así la respuesta de determinadas fibras nerviosas). Asimismo, la imagen retiniana de un perro o un plato de comida podrían entenderse como estímulos fisiológicos si se explicasen empleando la terminología y herramientas explicativas propias del nivel de análisis subagencial (por ejemplo, apelando a elementos tales como la luz, los receptores retinianos, los movimientos oculares, etc.).

Por el contrario, el estímulo entendido en términos funcionales es, como hemos visto, resultado de una construcción experimental. Aquello que tiene una función de respuesta es aquello que se toma como variable dependiente, es decir, aquello que se va medir y registrar, mientras que los eventos con función de estímulo son aquellos que, o bien tras una manipulación experimental se determina que tienen una relación funcional con la respuesta objeto de análisis, o bien se hipotetiza que pueden tenerla. Los términos «estímulo-respuesta» hacen referencia a la relación funcional que guardan entre sí dos eventos que han sido así delimitados por la situación objeto de análisis. De este modo, el «aumento en la tasa cardíaca» podría etiquetarse como *respuesta* en una determinada secuencia conductual (por ejemplo, ante el estímulo «perro» en un individuo) y como *estímulo* en otra cadena diferente (por ejemplo, estímulo que evoca una respuesta de «huida»).

Del contenido de este apartado y el anterior podemos establecer en qué consiste el análisis de la conducta y cuál es su relación con otros marcos explicativos. Como hemos visto, el análisis de la conducta puede entenderse como una ciencia natural, que busca establecer explicaciones de carácter nomológico (es decir, basadas en leyes o principios explicativos generales) sobre las causas de la conducta humana y no humana. En concreto, aborda su objeto de estudio (es decir, la conducta) desde el nivel de análisis agencial (es decir, de la interacción entre un organismo y su entorno) a partir del análisis de las relaciones funcionales o de contingencia temporal que controlan el comportamiento del organismo. Por ello, sus herramientas explicativas son epistemológicamente irreducibles a las de otras ciencias naturales que parten de niveles de análisis inferiores. Una vez ubicado el análisis de la conducta con res-

pecto a otras aproximaciones o enfoques, vamos a ver qué puede decir, desde su marco explicativo, acerca de dos fenómenos psicológicos complejos que tienen una gran importancia a la hora de comprender adecuadamente el comportamiento humano: el pensamiento y el lenguaje. Estos conceptos, como veremos, son operativizados desde el marco explicativo del análisis de la conducta como conducta encubierta y conducta verbal, respectivamente (siendo conceptualizado el «pensamiento hablado» o «habla interna» en términos de conducta verbal encubierta). Por último, se hará una reflexión sobre la relevancia explicativa de la conducta verbal (manifiesta o encubierta) a la hora de explicar causalmente el comportamiento humano, y cómo su posible rol causal debe ser siempre determinado a partir de la herramienta de evaluación por excelencia del análisis de la conducta: el análisis funcional.

3. PENSAMIENTO Y LENGUAJE DESDE EL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

¿Por qué las personas se comportan de la manera en que lo hacen? Esta es, sin duda, la pregunta principal que aborda este libro. Como hemos visto, en psicología cohabitan dos tipos de respuestas a esta pregunta. Por un lado, las explicaciones de carácter normativo nos sirven para caracterizar el comportamiento en términos de su corrección respecto a ciertos estándares; en otras palabras, para trazar distinciones que nos permitan evaluar el comportamiento como racional o irracional, moral o inmoral, inteligente o no inteligente, etc. Por otro lado, cuando se trata de describir, predecir y, sobre todo, intervenir sobre el comportamiento para modificarlo (como ocurre en la clínica y en otros ámbitos aplicados), debemos partir de la búsqueda de explicaciones nomológicas, que pretenden establecer las causas del comportamiento.

Sin embargo, en la psicología científica podemos encontrar distintos tipos de explicaciones nomológicas, incluso en el ámbito académico. Si leemos cualquier periódico, si hablamos con cualquier amigo o incluso si consultamos con un psicólogo, podremos comprobar fácilmente que en la actualidad imperan dos tipos de explicaciones pretendidamente causales del comportamiento humano: aquellas que hacen referencia al funcionamiento de estructuras cerebrales y aquellas que aluden a constructos y variables internas. Así, por ejemplo, alguien podría afirmar que la ansiedad de Daniel es consecuencia de una hiperactivación amigdalár o que dicha ansiedad está provocada por unas altas expectativas. Como se ha visto a lo largo del capítulo, las explicaciones causales del comportamiento a partir de procesos cerebrales o de procesos mentales conllevan

van múltiples problemas de tipo conceptual y práctico. En este sentido, el análisis de la conducta ha sido ampliamente criticado por su supuesta negación de la importancia de las variables biológicas y de las variables cognitivas, cuando en realidad de lo que se ha encargado no es de negarlas, sino de abordar su estudio científico desde el ámbito nomológico y en estricta continuidad con las otras ciencias naturales.

Con respecto a las variables biológicas (por ejemplo, estados y procesos cerebrales), en el apartado anterior distinguimos entre distintos niveles de análisis causal: el nivel subagencial, al que pertenecen las explicaciones propias de la neurociencia, y el nivel agencial, en el que se sitúa el análisis de la conducta. Si bien las explicaciones al nivel subagencial pueden jugar un papel importante en una comprensión exhaustiva de las causas del comportamiento humano y no humano, en este capítulo se ha reivindicado la primacía explicativa del nivel de análisis agencial. En primer lugar, porque es en este nivel donde podemos llevar a cabo intervenciones efectivas sobre las variables que controlan la conducta; si los principales objetivos de la ciencia del comportamiento son el control, la descripción y la predicción, el análisis funcional de la conducta garantiza un mayor control sobre lo que se determina como causa (es decir, se basa en estudios experimentales, ganando en validez interna frente a los estudios correlacionales que caracterizan la investigación neurocientífica). En segundo lugar, como vimos al principio del capítulo, nuestras evaluaciones normativas, que determinan lo que consideramos necesario cambiar (en una persona, en una institución, en una sociedad, etc.) dependen de ciertos hechos que posibilitan dichas evaluaciones; como ya vimos entonces, es la conducta de las personas —y no sus estados cerebrales— el tipo de hecho relevante para trazar nuestras distinciones entre lo racional y lo irracional, lo moral y lo inmoral, lo saludable y lo patológico, etc.

Lo anterior nos lleva a la consideración de las variables cognitivas que, de acuerdo con ciertos enfoques en psicología, son las verdaderas causas inmediatas de la conducta (Ader y Tatum, 1961; Baron y Kaufman, 1966; Dennett, 1978; Mahoney, 1994). Sin embargo, como ya hemos visto, entender estas variables en términos causales constituye un error categorial. En lo que sigue, vamos a ver cómo se ha abordado desde el análisis de la conducta el estudio y conceptualización de uno de los conceptos cognitivos que mayor impacto ha tenido en el ámbito aplicado, especialmente en el clínico: el pensamiento, y su relación con el lenguaje y la conducta.

Antes de seguir adelante debe quedar claro que, tanto en lo que queda de capítulo como en el resto del libro, nos vamos a mover en el terreno de las explicaciones nomológicas del comportamiento humano, situadas en el nivel de análisis agencial. En lo que sigue, cuando hable-

mos de pensamiento, lenguaje, así como de otros fenómenos psicológicamente relevantes, se hablará de lo que el análisis de la conducta puede y debe decir al respecto; es decir, se hablará de cómo se pueden operativizar (que no reducir) dichos conceptos de cara a la intervención basada en el análisis funcional de la conducta, sin que ello implique que otro tipo de explicaciones no puedan ser de utilidad en otros ámbitos o para otros propósitos explicativos. En este sentido, como ya se avanzó, el análisis de la conducta operativiza los conceptos de pensamiento y lenguaje como conducta encubierta y conducta verbal, respectivamente, entendiendo el fenómeno conocido como «habla interna» en términos de conducta verbal encubierta.

3.1. Pensamiento y conducta encubierta

A lo largo de la historia de las ciencias humanas el pensamiento ha sido considerado el proceso más característico del ser humano, llegando a plantearse incluso como exclusivo del mismo. Lo cierto es que, más que un concepto unitario, el pensamiento es una noción compleja que exhibe múltiples usos. Un uso habitual del término relaciona el pensamiento con un conjunto de operaciones del intelecto y con el sistema de creencias de una persona, que generalmente se establecen como la causa de su conducta (especialmente de su conducta compleja, como razonar, resolver problemas, crear, etc.). Sin embargo, como ya vimos en el ejemplo de David en la primera sección de este capítulo, el pensamiento así concebido (como otros conceptos mentales) no es algo que cause el comportamiento, sino algo que se *expresa* en el mismo; es decir: es una forma de evaluar el comportamiento a la luz de cierta norma, y no una descripción de un proceso o estado de cosas interno. En este sentido, el término «pensamiento» no refiere a ningún conjunto determinado de hechos, procesos o actividades de una máquina espectral o de un cerebro creador, sino a muchas y muy variadas conductas de una o incluso varias personas, controladas por las contingencias del entorno. Pensar se piensa en numerosas circunstancias y potencialmente de infinitos modos: una persona puede pensar recordándose algo a sí misma, pero también cuando se lo recuerda en voz alta; incluso dos personas pueden estar pensando de forma conjunta, cuando hablan y discuten sobre cómo solucionar un problema (Pérez, 2012). En este sentido, y en la línea de lo que decíamos al principio del capítulo, Ribes (1982) señala que la búsqueda de eventos encubiertos que correspondan a cosas como pensar (entendido de esta forma) sería una empresa vana.

Teniendo esto en cuenta, cabe preguntarse: ¿es posible dar una definición operativa de la noción de pensamiento en términos conductuales? Lo cierto es que, como ya apuntara Ryle (2005), existe un uso «especial» del concepto de pensamiento, que lo relaciona con todo aquello que la persona hace «en su cabeza»; es decir, de forma encubierta, privada o, según el modo habitual de expresarlo, inaccesible a otras personas. Así concebido, el habla interna, la imaginación mental y otros fenómenos que tradicionalmente han sido concebidos como los contenidos del «flujo de la conciencia» constituirían diversas formas de pensamiento. Muchas veces se ha apelado a estos fenómenos como una fuente de refutación evidente del análisis de la conducta, al suponer que este los niega o no se interesa por ellos o por su relación con la conducta. Como veremos más adelante, nada más lejos de la realidad. Estos «eventos encubiertos» o «eventos privados» pueden ser, y de hecho han sido, objeto de estudio por parte del análisis de la conducta, que ha propuesto diversas formas de concebirlos y operativizarlos. Ya Skinner (1953) distinguía cuatro tipos de eventos privados: estimulación interoceptiva y propioceptiva, visión condicionada, visión operante y respuestas verbales privadas. Pero, antes de pasar a su análisis, debemos hacer un breve recorrido por la historia del estudio de este tipo de fenómenos y su papel en la evolución de la psicología.

Desde sus inicios, y durante un largo periodo de tiempo, la conciencia y sus contenidos constituyeron los objetos de estudio típicos de la psicología (James, 1890; Titchener, 1928). A través del método de la introspección se pretendía estudiar lo que esta disciplina consideraba relevante para entender al ser humano: el habla interna, los sentimientos, la imaginación mental, etc. No fue hasta la llegada de la filosofía conductista cuando esto empezó a cambiar. En su célebre manifiesto, Watson declaró que «la psicología, tal como la ve el conductista, es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural» (Watson, 1913, p. 158), y estableció la conducta como su objeto de estudio. De sus ideas positivistas y operacionistas surgió la definición de conducta como un acontecimiento público y, pronunciándose frente al introspeccionismo, tomó como método la observación, proponiendo eliminar del vocabulario de la psicología científica cualquier referencia a los supuestos contenidos de la conciencia o al mundo «privado» o «subjetivo» de la persona. Nació así un conductismo metodológico, que parte de una distinción estricta entre lo públicamente observable (es decir, las respuestas del organismo y los estímulos que las controlan) y lo «privado» o no observable (es decir, el habla interna, la imaginación mental, etc.). De acuerdo con el conductismo metodológico, por tanto, solo los eventos públicos pueden constituir una fuente empírica válida, pues solo estos se prestan al acuerdo intersubjeti-

vo (Bueno, 2011; Pérez, 2014; Skinner, 1945, 1977, 1994; Spence, 1948).

En este sentido, el conductismo metodológico no se compromete con la existencia o inexistencia de eventos privados o actividades mentales, sino que las deja fuera del objeto de estudio por considerar imposible el establecimiento de un acuerdo público con respecto a su determinación. Esto deja la puerta abierta al dualismo ontológico, de acuerdo con el cual existiría, por un lado, un mundo físico públicamente observable y, por otro, un mundo «privado», ontológicamente extraño y accesible solo mediante introspección y ajeno a la observación científica. Más adelante, los neoconductistas Hull (1943) y Tolman (1948) introducen en el esquema *E-R* al organismo (*O*), en forma de constructos hipotéticos o variables intermedias que, supuestamente, serían necesarias para poder dar una explicación completa de los resultados de sus investigaciones. De esta forma, los eventos y procesos «internos» reaparecen en las explicaciones del comportamiento, si bien su estudio se estructura de acuerdo con el método científico: dichos eventos pasan a constituir el conjunto de variables mediacionales que, presumiblemente, sería necesario introducir para poder explicar adecuadamente el comportamiento, aunque el método empleado para su determinación ya no sería la introspección, sino la inferencia a partir de la conducta observada. Esto, con el tiempo, derivó en lo que conocemos hoy como psicología cognitiva, cuya fórmula *I-O* (*input-output*) responde al mismo esquema que *E-R* (Pérez, 2014). La psicología cognitiva, en tanto que ciencia de la conducta y los procesos cognitivos, sería, por tanto, una continuación del conductismo metodológico.

Sin embargo, la filosofía conductista también se desarrolló por otras vías. En concreto, Skinner (1977, 1994) desarrolló el conductismo radical, que, aun compartiendo el supuesto de que la conducta es el objeto de estudio propio de la psicología, ofreció una definición alternativa y más amplia de la misma. De acuerdo con el conductismo metodológico, o bien se declaran los eventos privados fuera del alcance de la psicología científica por su inobservabilidad, o bien se infiere su existencia a partir de su supuesto papel como causas inmediatas del comportamiento. Por el contrario, el conductismo radical defiende su estudio conceptualizándolos como una forma más de conducta. Para Skinner, la diferencia fundamental entre eventos encubiertos y eventos manifiestos está en el número de personas que pueden reportarlos, pero no en su naturaleza, por lo que es posible tratar este tipo de eventos en términos conductuales y servirse de las mismas leyes para explicarlos. Por último, el conductismo radical no niega que una persona pueda autoobservarse; simplemente, se indica, los criterios que posibilitan llevar a cabo dicha autoobservación se establecen de forma pública a través de procesos de

aprendizaje. La autoobservación, por tanto, tiene su origen en la interacción con el entorno social (Bueno, 2011; Carrascoso, 2003; Skinner, 1994; Pérez et al., 2005).

Para entender exactamente este punto es necesario conocer cómo las personas son capaces de dar cuenta de sus experiencias encubiertas. Desde la infancia, las personas son entrenadas por su comunidad verbal para dar cuenta de sus eventos privados a través de procesos de discriminación y reforzamiento diferencial. La persona no aprende a discriminar sucesos y eventos que ocurren en el mundo exterior o público, por un lado, y en el mundo interior o privado, por otro; simplemente aprende a usar el lenguaje de formas distintas en los contextos apropiados. Por tanto, la capacidad para «describir eventos internos» no depende de criterios de evaluación distintos de la capacidad para describir eventos externos; los criterios, en ambos casos, son públicos y accesibles a la comunidad sociolingüística que entrena a la persona en el uso del lenguaje¹². Considerando todo lo anterior, Skinner logra dar cuenta del pensamiento (entendido como conducta encubierta) en el marco de una teoría general de la conducta, trazando una continuidad epistemológica entre los eventos encubiertos y los eventos manifiestos.

Por otro lado, el conductismo radical considera la conducta como una relación entre la respuesta del organismo y los eventos antecedentes y consecuentes que la controlan. La conducta es una actividad relacional, por lo que no está en ningún sitio. Al igual que no situaríamos el peso en ningún lugar de un objeto, tampoco podemos situar la conducta (Freixa, 2003). Los objetos no tienen peso, sino que pesan; los organismos no manifiestan conductas, sino que se comportan en relación con su entorno. El peso y la conducta, por tanto, son propiedades relacionales, no podemos señalarlas. Partiendo de esa base, el conductismo radical desecha la distinción fuera-dentro. La conducta, entendida como una relación continua entre la persona y su entorno, está integrada por eventos tanto públicos como privados. De este modo, el conductismo radical trae consigo un nuevo paradigma para entender al ser humano, rechazando la distinción «dentro/fuera» y estableciendo que no hay ninguna diferencia cualitativa entre la conducta encubierta y la manifiesta (Skinner, 1977).

Por tanto, la diferencia fundamental entre el conductismo metodológico y el conductismo radical no está en el interés por la conducta, ya que esta es el punto de partida y el criterio de validez de las distintas teorías e hipótesis que se manejan. Ambos enfoques serían «conductistas» en este sentido; la diferencia fundamental estriba en qué entiende cada enfoque por conducta y, en consecuencia, dónde se pone el énfasis a la hora de explicarla. Mientras que el conductismo metodológico estudia la

conducta como un método para establecer inferencias sobre la naturaleza y características de procesos y estructuras cognitivas internas que constituirían las causas inmediatas del comportamiento, el conductismo radical reivindica la conducta como objeto de estudio en sí misma; por eso, afirma, la conducta es la *raíz* de lo psicológico.

En este sentido, la principal crítica del conductismo radical a las distintas variantes del conductismo metodológico reside en su consideración de los eventos privados como fenómenos cualitativamente diferentes de la conducta manifiesta, basándose únicamente en una diferencia de accesibilidad, y en su posterior reificación y utilización en explicaciones causales por parte de la psicología cognitiva. En primer lugar, la consideración de los eventos privados como algo cualitativamente distinto de la conducta manifiesta acabó por llevar a situar el origen causal inmediato de la conducta en el interior del organismo. La motivación (entendida como impulso o *drive*), la memoria, el pensamiento o la toma de decisiones son claros ejemplos de ello. Sin embargo, como hemos visto, el único criterio para establecer la supuesta existencia, naturaleza y características de los eventos y procesos internos es la propia conducta de la persona; de acuerdo con el conductismo radical, esto deriva en una forma de razonamiento circular, donde la única evidencia de la que se dispone para inferir la existencia del evento o proceso interno explicativo es la propia conducta que se supone que debe explicar.

Por el contrario, el conductismo radical considera que la conducta encubierta se puede explicar a partir de los mismos procesos de aprendizaje y, por tanto, por las mismas fuentes de control que la conducta manifiesta (es decir, por las variables antecedentes y consecuentes con las que las respuestas del organismo establecen una relación de contingencia). Como hemos visto, el conductismo radical entiende la conducta como una relación continua entre el individuo y el entorno; en este sentido, lo que consideramos pensamientos, emociones o sensaciones no son sino un componente más del *flujo* o corriente conductual (Pérez, 2014). Por tanto, más que una variable independiente o explicativa, la conducta encubierta sería una parte más de la variable dependiente que hay que explicar: la conducta en general (Pérez et al., 2005).

3.2. La relación entre pensamiento y lenguaje desde el análisis de la conducta

Dentro del uso generalizado del término pensamiento para hacer referencia a los supuestos «contenidos de la conciencia», un uso habitual, especialmente en el ámbito clínico, es el que identifica el pensamiento

con un proceso de discurso autodirigido o habla interna. Este discurso llega a conocerse solo a través del autoinforme de la persona. Como evento privado, el habla interna se caracterizaría por su naturaleza encubierta; sin embargo, su conceptualización como conducta exige a su vez mirar «fuera». Tanto Skinner (1957) como Vygotsky (1934) sostienen la idea de que el habla aparece primero en el ámbito social y después en el ámbito individual o «privado», mediante un proceso de «interiorización» o, mejor dicho, de silenciación. Desde la teoría sociocultural, la persona aprende a hablar en un primer momento con las personas que le rodean, después se habla a sí misma de forma pública y, finalmente, habla consigo misma de forma privada. Desde una perspectiva skinneriana, pensar implicaría fundamentalmente la emisión de conducta verbal autodirigida, un discurso «en silencio» que cada uno empieza a realizar a una edad temprana, favorecido por las consecuencias que se derivan de ello, es decir, por diferentes contingencias de reforzamiento. Algunas de las explicaciones propuestas para dar cuenta de este fenómeno apelan a procesos relacionados con (Pérez et al., 2005):

- a) La «economía del esfuerzo», ya que implica menos recursos que la emisión de la conducta verbal en voz alta.
- b) El hecho de que la conducta verbal encubierta pueda funcionar como reforzador condicionado inmediato, eliminando los problemas derivados de la demora del reforzador, al hacerse contingente con la respuesta a reforzar.
- c) La evitación de posibles estímulos aversivos a los que se pudiera someter la conducta verbal al hacerla pública.
- d) La simple autoestimulación.

Lo anterior pone de manifiesto el carácter público y social del pensamiento en tanto que habla interna, hallándose su origen en la interacción con el medio sociolingüístico donde se aprende y desarrolla la conducta verbal manifiesta (Pérez, 2014). El pensamiento propio es el resultado de nuestro proceso de socialización, un producto del moldeamiento por parte de los otros. Desde la perspectiva conductual, el «habla interna» y el «habla audible» (es decir, la conducta verbal encubierta y la conducta verbal manifiesta) serían el mismo tipo de respuesta; así concebidos, la única diferencia estibaría en la intensidad de su emisión y en el hecho de que, en el caso del pensamiento, el hablante es su propio oyente.

Teniendo lo anterior en cuenta, resulta evidente que el estudio de la conducta verbal es una prioridad dentro del análisis de la conducta. Desde luego, una caracterización adecuada del fenómeno de la comunicación requeriría necesariamente de nociones propias del ámbito normativo

(por ejemplo, nociones como significado, intención, etc.). Sin embargo, desde el análisis de la conducta también se ha llevado a cabo una importante labor de investigación sobre la relación causal entre la conducta verbal y la conducta no verbal. Dos de las funciones del lenguaje más estudiadas desde el punto de vista conductual han sido, por un lado, la capacidad para establecer asociaciones por medio de verbalizaciones y, por otro, el impacto de dicha capacidad sobre el fomento de la adquisición de nuevas conductas y/o la regulación de las ya establecidas. Las líneas de investigación más importantes en este sentido son aquellas que se han dedicado al análisis de las relaciones de equivalencia, la conducta gobernada por reglas y la correspondencia decir-hacer (Baron y Galizio, 1983; Herruzo y Luciano, 1994; Pérez, 2015; Sidman, 1971, 1982; Valero y Luciano, 1992), todas ellas de gran relevancia para el estudio del comportamiento humano y la aplicación del análisis de la conducta en ámbitos aplicados, especialmente en el ámbito clínico (Hayes et al., 1999; Jacobson et al., 2001; Kohlenberg y Tsai, 1991).

En este sentido, atender al discurso manifiesto y autodirigido de la persona que acude a terapia ha sido considerado el objeto fundamental de cambio por parte de la modificación de conducta cognitiva (Beck, 1967; Ellis, 1962; Meichenbaum, 1977), en el seno de la cual se han desarrollado múltiples técnicas de intervención. Las técnicas cognitivas, como el diálogo socrático, son herramientas terapéuticas de probada eficacia, dirigidas a la modificación de lo que la persona dice y, sobre todo, de lo que se dice a sí misma (es decir, lo que tradicionalmente se ha concebido desde la tradición cognitiva en términos de sus «pensamientos automáticos») (Froján et al., 2018). El problema, sin embargo, estriba en la forma en la que generalmente se explica el funcionamiento de dichas técnicas. En este sentido, la terapia de corte cognitivo asume que los pensamientos, sentimientos y comportamientos de una persona son el resultado de procesos causales internos; son sus esquemas cognitivos o creencias irracionales, inaccesibles de forma directa a la conciencia, los que causan que se comporte de determinada manera. Esta forma de conceptualizar el problema clínico parte del mismo tipo de razonamiento circular expuesto anteriormente: la única evidencia que se tiene de las presuntas causas internas del comportamiento problemático es, de nuevo, el comportamiento problemático en sí mismo (Froján et al., 2017).

Para entender bien esto, debemos recuperar ahora la distinción entre explicaciones normativas, propias del espacio lógico de las razones, y las explicaciones nomológicas, propias del espacio lógico de las leyes. La explicación del comportamiento problemático en términos de esquemas mentales o creencias irracionales no es una explicación de corte nomológico; no apunta a las causas del comportamiento (encubierto o manifiesto).

sto), sino que nos permite evaluar el comportamiento en términos de su adecuación a ciertos estándares normativos (por ejemplo, morales, de racionalidad, etc.). Como vimos al principio del apartado, lo que una persona cree (irracionalmente o no) no es algo que opere causalmente desde el interior del individuo, sino algo que se expresa en su forma de comportarse (tanto de forma manifiesta como encubierta). Por otro lado, los eventos encubiertos no tienen ningún tipo de primacía explicativa sobre la conducta manifiesta, sino que forman parte de la conducta a explicar. En ocasiones, lo que una persona se dice a sí misma tendrá un papel relevante en el mantenimiento de patrones generales de comportamiento que, de acuerdo con ciertos estándares de evaluación, expresan una creencia o esquema cognitivo irracional (o que, simplemente, se apartan del objetivo terapéutico pactado con su terapeuta). Sin embargo, solo mediante un adecuado análisis funcional del caso concreto podemos establecer dicha relación de contingencia.

En algunos casos, el análisis funcional puede mostrar que hay un control verbal deficiente que participa de una u otra forma en el mantenimiento de un determinado problema de comportamiento; en dichos casos, sí sería conveniente y adecuado emplear técnicas «cognitivas», como el diálogo socrático, para intervenir sobre las verbalizaciones manifiestas o encubiertas de la persona. Desde el análisis de la conducta, estas técnicas son consideradas, en esencia, técnicas verbales (Hayes et al., 1999; Kohlenberg y Tsai, 1991; Froján et al., 2017). El debate socrático, por ejemplo, puede conceptualizarse como una combinación de procesos de moldeamiento y encadenamiento verbal, que permiten intervenir paulatinamente sobre la probabilidad de aparición de las verbalizaciones problemáticas manifiestas y encubiertas o modificar su contenido (Froján et al., 2006, 2017, 2018). Pero la conducta verbal no es solo relevante para explicar el cambio terapéutico a partir de la aplicación de técnicas cognitivas o verbales. La terapia psicológica, en sí misma, se caracteriza precisamente por una interacción entre terapeutas y clientes, que se da, principalmente, por medio de un continuo intercambio lingüístico (Follette et al., 1996; Froján et al., 2011; Strosahl et al., 2004). En el contexto terapéutico, el cliente habla sobre sus problemas y sus avances o retrocesos en la implementación de cambios terapéuticos que, en la mayoría de ocasiones, ocurren fuera de dicho contexto. De igual modo, algunas de las verbalizaciones que el cliente emite en terapia son, en sí mismas, parte del problema a abordar. Desde el punto de vista del análisis de la conducta, el discurso de la persona es directamente moldeable en sesión por el terapeuta, quien, por medio de su conducta verbal, puede reforzar, extinguir o castigar directamente las verbalizaciones de la persona que se aproximan o alejan de un objetivo de intervención determinado. De

igual modo, un terapeuta puede emplear su conducta verbal para establecer reglas de conducta que fomenten la aparición de nuevas respuestas o disminuyan la probabilidad de emisión de otras en el entorno extraclínico, a partir del establecimiento de asociaciones de carácter apetitivo o aversivo, respectivamente (Calero-Elvira et al., 2013; Froján et al., 2017, 2018; Galván et al., 2020; Pereira et al., 2019; Ruiz-Sancho et al., 2015).

4. CONCLUSIONES

El presente capítulo ha tenido como objeto presentar los principales problemas filosóficos que atañen al análisis de la conducta, con el fin de explicar la posición que se adoptará en este manual ante dichos problemas y sentar las bases que fundamentarán el contenido de los próximos capítulos. Frente al problema-mente cuerpo se ha adoptado un marco semántico antidescriptivista, que permite superar algunos problemas de las opciones fisicalistas tradicionales y establecer una distinción entre tipos de explicaciones del comportamiento. Como se ha dicho, el vocabulario mental se suele emplear para dar explicaciones normativas del comportamiento (es decir, justificaciones en términos de adecuación o inadecuación a ciertos estándares normativos). Como tal, es irreducible a ninguna descripción de hechos. Sin embargo, el objetivo de una ciencia natural del comportamiento, basada en una ontología naturalista, es establecer explicaciones causales (es decir, nomológicas) de la conducta, considerada la raíz de lo psicológico, que permitan su descripción, predicción y control.

En este sentido, podemos encontrar distintos niveles de análisis desde los que abordar la explicación nomológica del comportamiento. La neurociencia cognitiva ofrece explicaciones partiendo del nivel de análisis subagencial; debido a razones tanto de carácter epistemológico como práctico, sin embargo, este nivel de análisis es insuficiente para dar cuenta adecuadamente de la conducta (si bien puede ser complementario). Las explicaciones ofrecidas por el análisis de la conducta, en contraste, parten del nivel agencial, teniendo en cuenta la influencia determinante de la interacción entre un organismo y su entorno. Heredero del modelo causal de la selección natural, el análisis de la conducta se centra en el establecimiento de relaciones causales (es decir, funcionales) entre eventos unidos por nexos temporales (es decir, funcionales) y no físico-contiguos (es decir, mecánicos). Por ello, posee una metodología específica, lo que implica que sus explicaciones nomológicas de la conducta son irreducibles (es decir, no traducibles) a explicaciones que

describan exclusivamente relaciones físico-contiguas entre hechos constitutivos de niveles de análisis inferiores.

Finalmente, una vez delimitado el ámbito discursivo-explicativo del análisis de la conducta, se han considerado sus posibles aportaciones al ámbito de la relación entre pensamiento, lenguaje y comportamiento. En este sentido, se ha distinguido entre el uso de la noción de «pensamiento» como un conjunto diverso de actividades y operaciones intelectuales y el uso de la noción en términos de «lo que ocurre en la cabeza de alguien», es decir, en términos del conjunto de «eventos privados» que constituyen la «corriente de la conciencia» (por ejemplo, la imaginación mental, el habla interna, etc.). Con respecto a esta segunda forma de concebir el pensamiento, el conductismo radical (la filosofía del análisis de la conducta) entiende que los eventos privados no son sino conducta encubierta. El pensamiento deja así de ser considerado la causa de la conducta y pasa a ser una parte más del fenómeno a explicar. Con respecto a la relación entre pensamiento (entendido como habla interna) y lenguaje, el análisis de la conducta concibe el habla interna como conducta verbal encubierta, fruto de la progresiva «silenciación» del discurso verbal manifiesto. Tal y como pusieron de manifiesto las terapias cognitivas, la conducta verbal, tanto manifiesta como encubierta, puede jugar un papel relevante en la adquisición y mantenimiento tanto de conductas problemáticas como de conductas alternativas. Este rol funcional, sin embargo, deberá ser establecido para cada caso concreto mediante la principal herramienta de evaluación en el análisis de la conducta aplicado: el análisis funcional. Estas son precisamente las principales virtudes de las intervenciones basadas en el análisis funcional: su énfasis en el estudio particular de cada caso concreto y su orientación pragmática y operativa, tal como se verá en el siguiente capítulo.

FUNDAMENTAL

1. El significado de cualquier expresión depende de las normas que rigen su uso (por ejemplo, descriptivo, evaluativo, prescriptivo, declarativo, etc.), y no de su capacidad para representar el mundo. Estas normas, a su vez, dependen de las prácticas de una comunidad determinada.
2. Se puede distinguir entre dos tipos de explicaciones de la conducta: normativas y nomológicas. Una de las funciones principales del vocabulario mental es proveer explicaciones normativas. Sin embargo, la ciencia del comportamiento conlleva el establecimiento de explicaciones nomológicas.

3. Las explicaciones nomológicas que provee el análisis de la conducta se sitúan en el nivel de análisis agencial, centrándose en el estudio de nexos a distancia o temporales. Esta característica da lugar a una metodología propia del análisis de la conducta. Las explicaciones de la neurociencia se sitúan en un nivel subagencial y, por tanto, resultan insuficientes para una explicación completa de la conducta.
4. La conducta puede definirse como una secuencia infinita de estímulos y respuestas, entre los cuales se establecen relaciones de contingencia que permiten explicarla y predecirla.
5. En el marco explicativo del análisis de la conducta, el lenguaje se operativiza como conducta verbal, el pensamiento como conducta encubierta y el tipo de pensamiento llamado «habla interna» como conducta verbal encubierta. De esta manera, el análisis de la conducta incluye los eventos privados como objeto de estudio y los dota del mismo estatus ontológico y epistemológico que cualquier otro tipo de conducta. La conducta encubierta, por tanto, es parte del fenómeno a explicar y no su causa.
6. El control verbal del comportamiento es una línea de investigación muy importante dentro del análisis de la conducta, tanto por su relevancia a la hora de explicar el origen y el mantenimiento de algunos problemas de conducta, como por su importancia para el desarrollo de técnicas verbales de intervención que permitan su modificación.

NOTAS

³ Con el objetivo de establecer una distinción con respecto al análisis lógico y semántico del lenguaje, Skinner (1957) acuña el término «conducta verbal» y lo define como la «conducta que es efectiva sólo a través de la mediación de otras personas»; es decir, es un «término [que] hace énfasis en el hablante individual y, lo reconozca o no el usuario, especifica conducta moldeada y mantenida por consecuencias mediadas» (p. 2). En este sentido, la conducta verbal no es necesariamente «conducta vocal». Sin embargo, para facilitar la comprensión, de aquí en adelante, y salvo que se especifique lo contrario, se emplea el término «conducta verbal» como sinónimo de «habla», es decir, como sinónimo de «conducta *vocal* mantenida por consecuencias mediadas»).

⁴ Aquí se habla de «relaciones causales entre hechos físicos» en un sentido amplio, que incluye también el tipo de relaciones funcionales que caracterizan y explican la conducta de un organismo (véase el capítulo dos). Esta forma amplia de hablar de «causas» y «hechos físicos» se mantiene a lo largo de este capítulo.

⁵ Unamuno expone una idea similar en su ensayo *Del sentimiento trágico de la vida*, en 1912.

⁶ Una interpretación habitual de la postura que expone Ryle en *El concepto de lo mental*, y de Wittgenstein en las *Investigaciones filosóficas*, es que ambos proponen que lo mental no existe y, por tanto, que nuestras atribuciones de estados mentales o bien no tienen significado alguno o son, a lo sumo, meros resúmenes de cadenas conductuales más o menos complejas. Esta interpretación es errónea, como pone de manifiesto la cita de Ryle señalada. Como veremos más adelante, lo que ambos defienden es que lo mental «no es un algo [en el sentido de “algo” que tenemos en mente cuando hablamos de hechos naturales] pero tampoco es una nada» (Wittgenstein, 1999, sección 304; véase también Pinedo-García, 2014), y que el significado de nuestras

atribuciones de estados mentales no se determina a partir de ninguna descripción de hechos o estados de cosas.

7 Aquí el término «comunidad» debe ser entendido en un sentido relativamente laxo, es decir, para referir a cualquier conjunto de individuos que compartan una serie de prácticas o forma de vida. Una comunidad, en este sentido, puede ser el conjunto de personas que viven en un determinado territorio (por ejemplo, un Estado), pero también puede ser un subconjunto de la población de un barrio que comparte una determinada forma de hablar, un grupo de dos personas que inventan un juego al que solo saben jugar ellas, etc.

8 Debemos distinguir aquí dos posibles formas de entender el término «lenguaje». En el sentido en el que se habla aquí de «lenguaje privado», se entiende lenguaje como el sistema normativo de relaciones conceptuales que determinan el significado de las palabras y expresiones que usamos para comunicarnos con sentido: el lenguaje privado es imposible porque el seguimiento de reglas privadas es inconcebible, de acuerdo con Wittgenstein. Este sentido de «lenguaje» debe ser distinguido del lenguaje entendido como «habla interna» (es decir, verbalizaciones encubiertas), sobre cuya posibilidad o imposibilidad no se pronuncia Wittgenstein. Así, una persona diciéndose a sí misma de forma encubierta «tengo que acordarme de quitar el café del fuego» estaría hablándose «privada» o «internamente», pero el significado de lo que dice no estaría determinado por «reglas privadas», por lo que no estaría haciendo uso de un «lenguaje privado».

9 Para Freixa (2003), por ejemplo, el error categorial estriba en considerar que lo mental es un tipo de hecho distinto de la conducta. Para este autor, «la parte escondida del iceberg no es más que *iceberg*» (Freixa, 2003, p. 598); es decir, lo mental es también conducta. Como hemos visto, esto no es lo que defiende el antidescriptivismo de Wittgenstein o Ryle; para estos autores, lo mental no es un «algo», aunque no por ello nuestro vocabulario mental deja de tener significado, porque el significado no se determina necesariamente por referencia a algún hecho.

10 Wittgenstein ilustra la dependencia radical del significado de nuestras expresiones de las prácticas y forma de vida en la que son usadas con la siguiente afirmación: «si un león pudiera hablar, no lo podríamos comprender» (Wittgenstein, 1999, parte II, sección XI). Si nos encontrásemos un león que hablase nuestro idioma, no podríamos comprender lo que nos dice. ¿Por qué? Porque su forma de vida sería tan radicalmente distinta de la nuestra que no habría forma de determinar el significado de sus palabras: no podríamos conectar inferencialmente lo que dice con lo que hace; no sabríamos qué esperar del león.

11 Es importante hacer notar que el término «nexo a distancia» no debe llevar a identificar este tipo de relación con aquella que se establece entre dos elementos que se encuentran lejos (es decir, a una distancia grande). El Sol y la Tierra no se relacionan mediante un «nexo a distancia» pese a los millones de kilómetros que los separan: el nexo gravitacional sigue siendo un tipo de nexo «por contigüidad física», tal y como emplea Fuentes (2019) el término. Nótese que el espacio que separa ambos astros es un término determinante y explicativo cuando hablamos del tipo de relación que se establece entre ellos. Sin embargo, cuando explicamos qué es un reforzador o por qué un estímulo condicionado produce una respuesta condicionada concreta, la contigüidad o distancia física no aparece nunca como término en el *explanans*.

12 El argumento de Wittgenstein (1999) en contra del lenguaje privado, del que hablamos al principio del capítulo, sigue una lógica similar.

4

Desarrollo del análisis funcional de la conducta humana en contextos naturales

MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA
NATALIA ANDRÉS LÓPEZ
VÍCTOR ESTAL MUÑOZ
GLADIS PEREIRA XAVIER
CAROLINA TRUJILLO SÁNCHEZ

Este capítulo tiene como objetivo la descripción de cada uno de los componentes del análisis funcional del comportamiento humano en contextos naturales y de los pasos necesarios para su realización. En una primera parte se expondrán sucintamente las bases experimentales sobre las que se asienta el análisis de conductas fuera del laboratorio, comenzando con una explicación resumida de los diferentes tipos de aprendizaje: uniestimular (habituaación y sensibilización) y condicionamiento clásico y condicionamiento operante, así como de las variables que pueden influir en ellos (variables disposicionales y motivadoras). La segunda parte del capítulo está destinada a la exposición del procedimiento a seguir para realizar un análisis funcional en situaciones naturales, de manera que permita organizar la información y así establecer la función que pueda tener cada variable en una determinada contingencia. En cualquier caso, no hay que olvidar que los contextos naturales no permiten la manipulación experimental exigida para comprobar la función hipotetizada en cada contingencia conductual, tal como se explicó en el capítulo dos. Cualquier explicación que demos de conductas humanas fuera del laboratorio permanecerá en el terreno de lo hipotético, y obligará, por tanto, a hacer un uso hasta cierto punto cauteloso de los términos de análisis de la conducta que con tanta rigurosidad se utilizan en la experimentación básica.

1. SUPUESTOS DEL ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO

Antes de dar paso a la explicación de los principios que rigen nuestro comportamiento, es necesario resumir algunos supuestos generales que ayudarán a entender en profundidad los temas que se tratan en el presente capítulo y que han sido presentados en los capítulos previos:

- *El análisis funcional permite analizar cualquier tipo de conducta.* De acuerdo con el planteamiento filosófico expuesto en el capítulo anterior, el análisis de la conducta tiene en cuenta tanto los eventos manifiestos como los encubiertos, incluyendo todo aquello que una persona hace y/o se dice a sí misma (es decir, aquello de lo que a menudo se dice que tiene un «acceso privilegiado»). Por otro lado, al hablar de conducta necesariamente se debe hablar de aprendizaje, ya que si la conducta supone la interacción entre el organismo y su medio, el aprendizaje es el establecimiento y el cambio de dicha interacción. Es por esto por lo que si queremos realizar un análisis funcional debemos comprender los principios básicos de aprendizaje y cómo estos pueden aplicarse a la hora de entender toda conducta humana.
- *El análisis funcional permite analizar la conducta de cualquier organismo animal.* Los procesos de aprendizaje no solo permiten explicar cualquier tipo de conducta, sino también la conducta de cualquier organismo. Con independencia de la especie, del momento histórico en el que se viva o la cultura en la que cada uno haya crecido y a la que pertenezca, las leyes del aprendizaje operan de la misma manera. Los principios de conducta son universales, y por ende es posible utilizar esta metodología para todos los casos. Asimismo, el análisis de la conducta asume el *supuesto de equipotencialidad*, según el cual las leyes fundamentales de aprendizaje operan para todos los organismos de diferentes especies. Desde una perspectiva darwiniana, los procesos de aprendizaje son producto de la evolución y, teniendo en cuenta la continuidad entre las especies, resultan comunes a todas ellas.
- *El análisis funcional explica la conducta atendiendo a su carácter adaptativo.* La teoría de la evolución de Darwin fue fundamental para destacar la consideración del carácter adaptativo de la conducta. Constantemente, los organismos aprenden en su medio y modifican su comportamiento para adaptarse a él. Por tanto, todo comportamiento debe analizarse en términos de adaptabilidad al entorno. Así, un problema psicológico constituye un problema de adaptación a largo plazo, pero nunca a corto plazo. Es decir, puede ser una forma de adaptación eficaz, pero no ser eficiente. Un ejemplo claro de esto nos lo ofrece la conducta drogodependiente: un toxicómano bajo el síndrome de abstinencia se sentirá mucho mejor si consume la droga de la que se trate, pero a largo plazo lo único que consigue es prolongar la drogodependencia, con el desarrollo de todos los problemas asociados que conlleva. Teniendo esto en cuenta, no sería correcto hacer una distinción cualitativa entre lo

que consideramos un comportamiento problemático y lo que consideramos un comportamiento no problemático, ya que los comportamientos constituirán o no un problema en la medida en que se ajusten o no a su entorno u objetivos personales.

- *El análisis funcional tiene en consideración una amplia variedad de factores.* El análisis funcional recoge un amplio tipo de variables que pueden afectar al desarrollo y mantenimiento de una conducta. Desde el análisis de la conducta se entiende que el ambiente puede afectar de varios modos a la conducta. Además de la historia de aprendizaje del sujeto, de las diferentes contingencias a la que se ha visto sometido, existen otras variables que no responden al establecimiento de nuevas asociaciones, pero tienen un efecto sobre la interacción. Estas variables, que serán analizadas posteriormente de forma más detallada, tienen una gran relevancia a la hora de explicar el comportamiento en situaciones naturales: son variables del contexto actual, estímulos presentes que no pertenecen a la secuencia de relaciones *E-R-C* pero que, sin embargo, la alteran. El estado de maduración del organismo, las variables del ambiente físico y social que lo rodea, los estados motivacionales y la fatiga serían ejemplos de estas variables que a partir de ahora llamaremos *variables disposicionales*.

2. TERMINOLOGÍA Y CONCEPTOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Funcionalidad frente a morfología

La conducta se puede estudiar en virtud de sus propiedades estructurales o sus propiedades funcionales. Cuando se habla de la estructura de la conducta se hace referencia a su morfología o topografía, mientras que cuando se habla de funcionalidad de la conducta se habla de las relaciones de contingencia entre los elementos de una secuencia. Por ejemplo, un niño puede intentar zafarse de realizar una tarea de múltiples formas: pidiéndolo por favor, lanzando los materiales al suelo, agrediendo al maestro o a un compañero o haciendo el ejercicio de manera superficial. Sin embargo, todas estas conductas forman parte de una misma clase de respuesta, porque podrían llegar a tener la misma funcionalidad de respuesta operante de escape mantenida por reforzamiento negativo. Como se verá a continuación, las diferentes descripciones de la conducta son importantes para ayudarnos en su identificación, selección y cambio, aunque esta sea solamente una parte del proceso. El análisis de las distintas funciones que pueden tener uno o varios comportamien-

tos es lo que nos permitirá explicar estos mismos. Por tanto, el objetivo fundamental del análisis funcional es el establecimiento de las relaciones de contingencia entre los diferentes estímulos y respuestas implicadas en una secuencia conductual y no la descripción de la morfología de dicha secuencia.

Contingencia

Es la relación que se puede establecer entre la respuesta y la consecuencia o entre el estímulo antecedente y el procedimiento operante concreto; indica la probabilidad de que la aparición de uno de los elementos implique la aparición del otro, así como la probabilidad de que si uno no aparece tampoco aparezca el otro. La contingencia puede oscilar entre +1 y -1. Se dice que la contingencia es máxima si siempre que aparece uno aparece el otro (y si no aparece tampoco aparece el otro). La contingencia implica dos probabilidades: la probabilidad de que si se emite la respuesta aparezca el reforzador, y la probabilidad de que aparezca el reforzador, sin que se emita la respuesta. La contingencia es positiva si el reforzador aparece con más probabilidad cuando se da la respuesta, y es negativa si hay más probabilidad de que aparezca el reforzador en ausencia de la respuesta.

El papel de cada elemento de la contingencia

Por otro lado, los elementos o variables funcionales pueden adquirir diferentes roles dentro de la relación de contingencia. En ocasiones se considera que una respuesta (*R*) lo es en todas y cada una de las ocasiones y, como es respuesta, *no* es estímulo antecedente o consecuente, lo cual es un tremendo error. Los elementos de una secuencia conductual adquieren un rol u otro según la función que el investigador hipotetice o determine que cumplen en una determinada secuencia funcional. Los estímulos y las respuestas no lo son en sí mismos, sino por la función que tengan en cada contingencia conductual, tal como se señaló en el capítulo anterior.

Componentes del análisis funcional: estímulos y respuestas

La conducta es una secuencia infinita de estímulos y respuestas que se relacionan de alguna manera; el tipo de relaciones que se establecen entre los elementos determina si hay aprendizaje y la modalidad del mismo (condicionamiento clásico u operante). En la tabla 4.1 se definen los

términos «estímulo» y «respuesta», además de analizar su posible papel para cada uno de los tipos de aprendizaje.

TABLA 4.1
Resumen de los elementos de una secuencia de conducta y de las modalidades de aprendizaje posible

Estímulos (E)	Respuestas (R)	
<p><i>Un estímulo es cualquier evento que provoca una reacción (de cualquier tipo) en un organismo. La complejidad estimular a la que está expuesta el organismo es lo que denominamos ambiente o contexto.</i></p> <p>Tipos de estímulos según su <i>locus</i> temporal respecto a la respuesta que se quiere explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes. • Consecuentes. <p>Tipos de estímulos según su proveniencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exteroceptivos, fuera del organismo. • Interoceptivos, interior del organismo. • Propioceptivos, proveniente de los músculos, tendones, ligamentos y articulaciones, que dan información acerca de la posición y el movimiento de nuestro cuerpo respecto al espacio. 	<p><i>Una fracción discernible, mediante algún criterio definido, del comportamiento de un organismo.</i></p> <p>Parámetros de la R:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfología: características físicas de la respuesta. • Tasa de respuesta (TR): frecuencia de la respuesta (número de veces que aparece) por unidad de tiempo. • Intensidad: la magnitud cuantitativa de la respuesta. • Coste: cantidad de energía, «dificultad» o esfuerzo que supone realizar la respuesta. • Latencia: tiempo que tarda un organismo en iniciar la respuesta a partir de un instante de referencia que, normalmente, suele ser la aparición del estímulo que la desencadena. • Funcionalidad o propiedades funcionales: efectos de la respuesta en el ambiente. 	
Tipos de estímulos que intervienen en cada tipo de aprendizaje	Tipos de respuesta que intervienen en cada tipo de aprendizaje	
Aprendizaje uniestimular	Estímulo incondicionado (EI), función innata.	Respuesta incondicionada (RI), función innata.
Condicionamiento clásico	Estímulo incondicionado (EI), función innata. Estímulo condicionado (EC), función adquirida.	Respuesta incondicionada (RI), función innata. Respuesta condicionada (RC), función adquirida.
Condicionamiento operante	Estímulo discriminativo, función adquirida. Estímulo consecuente: reforzadores o castigos, con propiedades innatas o adquiridas por condicionamiento clásico.	Respuesta operante, función adquirida.

2.1. Secuencia de un solo estímulo: aprendizaje uniestimular

Para poder describir en qué consiste el aprendizaje uniestimular es necesario, en primer lugar, hablar de la unidad de conducta innata más simple: los reflejos (Froufe, 2011). Mediante estos mecanismos de adaptación, el organismo es capaz de reaccionar sistemáticamente a elementos ambientales específicos sin necesidad de haber tenido experiencia con los mismos. Estas reacciones fijas (RI) ante determinados eventos del ambiente (EI) son tremendamente adaptativas, pues permiten al individuo sostener funciones vitales básicas. Los reflejos son propios de todas las especies, y en humanos recién nacidos constituyen una parte fundamental de su repertorio conductual, permitiéndoles adquirir, más tarde, conductas más complejas fruto del aprendizaje. Ejemplos de reflejos en humanos los encontramos en el conocido reflejo de succión, por el que los bebés mueven los labios ante cualquier estimulación en la boca, o el reflejo de marcha automática, por el que comienzan a mover los pies contra una superficie dura si se les pone erguidos.

Esta manera de adaptarse al medio, por tanto, cuenta con importantes ventajas. Sin embargo, en tanto que son pautas «fijas» ante una determinada situación, no cuentan con la flexibilidad suficiente para poder aplicarse ante situaciones ambientales imprevisibles o más complejas. Aquí la conducta innata resulta insuficiente para garantizar una adaptación exitosa y completa al medio, por lo que resulta necesario el desarrollo de procesos de control de comportamiento más flexibles, es decir, que permitan a los individuos modificar su conducta según qué evento particular se encuentre en su entorno. Por ello, pese a ser innatos, los reflejos pueden modificarse mediante la experiencia para adaptarse a determinadas situaciones ambientales. Estos cambios son los procesos de aprendizaje uniestimular: habituación y sensibilización; en estos no se produce una asociación entre dos estímulos, sino que el organismo cambia su manera de responder a un estímulo por la simple aparición repetida de este.

2.1.1. *Habituación*

Se define como el decremento o desaparición de una respuesta que se produce por la repetición del estímulo que la desencadena. La habituación es extremadamente útil, ya que disminuye la saliencia de ciertos estímulos irrelevantes en un contexto determinado, facilitando una respuesta más rápida y adaptativa a otros que sí que serían relevantes en ese contexto. Si no existiese la habituación, seguiríamos notando la textura de la ropa sobre nuestra piel u oiríamos todo tipo de estimulación sonora.

La habituación tiene una serie de propiedades o características propias que han sido observadas en la mayoría de los organismos:

- La caída de la respuesta se produce en función del número de repeticiones del estímulo. Por ello, cuanto más nos exponamos al estímulo, menos reaccionaremos ante él. De esta manera, la primera vez que escuchamos un determinado sonido nos damos cuenta de su presencia; es su repetición constante lo que hace que dejemos de oírlo.
- En los casos de habituación a corto plazo, es decir, con escasas repeticiones de estímulo, se suele producir recuperación espontánea (una pérdida de la habituación que se suele denominar *deshabitación*), y volvemos a reaccionar al estímulo una vez este vuelve a aparecer. Por ello, es necesario que se produzcan repeticiones sucesivas del estímulo durante un período determinado para que este proceso se mantenga a lo largo del tiempo.
- Cuanto más intenso es el estímulo más difícil es la habituación. Por ejemplo, sería difícil y poco adaptativo que se produjese habituación a un dolor muy fuerte.
- Cuando presentamos estímulos ligeramente diferentes a aquel ante el cual se ha producido habituación, se suele producir recuperación espontánea. Si, como hemos reflejado anteriormente, ha habido habituación a un sonido constante y, por tanto, ya lo hemos dejado de oír, una manera de volver a reaccionar ante él, de producir deshabitación, sería intercalar sonidos más fuertes y llamativos entre la presentación del estímulo habituado.
- La habituación, como proceso uniestimular, se produce ante estímulos incondicionados, y no ante estímulos condicionados, ante los cuales se produciría extinción pavloviana. Esta distinción es muy importante y es fuente de conflicto y error en el análisis de muchas contingencias. Cuando el decremento de una respuesta se produce por la ruptura de una asociación clásica (presentación del estímulo condicionado [EC] sin el estímulo incondicionado [EI]) no hablaríamos de habituación. Esta última solo se produciría por la repetición de un solo estímulo, que debe ser incondicionado, esto es, que elicitaba una respuesta incondicionada susceptible de ser medida y observada en todos los miembros de una especie: una respuesta refleja. En cualquier caso, todos los estímulos, por definición, provocan una RI sensorial que es sensible tanto a la habituación como a la sensibilización (proceso que se verá a continuación).
- Por otro lado, no se debe confundir este proceso con expresiones más coloquiales como «estar acostumbrado». La habituación es un

mecanismo uniestimular que nada tiene que ver con los «hábitos», que pertenecen al condicionamiento operante. La habituación tampoco es saciación ni se explica con base en procesos fisiológicos, como la fatiga muscular o la adaptación sensorial. Para que exista habituación tiene que producirse un descenso de la respuesta por la repetición del estímulo que la desencadena. Veamos los siguientes ejemplos cotidianos:

- *Sonidos*. He dejado de escuchar el tic tac del reloj de mi habitación; cuando empecé a vivir en el campo me despertaba el sonido de los pájaros todas las mañanas, pero ahora tengo que prestar atención para oírlo.
- *Olores*. Me encantaba este perfume, pero como me lo echo todos los días ya ni lo noto; el olor del queso cabrales es muy fuerte, pero como llevo un mes trabajando en una quesería ya no me doy cuenta.
- *Luz*. Todas las mañanas cuando subo la persiana me cuesta mucho ver, me molesta la luz, pero al cabo de unos minutos esto se me acaba pasando.
- *Temperatura*. Cuando empecé a trabajar bajo el sol creí que no iba a soportarlo, ahora ya apenas me entero.
- *Contacto*. Ese jersey me picaba un poco, pero ahora no lo noto y además es súper calentito; cuando llegué a Madrid no podía soportar el hacinamiento de la gente en el Metro, pero ahora incluso soy capaz de ir leyendo.

2.1.2. Sensibilización

La sensibilización es el aumento de la respuesta ante un estímulo por la mera presentación repetida de este. Dicho proceso puede explicar muchas reacciones «agresivas» o «fuertes» ante un estímulo intenso que se produce de forma repetida, como ciertos ruidos, toques en la espalda de alguien o preguntas constantes. La repetición de estos estímulos aumentaría la intensidad de la respuesta ante dicha estimulación: notaríamos más los golpes en la espalda, los ruidos estridentes, el tono auditivo de las preguntas, y como resultado de esta sobreestimulación aumentaría la probabilidad de responder de forma agresiva, considerándose esta última como una operante y no como una respuesta incondicionada.

La sensibilización presenta una serie de características:

- Al contrario que en la habituación, la curva es ascendente: cuantas más repeticiones del estímulo, más intensa es la respuesta.

- Es más fácil que se produzca con estímulos intensos, aunque puede ocurrir que estos mismos estímulos produzcan habituación si se dan unas condiciones determinadas.
- Es muy frecuente que la sensibilización solo ocurra a corto plazo y que la respuesta vuelva fácilmente a sus niveles originales o se produzca habituación, por lo que ambos procesos pueden aparecer concatenados.
- Es importante no confundirlo con un proceso asociativo, como el condicionamiento clásico. Por ejemplo, si una persona comienza a comer mucho chocolate una tarde y después tiene fuertes dolores de estómago y náuseas, el hecho de que cuando vea chocolate sienta asco o sensaciones desagradables no significa que se haya sensibilizado al chocolate, sino simplemente que este se ha condicionado aversivamente por los fuertes dolores que ha sufrido tras comerlo.
- Otros ejemplos de sensibilización serían:
 - *Sonidos*. Oír cada vez más fuerte un pitido intenso e intermitente que se pone a sonar de repente, llegando un momento en el que parece mayor la intensidad del sonido.
 - *Contacto*. Cuando alguien comienza a llamarnos mientras nos da toques en la espalda, a medida que la persona insiste con pequeños toques nosotros los sentimos mucho más fuertes, así que seguramente nos giremos de forma iracunda interpellando al que demanda atención.
 - *Sabor*. También puede suceder con ciertos sabores desagradables o extraños: si mientras comemos percibimos un sabor muy picante e intenso en la comida, y este sabor se repite durante la comida, lo percibiremos mucho más intenso que la primera vez. En este último caso se ve muy claro cómo se puede producir, del mismo modo y tras más repeticiones, un proceso de habituación, consiguiendo que la comida ya no nos sepa tan picante, pues nos hemos habituado a ella.

2.1.3. *¿Cuándo se produce habituación y cuándo sensibilización?*

La habituación y la sensibilización son procesos que permiten que nuestra conducta se adapte a las condiciones estímulares relevantes para el organismo. Una vez ha quedado claro cómo pueden producirse ambos procesos y en qué se reflejan en nuestra vida cotidiana, es necesario ahondar un poco más en ciertos sistemas neurológicos subyacentes con

el fin de explicar cuándo sería más o menos probable que se diese un fenómeno u otro.

Siguiendo a Domjan y Burkhard (1986) en su «teoría del proceso dual de la habituación y la sensibilización», cada fenómeno se explica por sistemas distintos: el «sistema de estado» explica la sensibilización y el «sistema E-R» la habituación; dependiendo de qué proceso sea más fuerte, es decir, de qué sistema se active más y en mayor medida, sucede uno u otro. El sistema E-R está formado por vías neurológicas más cortas que conectan los órganos de los sentidos estimulados por el estímulo elicitor con los músculos que intervienen en la respuesta elicita-da. Por otro lado, el sistema de estado implica a otras partes del sistema nervioso que tienen más que ver con el nivel general de sensibilidad del organismo o su disponibilidad para responder. Se ha observado que el sistema estado y el sistema E-R se activan de forma diferente con la repetición de un estímulo: mientras el sistema E-R se activa cada vez que un estímulo provoca una respuesta, el sistema de estado solo se activa en circunstancias especiales. Por ello, en función tanto de las características del estímulo que se presente como del estado del organismo en el momento de la presentación, se activará un sistema en mayor medida que el otro, dando lugar a sensibilización o habituación, o primero a un proceso y luego a otro, como suele pasar en muchas ocasiones.

Se ha observado, por ejemplo, que cuando el estímulo que aparece es muy llamativo (y suficientemente intenso) para el organismo, tiende a activarse el sistema de estado y, por tanto, se produce sensibilización. Además, cuando existe una estimulación fuerte que activa al sistema de estado, es más probable que ante la aparición de un estímulo que normalmente provoca habituación se produzca sensibilización. Tal y como se refleja en el experimento de Groves y Thompson (1970), exponiendo dos grupos de ratas al mismo tono, encontraron que solo se sensibilizaba el grupo que además tenía una mayor estimulación sonora de fondo previa a la presentación del tono. Esta estimulación de fondo activaría el estado de alerta (el sistema de estado) y la disposición para responder, provocando que se diese sensibilización en lugar de habituación.

Aunque la teoría del proceso dual fue tremendamente útil para entender la plasticidad de las respuestas incondicionadas y permite obtener conocimiento acerca de cuándo es más probable que se active un sistema en lugar de otro, no ha sido capaz de explicar todos los casos de habituación y sensibilización ni de concretar qué otras características, aparte de las mencionadas, hacen más probable que ante la repetición de un estímulo se produzca uno u otro proceso.

2.2. Secuencia de relaciones de dos términos: condicionamiento clásico

2.2.1. Condicionamiento clásico de primer orden

El experimento de Pavlov representa el ejemplo paradigmático del proceso de condicionamiento clásico, también denominado condicionamiento respondiente o pavloviano. Como vimos en el capítulo tres, gracias a este trabajo la conducta como objeto de estudio comenzó a cobrar identidad y la psicología se empezó a desmarcar de la fisiología: lo fascinante dejó de ser el estudio de los procesos fisiológicos de las secreciones (nexos físico-contiguos) y pasó a ser el estudio de la relación de estas con las condiciones estímulares que las provocaban (nexos temporales). La psicología científica no hubiera tenido el mismo desarrollo sin este famoso experimento, ya que a partir de él se abrió todo un campo de estudio que se extiende hasta nuestros días.

El condicionamiento clásico es un tipo de aprendizaje que tiene un rol muy importante en la explicación tanto de conductas sencillas (como dar un salto ante un sonido repentino) como de conductas relativamente complejas (como responder con aversión ante una persona con ideas políticas contrarias a las nuestras).

Para entender cómo funciona este tipo de aprendizaje es necesario destacar que, como producto de la evolución, las diferentes especies están dotadas de diferentes repertorios de conducta que les ayudan a adaptarse al medio y sobrevivir. Estas reacciones heredadas y, por tanto, no aprendidas, son los reflejos a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior. Una conducta refleja puede ser girarse rápidamente hacia un sonido repentino o tener una arcada ante un olor a descomposición. Este tipo de respuestas innatas y persistentes son las denominadas *respuestas incondicionadas* (RI), que hemos presentado en el aprendizaje uniestimular, y los estímulos biológicamente relevantes que las causan se denominan *estímulos incondicionados* (EI). Los EI pueden dar lugar a una o a más RI, siendo las más conocidas la salivación, la sudoración, el reflejo pupilar, el parpadeo, las náuseas y las variaciones en el ritmo respiratorio y cardíaco. Sin embargo, a través de nuestras experiencias con el entorno aprendemos a tener este tipo de respuestas ante otra multitud de estímulos que previamente no generaban ninguna respuesta específica. Estos estímulos, *estímulos neutros*¹³ (EN), por su asociación repetida con los EI, llegan a elicitar por sí mismos respuestas muy similares a las RI, convirtiéndose así en *estímulos condicionados* (EC). Esto explica por qué en el experimento de Pavlov los perros no solo salivaban ante el contacto con la comida, sino también en presencia del sonido del diapasón que la antecedía. Pavlov llamó a este fenómeno «secreciones psí-

quicas», aunque posteriormente le acabó otorgando el nombre general de *respuesta condicionada* (RC).

En el siguiente ejemplo puede verse un esquema del procedimiento típico de condicionamiento clásico:

1. Golpe tras una caída (EI) → Dolor, aumento ritmo cardíaco (RI).
2. Bicicleta (EN) → Golpe tras una caída (EI).
3. Bicicleta (EC) → Sensación de miedo y aumento ritmo cardíaco (RC).

Si una persona monta en bicicleta y tiene un accidente con ella, tropieza y se cae, es probable que se asocie la caída a la bicicleta, de tal manera que la bicicleta por sí misma (o el hecho de subirse a una bicicleta) provoque sensaciones y respuestas emocionales desagradables.

Como se ha presentado en el capítulo dos, el condicionamiento clásico consiste en la modificación de la capacidad de un estímulo inicialmente neutro para elicitación una respuesta refleja por su emparejamiento (contingente, proactivo y contiguo, tres características fundamentales) con otro evento con capacidad elicitadora incondicionada (EI). En este tipo de condicionamiento, un estímulo llega a adquirir las propiedades y funciones de otro con independencia de la conducta del sujeto, por lo que el resultado del aprendizaje no es el desarrollo de nuevas respuestas sino la emisión de respuestas que el organismo ya emitía, pero ante diferentes estímulos. El condicionamiento clásico permite a un organismo aprender de los estímulos que señalan eventos importantes y es un proceso que en la mayoría de las veces opera de manera automática.

Las variables que definen el tipo de procedimiento son, por un lado, el tipo de estimulación, que puede ser apetitiva o aversiva en función del valor motivacional del EI, y, por otro, la relación predictiva que mantienen el EC y el EI, pudiendo ser positiva o negativa.

Con relación al tipo de estimulación, podemos hablar de condicionamiento apetitivo o condicionamiento aversivo. Un ejemplo del primero en la vida diaria podría ser la asociación entre el sonido del telefonillo y la visita diaria de nuestro enamorado: con el tiempo, el sonido del telefonillo nos provocaría una serie de respuestas condicionadas apetitivamente, relacionadas con el entusiasmo que nos produciría verle. Un ejemplo del segundo tipo podría corresponder a la asociación que se establece entre el lunes, como día de inicio de la jornada laboral, y el malestar derivado del comienzo de esta, de manera que la propia palabra «lunes» adquiere propiedades aversivas.

En referencia a la relación predictiva, es posible hablar de condicionamiento excitatorio (también denominado tipo A) o de condicionamiento

inhibitorio (llamado igualmente tipo *B*). Cuando la relación es de ocurrencia (contingencia positiva), es decir, el EC predice la aparición del EI, se considera un condicionamiento excitatorio. Un ejemplo de ello sería cualquiera de los anteriormente mencionados. Cuando la relación es de ausencia (contingencia negativa), en la que el EC predice la no aparición del EI, se considera un condicionamiento inhibitorio. El condicionamiento inhibitorio puede apreciarse fácilmente en un contexto excitatorio para el EI. Por ejemplo, es común que algunas personas reaccionen con miedo ante un perro; sin embargo, no lo tienen si este va atado. El esquema sería el siguiente:

- A) Perro (EC+) — Mordisco (EI).
Perro (EC+) → Miedo (RC).
- B) Perro con correa (EC-) — No mordisco (no EI).
Perro con correa (EC-) → No miedo (no RC).

Para entender los dos tipos de condicionamiento es fundamental considerar que para que se produzca condicionamiento inhibitorio tiene que haber un contexto excitatorio; es decir, la RC que se había activado ante el EC+ disminuye porque se presenta el EC-. Es importante destacar este aspecto, porque facilita la comprensión del proceso de incubación que veremos más adelante.

De la combinación de estas dos dimensiones podemos deducir los siguientes tipos de condicionamiento clásico (véase tabla 4.2): excitatorio apetitivo, excitatorio aversivo, inhibitorio apetitivo e inhibitorio aversivo (Pérez et al., 2005).

TABLA 4.2
Tipos de condicionamiento clásico

	Excitatorio	Inhibitorio
Apetitivo	El EC predice la aparición de un EI apetitivo. «Escuchar a un amigo decir “¡Ya es viernes!” predice el consumo de alcohol y otro tipo de estimulación apetitiva.»	El EC predice la ausencia de un EI apetitivo. «La cara de enfado de mi padre predice que no me dejará salir y no pasaré la noche con mi novio.»
Aversivo	El EC predice la aparición de un EI aversivo. «Anticipar la llegada del lunes predice el cansancio del madrugón.»	El EC predice la ausencia de un EI aversivo. «La medicación en el bolso predice que la ansiedad no se disparará.»

2.2.2. *Condicionamiento de segundo orden y contracondicionamiento*

Tal y como podemos apreciar, el condicionamiento clásico puede llegar a tener una gran complejidad. Esto hace que se pueda hablar de casos de condicionamiento bastante diferentes al característico descrito previamente, como el *condicionamiento de segundo orden* o el *contracondicionamiento*.

Como se ha visto, un EN se condiciona por su emparejamiento con un EI y pasa a ser un EC, es decir, a tener control sobre una respuesta sobre la cual antes del emparejamiento no lo tenía. En ciertas ocasiones, en cambio, ese EC puede transferir su función a otro EN, sin que medie el EI en tal relación, es decir, se puede producir un condicionamiento entre estímulos que han sido previamente condicionados. Este fenómeno se denomina *condicionamiento de segundo orden* y, de forma más general, *condicionamiento de orden superior*. El siguiente esquema representa un ejemplo de este tipo particular de condicionamiento:

A) Condicionamiento de primer orden:

1. Arañazo (EI) → Dolor y miedo (RI).
2. Gato (EN) + Arañazo (EI) → Dolor y miedo (RI).
3. Gato (EC1) → Sensación de dolor y miedo (RC).

B) Condicionamiento de segundo orden:

4. Juguete de gato (EN) + Gato (EC1) → Sensación de dolor y miedo (RC1).
5. Juguete de gato (EC2) → Sensación de dolor y miedo (RC2).

Si un gato araña a una persona, es muy probable que se asocie el gato al arañazo y al dolor y la activación que eso provoca. Posteriormente, ciertos estímulos también asociados al gato, como sus juguetes o su rascador, podrían condicionarse aversivamente, por su asociación con el gato, pero no directamente con el arañazo.

Por otro lado, cuando un EN que había adquirido propiedades apetitivas, por haber sido emparejado con un EI de esa naturaleza, adquiere propiedades aversivas al ser emparejado posteriormente con un EI de naturaleza contraria a la primera, estamos hablando de un proceso de *contracondicionamiento*. Este proceso puede ocurrir también a la inversa; por ejemplo, si un estudiante comienza un nuevo curso y empieza a conocer a un compañero y este es sonriente y amable y, además, comparte su gusto por el cine, es muy probable que ese compañero comience a adquirir un valor apetitivo para el estudiante. Sin embargo, si un día al pedirle los apuntes de clase le responde con muy malas formas, es pro-

bable que el compañero ya no le caiga tan bien. Es más, el estudiante podría sentirse molesto nada más verlo.

2.2.3. Generalización, discriminación y extinción

Dos fenómenos fundamentales para el aprendizaje, estudiados ampliamente en el laboratorio, son la *generalización* y la *discriminación*, en este caso en el condicionamiento clásico. Sin que el objetivo de este apartado sea profundizar en ellos, remitiendo al lector interesado a los manuales de aprendizaje (por ejemplo, Domjan, 2003; Pellón et al., 2014), sí es importante señalar sus aspectos esenciales de cara a la explicación de la conducta en contextos naturales, donde distintos estímulos pueden compartir una serie de rasgos o características físicas, aunque sean estímulos distintos. De manera muy sucinta, la generalización ocurre de la siguiente manera: cuando un estímulo *A* adquiere cierto control sobre una respuesta, puede ocurrir que haya un estímulo *B* que comparta ciertas características con *A* y, debido a esa similitud, adquiera también algún control sobre la respuesta, sin que haya habido ningún tipo de emparejamiento (control que será tanto mayor cuanto más similitud mantenga con el estímulo *A*). Se considera una capacidad innata con gran valor adaptativo, ya que permite la emisión de conductas efectivas ante estímulos desconocidos. El fenómeno contrario, pero complementario, a la generalización es la discriminación, que ocurre cuando se presentan dos EN (EN1 y EN2) y un EI, pero solo uno de ellos, al que llamaremos EC1, es contingente con el EI y, por tanto, la RC es elicitada en presencia del primero, mientras que el EN2 tiene una contingencia nula (de ahí que lo sigamos denominando EN y no EC, ya que al no haber contingencia no hay condicionamiento). Por tanto, la discriminación ocurre porque la RC aparece en presencia de uno de los estímulos y no en presencia del otro.

Los ejemplos de generalización y discriminación en la vida cotidiana son abundantes. Es probable que si una persona ha sufrido el mordisco de un perro de una determinada raza adquiera miedo a los perros en general (al menos de apariencia física similar al que le mordió, generalización). Y si una persona ha sufrido un atraco regresando a su casa por la noche, pero nunca le ha pasado eso durante el día, seguramente adquiera miedo a regresar a casa de noche, pero puede no tenerlo en absoluto de día (discriminación).

Finalmente, es importante señalar que, de la misma forma que aprendemos a responder ante estímulos nuevos, también aprendemos a dejar de responder ante ellos. Este proceso se denomina *extinción* (en concreto, *extinción pavloviana*, para diferenciarlo de la extinción operante que

se explicará más adelante) y muestra que el condicionamiento puede llegar a ser reversible. Cuando el EC aparece repetidamente en ausencia del EI, se puede apreciar un proceso de decremento de la RC. Por otro lado, pasado un tiempo sin contacto con el EC tras el período de extinción, es probable que la RC vuelva a aumentar si volvemos a tener contacto con el EC. Este fenómeno se conoce como *recuperación espontánea*. La extinción no es olvido, ni desaprendizaje, ni inhibición condicionada ni habituación; la extinción es un nuevo aprendizaje por eliminación de la relación de contingencia entre EC-EI.

Un fenómeno especialmente interesante en la clínica psicológica es el conocido como *incubación*. Esta fue estudiada inicialmente por Eysenck (1968), y, aunque es un fenómeno más complejo del que aquí se describe, merece la pena ser mencionado por las implicaciones teóricas y prácticas que tiene. La incubación hace referencia al hecho de que la presentación del EC sin el EI no siempre lleva a la extinción de la RC. Este proceso ocurre cuando hay un condicionamiento inhibitorio (tipo *B*), ya que al disminuir la RC (debido a algún cambio estimular o a la emisión de una operante que aleja al organismo del EC) se impide la extinción que ocurriría de seguir manteniéndose dicha respuesta en presencia del EC sin la aparición del EI. Es más, en ocasiones no solo se observa una resistencia a la extinción, sino también un incremento de la intensidad de la RC. Para entender por qué esto es así, debemos tener en cuenta dos variables: intensidad de la RC y tiempo de presentación del EC; las exposiciones cortas al EC y la elicitación de RC muy intensas favorecen la incubación, mientras que las exposiciones prolongadas al EC o la elicitación de una RC de baja intensidad favorecen la extinción pavloviana (Sandín y Chorot, 1991).

El fenómeno de la incubación resulta muy interesante en intervención psicológica, e incorporarlo al análisis de los problemas clínicos es de gran utilidad, ya que ayuda a entender el mantenimiento de miedos y explica en muchas ocasiones su elevada intensidad. Cuando los clientes llegan a consulta, muchos de ellos creen haberse expuesto de manera correcta a un estímulo fóbico, pero sin embargo relatan cómo este ejercicio solo les ha hecho sentirse peor. Lo que en numerosas ocasiones ocurre es que esta exposición implica simultáneamente un proceso excitatorio y uno inhibitorio (probablemente asociado a una respuesta de escape), de manera que no se pueden dar las condiciones necesarias para que se produzca extinción.

2.3. Secuencia de relaciones de tres o más términos: condicionamiento operante (CO)

Pese a la importancia del condicionamiento clásico para la supervivencia de nuestra especie, el condicionamiento operante (CO) constituye uno de los procesos de aprendizaje más importantes y útiles, en tanto permite que la conducta de un organismo varíe en función de sus efectos sobre el entorno. El condicionamiento operante presenta algunas diferencias con el condicionamiento instrumental, si bien es frecuente utilizar ambos términos como sinónimos. Watson, considerado por muchos autores el *padre* del conductismo, ya introdujo la idea de que la conducta estaba controlada por los acontecimientos ambientales en su famoso artículo de 1913 «La psicología desde el punto de vista conductista». Unos años antes, Thorndike había expresado esa idea en la formulación de su tan conocida *Ley del efecto* (Thorndike, 1911):

«Si una respuesta en una situación estimular dada es seguida por un suceso satisfactorio o placentero, la relación entre la situación y la respuesta se fortalece, de forma que el organismo tendrá más tendencia a dar esa respuesta en esa situación. Si, por el contrario, va seguida de un suceso nocivo o desagradable, la respuesta tenderá a no darse» (p. 244).

La Ley del efecto fue desarrollada posteriormente por Skinner (1969, 1977) dentro de un marco conceptual más consistente que suplía las críticas que se le hicieron a Thorndike acerca de la subjetividad de su definición de «suceso satisfactorio o placentero». Según esta ley, ciertos sucesos, al seguir consistentemente a una respuesta de un organismo, aumentan su probabilidad de ocurrencia. De esta forma, Skinner, prescindiendo de interpretaciones asociacionistas, pone en el punto de mira la relación probabilística (contingencia) entre la respuesta y los eventos consecuentes. Además, introduce el término de *clase operante* como aquella respuesta definida exclusivamente en virtud de sus propiedades funcionales (Skinner, 1937), en vez de por su topografía o intensidad. El concepto de *clase operante* establece una norma básica y esencial, vulnerada por muchos psicólogos, por la cual un análisis funcional no debe realizarse nunca atendiendo a la morfología de una respuesta, sino a su funcionalidad (efecto que produce) —todo ello sin ignorar que puedan existir morfologías más adecuadas que otras para una determinada función— (Pérez, 2004). En este sentido, una persona puede poner en marcha conductas comprobatorias de la fidelidad de su pareja, tales como escuchar detrás de la puerta, mirar su móvil, revisar su correo electrónico, perseguirle por la calle o contratar a un detective privado; todas estas formas de respuesta pertenecerán a la misma clase operante por tener la

misma función, independientemente de que tengan topografías tan dispares.

Como se adelantó en el capítulo dos, mediante el condicionamiento operante se modifica la probabilidad de emisión de una respuesta en un contexto determinado, debido a las consecuencias que, en dicho contexto, le han seguido en el pasado. Quiere esto decir que, a diferencia del condicionamiento clásico, en el cual la presentación de los estímulos que elicitán la respuesta es independiente del organismo que responde, en el condicionamiento operante la presentación del estímulo consecuente depende de si el organismo emite la respuesta, y la emisión o no de la misma dependerá, a su vez, de las consecuencias obtenidas en el pasado. La doble contingencia de las conductas aprendidas por condicionamiento clásico se transforma en la contingencia de tres términos del condicionamiento operante (considerando ya el estímulo antecedente que explicaremos a continuación).

2.3.1. *Antecedente*

Una manera habitual de definir el procedimiento básico del condicionamiento operante es decir qué ocurre cuando una conducta es reforzada en presencia de un estímulo discriminativo y, de esa manera, aumenta la probabilidad de que ocurra en el futuro cuando dicho estímulo está presente. Sin embargo, es necesario atender a una diferencia fundamental entre los términos antecedente y discriminativo, ya que a menudo se confunden y se usan de forma intercambiable cuando hacen referencia a conceptos distintos:

- Cuando hablamos de antecedente hablamos del estímulo o conjunto de estímulos que están presentes cuando se emite una respuesta; se trata, por tanto, de una relación meramente temporal: simplemente preceden a la respuesta a estudiar. El concepto de estímulo antecedente es meramente descriptivo, no funcional, pues no señala ninguna relación de contingencia respecto al programa de reforzamiento/castigo determinado por la consecuencia que siga a la respuesta.
- Por el contrario, el concepto de estímulo discriminativo es un concepto funcional. La función discriminativa de un estímulo se adquiere tras una serie de ensayos en los que la emisión de una respuesta en presencia de ese estímulo es seguida de manera regular por unas consecuencias determinadas. Cuando se establece esa relación de contingencia podemos decir que el estímulo discriminativo controla la respuesta que le sigue. Hablamos entonces de contin-

gencia de reforzamiento o de castigo, si las consecuencias que siguen a la respuesta la hacen más o menos probable en el futuro, respectivamente. En cuanto a los estímulos, se denominarían E^{d+} si el E^d señalase un procedimiento de reforzamiento y E^{d-} (también denominado E^D) si señalase un procedimiento de castigo o extinción, pero, en cualquier caso, tanto E^{d+} como E^{d-} señalarían correlaciones positivas entre el estímulo discriminativo y el procedimiento concreto. Podemos encontrar infinidad de ejemplos de estas correlaciones en la vida cotidiana: la luz encendida de una farmacia que indica que está abierta; la cara sonriente de un amigo que indica que muy probablemente, si se lo pido, me hará un favor; el cartel de «No fumar» al entrar en la estación de tren, etc.

- Por otro lado, y rescatando lo aprendido en el apartado de CC, en muchas ocasiones los E^d pueden adquirir propiedades apetitivas por su relación con el reforzador. Es decir, estos acabarían produciendo respuestas condicionadas o incondicionadas apetitivas similares a las que elicitaban los reforzadores en tanto estímulos condicionados o incondicionados. De la misma manera, si el consecuente es un evento aversivo (que sigue a la conducta o del que se escapa o que se evita), pueden adquirir propiedades aversivas. Un ejemplo claro de lo que acabamos de exponer puede verse en una persona con conductas «claustrofóbicas» en un espacio cerrado: aunque la respuesta de escape o evitación sea salir de ese espacio, en muchas ocasiones sucede que cuando se ve la señal de «Salida de emergencia» (E^d de la conducta de escape) comienzan a tranquilizarse, ya que ello supone una *clave de seguridad*. El condicionamiento de los estímulos discriminativos es la base del procedimiento de encadenamiento, que permite desarrollar cadenas de conductas complejas reforzando únicamente el último de los eslabones: al reforzar una respuesta en presencia de un estímulo, este adquiere propiedades discriminativas de la respuesta a la que precede, y reforzantes de la respuesta a la que sigue.
- Otra confusión frecuente cuando se hace el análisis funcional de conductas en contextos cotidianos es la de considerar antecedente de una respuesta (y, por tanto, posible estímulo discriminativo) algún elemento del pasado de la persona cuya conducta se quiere explicar y que, de manera racional, consideramos que guarda alguna relación con esta. El antecedente, sea o no discriminativo, *debe estar presente* en la situación en la que una determinada respuesta ocurre. Por ejemplo, si una persona acaba de perder a alguien querido y no quiere mirar sus fotos, no puede ser la muerte de la perso-

na el antecedente de esa respuesta de evitación; para saber qué estímulo o estímulos controlan tal respuesta habría que analizar los estímulos *presentes* cuando esta ocurre, y ver cuáles guardan una relación funcional con el reforzamiento que mantiene la operante (muy probablemente la reducción de las respuestas fisiológicas relacionadas con la tristeza, elicidadas por la observación de la imagen de la persona ausente).

2.3.2. *Consecuente*

Al igual que el término antecedente es meramente descriptivo y se refiere a una relación temporal con la respuesta de estudio, el término consecuente indica que un estímulo o conjunto de estímulos siguen a la respuesta que se quiere analizar. Es, por tanto, un concepto descriptivo que no tiene por qué mantener una relación funcional con la respuesta. Sin embargo, cuando el estímulo consecuente afecta a la respuesta, aumentando o disminuyendo la probabilidad de aparición futura de la misma o su magnitud, entonces es cuando podemos afirmar que el estímulo consecuente es un reforzador o un castigo. Atendiendo a este efecto, podríamos formular las siguientes definiciones:

- Reforzador: estímulo consecuente que aumenta la probabilidad de emisión de la respuesta a la que sigue.
- Castigo: estímulo consecuente que disminuye la probabilidad de emisión de la respuesta a la que sigue.

Aunque pudiera parecer que el concepto de reforzador es tautológico, la relación entre reforzador y respuesta reforzada es, en palabras de Pérez (2004), una condicionalidad recíproca similar a la que puede establecerse entre dos familiares: alguien es «tío» porque tiene un «sobrino» y el «sobrino» lo es porque tiene un «tío»; se necesitan ambos conceptos para entender la relación entre ellos, pero son conceptos distintos. Sin embargo, esto no ocurre entre relaciones que sí son tautológicas, como «estoy nervioso porque tengo ansiedad» o la muy conocida «tiene una alta valoración de sí mismo porque tiene mucha autoestima».

Las definiciones de reforzador y castigo son incompletas si únicamente tienen en cuenta el efecto de incremento/decremento sobre la respuesta, pero no consideran el tipo de contingencia o correlación que se establece entre la respuesta y el consecuente. En una contingencia operante, la correlación puede ser positiva o negativa; es decir, si se emite la respuesta aparece la consecuencia, y si no se emite no aparece (contingencia positiva); por el contrario, la emisión de la respuesta correlaciona con la «desaparición» o retirada del estímulo consecuente y nunca con

su presentación (contingencia negativa). De esta manera, la clasificación funcional de los estímulos consecuentes quedaría como sigue:

- Estímulos reforzadores positivos (generalmente estímulos apetitivos): cualquier estímulo que siga a la respuesta y que incremente la probabilidad futura de aquella con la que mantiene una contingencia positiva, o reduzca aquella con la que mantiene una contingencia negativa. Cuando la contingencia es positiva la denominamos reforzamiento positivo, y cuando es negativa se denomina castigo negativo. Los reforzadores positivos pueden ser de muchos tipos, tales como EI apetitivos (que se denominarían reforzadores *primarios* o *incondicionados*), EC que serán apetitivos o aversivos según su carácter excitatorio o inhibitorio respectivamente (y se denominarían reforzadores *secundarios* o *condicionados*), e incluso respuestas operantes más frecuentes que pueden funcionar como reforzadores positivos (de acuerdo con el conocido Principio de Premack).
- Estímulos reforzadores negativos (generalmente estímulos aversivos): cualquier estímulo que siga a la respuesta y que incremente la probabilidad futura de aquella con la que mantiene una contingencia negativa o reduzca aquella con la que mantiene una contingencia positiva. En el primer caso (contingencia negativa) la denominamos reforzamiento negativo, y en el segundo caso (contingencia positiva) la denominamos castigo positivo. Al igual que los reforzadores positivos, también los negativos pueden ser de diversos tipos: EI aversivos, EC que serán aversivos o apetitivos según su carácter excitatorio o inhibitorio, respectivamente, respuestas menos probables en ese organismo (costosas o desagradables), etc. Siguiendo la misma denominación utilizada para los reforzadores positivos, los negativos se denominarían primarios o incondicionados cuando su valor reforzante es inherente al propio estímulo, y secundarios o condicionados cuando dicho valor ha sido adquirido por asociación con otro estímulo.

Por tanto, podemos ver que los términos «reforzamiento» o «castigo» implican un efecto de aumento o disminución, respectivamente, de la probabilidad futura de emisión de la respuesta; por su parte, los términos «positivo» o «negativo» se refieren a la relación de contingencia entre la respuesta y el estímulo consecuente (contingencia *R-C*).

2.3.3. Procedimientos de condicionamiento operante

Combinando el efecto del estímulo consecuente sobre la respuesta y la relación de contingencia $R-C$, se pueden establecer cuatro procedimientos básicos de condicionamiento operante:

1. Reforzamiento positivo, también denominado *entrenamiento de recompensa*: incrementa la probabilidad de aparición de la respuesta, siendo positiva la contingencia $R-C$ (la aparición de la R correlaciona con la aparición del estímulo consecuente). El estímulo consecuente, por tanto, es un reforzador positivo (que se presenta). Ejemplos:

- «Cuando me falta algo en casa se lo pido a mi vecina porque siempre me lo da con una sonrisa.»
- «Desde que mis padres me dejan elegir la película que vamos a ver si termino los deberes antes de las nueve, ya no fallo ni un día.»
- «Mi perro Coco viene corriendo cuando lo llamo porque siempre lo acaricio si lo hace.»

2. Reforzamiento negativo o entrenamiento de escape/evitación: incrementa la probabilidad de aparición de la respuesta, siendo negativa la contingencia $R-C$ (la aparición de la R correlaciona con la desaparición del estímulo consecuente). El estímulo consecuente, por tanto, es un reforzador negativo (que se retira). En un entrenamiento de escape el organismo puede interrumpir la presentación del estímulo consecuente, pero no puede prevenirlo; sin embargo, en el entrenamiento de evitación el organismo puede anticiparse a la aparición del estímulo consecuente, impidiendo su presentación. Ejemplos:

- «Cada vez que me ponía estos zapatos me dolían tanto los pies que terminaba quitándomelos» (entrenamiento de escape). «Finalmente he decidido no ponérmelos si sé que voy a tener que estar calzada mucho tiempo» (entrenamiento de evitación).
- «He comprobado que el café de las mañanas me espabila completamente, por eso lo tomo a diario» (entrenamiento de escape).
- «Me genera mucha ansiedad hacer presentaciones en público, así que en los trabajos en grupo siempre pido hacer la teoría y que sea mi compañero quien lo presente» (entrenamiento de evitación).

3. Castigo positivo: decreta la probabilidad de aparición de la respuesta, siendo positiva la contingencia $R-C$ (la aparición de la R correlaciona con la aparición del estímulo consecuente). Por tanto, el estímulo consecuente es un reforzador negativo (que se presenta). Ejemplos:
- «Es una persona muy borde, cada vez que me acercaba para saludarla me ponía mala cara, así que he dejado de hacerlo.»
 - «He suspendido los cinco últimos exámenes por dejarlos para el último día, así que he decidido cambiar de estrategia.»
 - «Desde que me quemé al coger la cafetera caliente siempre espero a que se enfríe.»
4. Castigo negativo, también denominado *entrenamiento de omisión*: disminuye la probabilidad de aparición de la respuesta, siendo negativa la contingencia $R-C$ (la aparición de la R correlaciona con la desaparición del estímulo consecuente). Por tanto, el estímulo consecuente es un reforzador positivo (que se retira).
- «Hace cuatro meses recibí cuatro multas por exceso de velocidad y me quitaron seis puntos; desde entonces no he vuelto a excederme ni un ápice.»
 - «Mis padres me habían reducido la paga por llegar tarde, desde entonces soy puntual.»
 - «Con Juan funcionó muy bien el quitarle el juguete cada vez que pegaba a un niño.»

En la tabla 4.3 se presenta un resumen de las distintas combinaciones de las contingencias operantes (incluyendo la extinción, que se explicará posteriormente).

Tras esta breve descripción de los cuatro tipos de procedimientos operantes básicos destacaremos puntos comunes a tener en cuenta que pueden evitar que cometamos errores a la hora de realizar el análisis:

- Es esencial no confundir «bueno» o «beneficioso» con positivo, ni «malo» o «dañino» con negativo. Un estímulo consecuente es un reforzador positivo si incrementa la probabilidad de una operante cuando la contingencia $R-C$ es positiva (es decir, cuando hay una correlación positiva entre R y C), o disminuye dicha probabilidad cuando la contingencia $R-C$ es negativa (es decir, cuando hay una correlación negativa entre R y C). Siguiendo la misma lógica, un estímulo consecuente es un reforzador negativo si incrementa la probabilidad de una operante cuando la contingencia $R-C$ es negativa

o disminuye dicha probabilidad cuando la contingencia *R-C* es positiva.

TABLA 4.3
Resumen de las contingencias operantes

Procedimiento operante	E	R	C	Correlación
Reforzamiento positivo	E^{d+}	Aumento	Presentación reforzador +	R-C+
Reforzamiento negativo	E^{d+}	Aumento	Retirada reforzador -	R-C-
Castigo positivo	E^{d-}	Disminución	Presentación reforzador -	R-C+
Castigo negativo	E^{d-}	Disminución	Retirada reforzador +	R-C-
Extinción	E^{d-}	Disminución	No hay consecuente contingente	Acontingencia o contingencia nula

- Tanto *reforzamiento* como *castigo* se definen por su efecto sobre la respuesta a la que siguen. Podemos «intentar reforzar» una respuesta administrando de forma sistemática un estímulo apetitivo (potencial reforzador) tras su emisión, pero este solo será un reforzador si aumenta la probabilidad de emisión futura de dicha respuesta. De igual modo, podemos aplicar estímulos aversivos contingentemente a una respuesta dada, que solo podrán considerarse castigos si disminuyen su probabilidad de emisión en un futuro. Y tanto cuando hablamos de reforzamiento como cuando lo hacemos de castigo, hay que tener presente que no es el organismo lo que se refuerza o se castiga, sino las respuestas que ese organismo emite.
- En relación con lo anterior, una misma respuesta puede tener consecuencias apetitivas y aversivas. Por ejemplo, un estudiante que hace una broma en clase puede recibir las risas de sus compañeros y la bronca del profesor. Si sigue haciendo bromas, podremos afirmar que la bronca no está teniendo ningún efecto de castigo, por muy fuerte y amenazadora que sea, pero las risas de sus compañeros sí son un estímulo reforzador.
- Para que un estímulo consecuente tenga efecto sobre una respuesta ha de seguir inmediatamente a esta. La demora entre respuesta y reforzador/castigo ha de ser mínima para que podamos afirmar que la respuesta y el estímulo consecuente mantienen una

relación de contingencia. Si en el laboratorio es fácil controlar la inmediatez de los reforzadores y castigos, en la vida cotidiana se puede comprobar cómo muchas de las conductas de las personas se mantienen a lo largo del tiempo sin que, aparentemente, haya un programa de reforzamiento que justifique tal mantenimiento. Aunque este hecho puede explicarse de muy diversas formas (programas de reforzamiento parcial de razón muy alta, respuestas interoceptivas reforzantes), en el caso de los humanos hay que destacar el uso del lenguaje y de la conducta verbal encubierta como un procedimiento óptimo para «acercar» el reforzador a la respuesta, posibilitando el establecimiento de esa relación de contingencia. En este sentido, es frecuente que algunas personas hagan deporte de manera continuada sin disfrutar de esa conducta, porque se imaginan lo atractivos que estarán en unos meses; o que alguien se ponga a estudiar unas oposiciones renunciando a prácticamente toda actividad placentera, incluso durante años, porque se dice que de esta forma llegará a tener la vida cómoda y segura que quiere. Por supuesto que en esta explicación del mantenimiento de una conducta que aparentemente no obtiene reforzadores inmediatos intervienen otros muchos factores que no se están teniendo en cuenta, pero uno de ellos puede ser, sin duda, la posibilidad que tenemos las personas de «adelantar» el reforzador demorado para «hacerlo contingente» con una respuesta.

- Además de la inmediatez, hay otras variables que influyen en el grado de eficacia del reforzamiento y del castigo. Una de ellas es la magnitud del reforzador, de forma que aumentar la calidad y cantidad del reforzador facilita el aprendizaje, ya sea para aumentar una respuesta (reforzamiento) como para disminuirla (castigo). En este sentido, trabajaríamos más horas si el sueldo fuese mayor, un niño haría más deberes si con ello puede obtener un premio que le resulte verdaderamente deseable, o dejaríamos de conducir sobrepasando la velocidad permitida si la multa fuese millonaria. Sin embargo, las conductas que se aprenden con recompensas cuantiosas son muy fáciles de extinguir porque enseguida dejan de compensar el esfuerzo si estas se reducen. Por eso, la magnitud debe ser media si queremos conseguir conductas resistentes a la extinción, además de que ello permite una mayor libertad a la hora de incrementar la recompensa en caso de querer implementar conductas más costosas.
- Independientemente de la inmediatez, magnitud o cualquier otra característica física del reforzador, las denominadas *operaciones motivadoras* pueden afectar a que ciertos estímulos tengan un

efecto mayor o menor sobre una determinada respuesta. Por ejemplo, la privación puede hacer que la pérdida de ciertos reforzadores sea mucho más efectiva como castigo negativo que si estamos saciados de ellos. Así, si una persona tiene muy poco dinero, cualquier castigo que implique retirarle cierta cantidad será mucho más eficaz que si esa persona es millonaria o le acaba de tocar la lotería. De igual forma, la saciación disminuye la potencia de la comida como estímulo reforzador. Las operaciones motivadoras pueden ser primarias o secundarias, según el efecto motivacional sea incondicionado (no aprendido) o condicionado (aprendido). Así, la privación de comida incrementa, de manera incondicionada, la probabilidad de que un organismo emita operantes que le permitan acceder a ella. Sin embargo, la privación no tiene el mismo efecto en una persona que está en huelga de hambre, ya que existen motivaciones aprendidas que anulan el efecto de la privación (mantenerse fiel a unos principios, por ejemplo).

- Una última cuestión a destacar es la importancia de maximizar la contingencia para asegurar la emisión de una respuesta. En contextos naturales es difícil encontrar contingencias máximas, algo que sí podemos conseguir fácilmente en el laboratorio. La relación de contingencia entre una respuesta y el reforzador se maximiza en la medida en que el organismo solo tiene acceso al reforzador si emite esa respuesta y no lo puede obtener de ninguna otra manera. No olvidemos que al decir respuesta estamos hablando de *clase operante*, es decir, respuestas funcionalmente iguales pero que morfológicamente pueden ser muy distintas. Para implementar una respuesta, el programa de reforzamiento óptimo es el continuo (se refuerzan todas y cada una de las ocasiones en las que se emite la respuesta), pero para su mantenimiento a lo largo del tiempo es más eficaz el reforzamiento parcial, más abundante en situaciones naturales (la respuesta no es seguida del reforzador en todas las ocasiones). Por lo que respecta al castigo, la contingencia debe mantenerse hasta la desaparición completa de la respuesta y debe ser máxima: siempre que se emita tiene que ir seguida de la consecuencia. Hay que tener presente que una respuesta, por muy inadecuada que sea, se mantiene porque está siendo reforzada, por lo que, si no se aplica el procedimiento de castigo en todas y cada una de las ocasiones de emisión, lo que realmente estamos haciendo es aplicar un programa de reforzamiento parcial.

2.3.4. Discriminación y generalización

La discriminación del estímulo consiste en responder de forma diferente ante estímulos diferentes; es decir, un organismo emite una respuesta ante un determinado estímulo antecedente (que tiene función discriminativa), pero no emite esa respuesta ante otro antecedente distinto (y que, por tanto, no ha adquirido esta función). Podemos encontrar infinidad de ejemplos de discriminación en la vida cotidiana: iremos a la facultad a las diez de la mañana, pero no a las diez de la noche, porque sabemos que está cerrada; si queremos un refresco meteremos el dinero en la máquina de bebidas, pero no lo meteremos si está apagada; buscaremos al profesor en el horario de tutorías porque es cuando está en el despacho, etc. Igualmente, en la vida cotidiana abundan lo que se denominan *discriminaciones condicionales*, en las cuales la función discriminativa de un estímulo está condicionada a la presencia de otro; las discriminaciones condicionales implican que la contingencia operante (E-R-C) está bajo control de otro estímulo, al que se denomina *estímulo condicional* o *discriminación de segundo orden* (o de *orden n*, ya que puede haber *n* estímulos que se condicionan uno al otro; hablaríamos entonces de *control contextual*). Retomando el ejemplo anterior, iremos a buscar al profesor al despacho en horario de tutorías siempre que no sea fin de semana; y, aunque sea horario de tutorías, no lo abordaremos si está en la cafetería charlando con un compañero y no en el despacho; o iré a la playa el domingo si hace buen tiempo. En definitiva, la discriminación nos permite diferenciar las situaciones en las que sí está disponible un reforzador de las que no, adecuando nuestro comportamiento a cada una de ellas. Cuando la discriminación es compleja, es decir, de dos o más términos, la contingencia operante inicial, de tres términos, se amplía a *n* atendiendo al número de discriminaciones condicionales.

El fenómeno aparentemente opuesto y, sin embargo, complementario de la discriminación, es la generalización. Hablamos de generalización cuando la respuesta es la misma ante diferentes estímulos. Es decir, el control que un determinado E^d adquiere sobre una respuesta se puede transferir a otros estímulos antecedentes (nuevos E^d) sin que haya un entrenamiento específico, en virtud de la similitud (en alguna característica física o funcional) existente entre tales estímulos con el E^d original. La generalización es un proceso imprescindible para la adaptación a situaciones que pueden ser similares entre sí, pero en las cuales aún no hemos tenido experiencia. Por ejemplo, una niña que aprenda a saludar con un beso a sus tíos puede generalizar esta conducta a cualquier persona mayor. De la misma manera, no abordo al profesor para preguntarle dudas en la cafetería, pero tampoco si me lo encuentro en el tren que va a la universidad o sentado en un banco del campus. Decimos que es un fenómeno complementario porque aprendemos a responder ante diver-

tos estímulos, al tiempo que aprendemos a no emitir esa respuesta ante otros. Por ejemplo, podemos contar chistes de dudoso gusto cuando estamos con los compañeros de clase, en una reunión con los primos o en el grupo de corredores, pero no lo hacemos si algún día está el profesor delante, o los tíos mayores o el entrenador.

2.3.5. Extinción

La extinción es el procedimiento por el cual se establece una contingencia nula (acontingencia) entre la respuesta y todos los reforzadores que la mantienen, lo cual conduce a su desaparición. Como señalamos en su momento, el estímulo antecedente en un procedimiento de extinción se denomina E^d- o E^D . Supone una técnica de aprendizaje tremendamente útil para eliminar conductas, y en el ámbito aplicado suele ser la mejor estrategia (cuando se pueden controlar todos los reforzadores de una respuesta) si se aplica de manera simultánea al reforzamiento de respuestas alternativas.

Al igual que los demás procedimientos operantes descritos en este capítulo, la extinción se define por su efecto: decimos que una respuesta está sometida a extinción cuando se produce una disminución de su frecuencia e intensidad, hasta su desaparición, de forma contingente a la retirada del reforzador (o reforzadores) que la mantenían, porque desaparece el control del estímulo antecedente. Es frecuente confundir la extinción con un procedimiento de castigo negativo, cuando la contingencia entre la respuesta y el estímulo consecuente es negativa en el castigo negativo, mientras que en la extinción es nula (acontingencia). Y, fundamental, el castigo negativo implica la retirada de un reforzador positivo, mientras que en la extinción se retiran *todos* los reforzadores que mantienen la respuesta.

Normalmente, cuando una conducta se pone en extinción, la disminución de su frecuencia no se produce de forma inmediata, sino que puede ocurrir lo contrario, que se observe un aumento en la tasa de respuesta e intensidad, además de, en ocasiones, cambios en su morfología. Esto se conoce como *explosión o pico de respuesta*, y supone un proceso natural en el curso de la extinción que se ha de conocer y tener en cuenta a la hora de aplicarlo. Tras este pico, la conducta suele disminuir gradualmente hasta desaparecer. Un ejemplo típico y muy conocido de este proceso es el efecto que tiene en un niño acostumbrado a que se le den todos sus caprichos la primera vez que se le niega uno: con una alta probabilidad el niño comenzará a llorar y a patalear, con el peligro de que si se accede en este momento a la petición se estará reforzando esa forma tan inadecuada de obtener lo que quiere. Otros ejemplos conocidos del

pico de extinción es el aumento en el volumen de voz cuando alguien empieza a hablar por teléfono tras sonar una llamada pero no obtener respuesta, hasta que termina cortando la comunicación al comprobar que es inútil.

Otro fenómeno a destacar en el curso temporal de un proceso de extinción es la *recuperación espontánea*. Se ha comprobado en el laboratorio que una respuesta sometida a extinción puede reaparecer tras un período de descanso. Lo mismo ocurre en situaciones naturales, en las cuales una respuesta que había dejado de emitirse al interrumpir el reforzamiento que la mantenía, aparece de nuevo tras un período de tiempo más o menos largo. Por ejemplo, una persona que nunca obtiene respuesta cada vez que llama a alguien por teléfono dejará de llamarlo, pero puede que transcurrido un cierto tiempo vuelva a intentarlo. De igual forma, aunque una persona haya dejado de mirar el buzón porque siempre lo encuentra vacío, puede mirarlo en alguna ocasión y dejar de hacerlo si comprueba que no ha recibido ninguna carta. Este fenómeno puede ocurrir por la presencia inadvertida de un estímulo que mantiene ciertas similitudes con el estímulo de control original y, por generalización, la respuesta vuelve a emitirse.

Por último, también es frecuente que durante la extinción aparezcan respuestas emocionales aversivas, como agresividad, frustración o ira, ya que la retirada de un reforzador funciona como un EI.

2.3.6. *Tipos de estímulos consecuentes que se pueden utilizar en los procedimientos operantes*

Tanto en lo que respecta a los procedimientos de reforzamiento como de castigo, se han desarrollado una gran variedad de clasificaciones de los estímulos que pueden ser utilizados para conseguir el efecto de fortalecimiento o debilitamiento de la respuesta. Sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a presentar las modalidades más relevantes y útiles de cara a hacer un análisis funcional de la conducta en contextos naturales.

- Estímulos incondicionados apetitivos o aversivos/estímulos condicionados apetitivos o aversivos. Como se ha explicado anteriormente, esta distinción se realiza en virtud de si las propiedades reforzantes o de castigo de un estímulo son inherentes al mismo (es decir, tienen su origen en las contingencias de reforzamiento de la especie) o se han adquirido por asociación con otro estímulo (incondicionado o condicionado), que es lo mismo que decir que su efecto sobre la respuesta tiene su origen en las contingencias de reforzamiento del sujeto. Reforzadores primarios son el agua, la comida, el sueño, etc. Reforzadores secundarios pueden ser los ges-

tos faciales, el dinero, las palabras, etc. Los reforzadores secundarios mantendrán su valor mientras sigan manteniendo una contingencia, aunque sea muy baja, con el reforzador incondicionado; es decir, si no pudiésemos adquirir con el dinero las cosas que queremos o necesitamos, aquel tendría un nulo valor reforzante.

- Estímulos automáticos/estímulos sociales. Cuando la propia emisión de la respuesta conlleva el efecto de reforzamiento o de castigo, estamos hablando de reforzadores automáticos, que exclusivamente dependen de la respuesta del organismo que se comporta. Ejemplo de respuestas asociadas a reforzamiento/castigo automático pueden ser el comer chocolate, quitarse un abrigo cuando hace calor, beber cuando se tiene sed, tocar una estufa caliente, etc. Pero hay muchas otras respuestas cuyo acceso al reforzador depende de lo que hagan otras personas, por lo que no se obtienen directamente al emitir la respuesta. Este tipo de reforzadores se denominan reforzadores sociales y tienen su efecto sobre respuestas que solo ocurren en presencia de otras personas: saludar, formular una pregunta, solicitar un documento, etc.

2.4. Variables que pueden alterar una contingencia de conducta

En este apartado se presentarán una serie de variables que pueden producir algún cambio en una contingencia conductual, en el sentido de favorecerla o reducirla. La distinción que se hace entre variables motivadoras y variables disposicionales tiene un sentido meramente didáctico; en ningún caso hace referencia al tipo de alteración que produzcan en la contingencia de conducta y solo tiene sentido en el análisis funcional de conductas en situaciones naturales. En el análisis experimental se considerarían únicamente las operaciones motivadoras, ya que las variables disposicionales serían variables de control que permitirían seleccionar a los sujetos de estudio. En este sentido, la edad de una persona puede ser importante para explicar una conducta determinada, pero no en el laboratorio, donde el experimentador selecciona un grupo de personas en un intervalo de edad que le parezca adecuado. Lo mismo podemos decir del sexo, el nivel cultural o el país de procedencia. Por tanto, en los estudios de laboratorio, lo que denominamos variables disposicionales se tienen en cuenta para la selección de los sujetos experimentales y las operaciones motivadoras se manipulan para estudiar el efecto de dicha manipulación sobre la contingencia experimental. La diferenciación que se hace en este apartado entre variables disposicionales y motivadoras no tiene que ver, por tanto, con el efecto potencial que tengan sobre una

contingencia, sino con su consideración en el análisis funcional de una conducta. En los contextos naturales no podemos ni bloquearlas ni manipularlas, por lo que tenemos que considerar todas estas variables para explicar una conducta, ya que pueden influir en que, en una misma situación de aprendizaje, distintas personas respondan de forma diferente. Con ello no se están proponiendo explicaciones distintas del comportamiento de las que se concluyen de la observación de las contingencias pavlovianas y operantes, sino que estas pueden modificarse por efecto de unas variables que no tienen una relación funcional con la conducta, pero alteran alguno de los elementos de esta contingencia. En definitiva, para plantear las hipótesis explicativas de ciertos comportamientos (objetivo principal de la realización de cualquier análisis funcional en contextos naturales) es preciso atender a dos tipos de variables: aquellas que conforman la interacción (*E-R-C*), que son las variables funcionales, y aquellas que, sin pertenecer a esta interacción, influyen en ella, que son las variables disposicionales y variables motivadoras.

2.4.1. Variables disposicionales

Las variables disposicionales son condiciones del organismo y del entorno que tienen la propiedad de modificar el valor de los elementos de una secuencia, favoreciendo o dificultando que una determinada relación funcional se establezca. Son esenciales dentro de cualquier análisis funcional, porque en muchas ocasiones facilitan la comprensión y la explicación de un determinado comportamiento. Sin embargo, muchas veces estas variables han sido mal entendidas, definidas y utilizadas a la hora de realizar un análisis funcional. La razón de esta dificultad reside, entre otras cosas que se irán viendo, en la complejidad para discernir entre:

- a) Aquellas variables que son importantes para entender una determinada conducta, es decir, variables que influyen en una secuencia funcional determinada y, por tanto, se pueden considerar disposicionales.
- b) Aquellas variables que, pudiendo influir de manera general en cualquier comportamiento humano (como, por ejemplo, el hecho de que sea otoño), no añaden valor al análisis y, por tanto, no tiene sentido considerar como variables disposicionales.

Otra de las dificultades se presenta cuando se confunden variables funcionales con variables disposicionales, o viceversa. Aunque en el siguiente apartado del capítulo se explica cómo se pueden distinguir las variables que pueden tener algún tipo de influencia en un análisis funcional determinado, puede ser útil hacer una breve descripción inicial de

aquellas que son más frecuentes en los contextos cotidianos, para facilitar después la identificación de su papel en una contingencia concreta.

Las variables disposicionales no aluden a relaciones, sino a hechos o a estructuras (Segura et al., 1991). Distintas propiedades del organismo y del ambiente pueden considerarse posibles variables disposicionales: características biológicas, repertorios de conducta, condiciones físicas del entorno, nivel socioeconómico, etc. Todas ellas son variables que pueden influir en la conducta de una persona. Estar cansado, tener una lesión o tomar medicación son ejemplos de condiciones biológicas que, permanentes o transitorias, pueden influir en la ocurrencia o ausencia de ciertos comportamientos. Así, si una persona está enferma y el médico le recomienda que se quede en casa, por muy sociable que sea habitualmente, disminuirá la probabilidad de que emita conductas de aproximación a su círculo social, aunque la llamen por teléfono proponiéndole una cita tentadora o una fiesta en casa de alguien. Medir cerca de dos metros incrementa la probabilidad de que se elija el baloncesto como deporte de afición. En la misma línea, si en la historia de aprendizaje de una persona ha tenido mucho peso la información sobre la nefasta influencia sobre la salud de los alimentos ultraprocesados, puede haberse desarrollado una regla de conducta sobre qué no hay que comer, de manera que, en un estado de privación, no elija un donut y espere a que esté disponible una manzana. Las características del entorno en el que nos movemos también pueden ser disposicionales, tanto las puramente físicas (como la temperatura, las horas de sol, la humedad o la altitud) como también las relativas a valores sociales y culturales (normas y leyes, tradiciones culturales, momento histórico). Del mismo modo, estas consideraciones pueden hacerse a pequeña o gran escala, dependiendo del grado de influencia en el comportamiento concreto objeto de análisis. Así, una persona puede vivir en una sociedad en la que el matrimonio homosexual esté permitido, pero haber crecido en un entorno familiar muy tradicional que censura la libertad sexual, de manera que habría que analizar en qué medida los valores familiares (entendidos aquí como reglas de conducta emitidas sistemáticamente en el contexto familiar) van a afectar a la conducta sexual de esa persona.

Otra cuestión importante respecto a las variables disposicionales es la relativa al efecto que tiene el pasado sobre la conducta presente. Para explicar una conducta tenemos que atender a lo que está ocurriendo en el momento de análisis, pero no podemos olvidar que eso que ocurre tiene la función que tiene porque la ha adquirido a través de sucesivos ensayos o historia de aprendizaje. La historia de aprendizaje, por tanto, es una variable disposicional que puede tener un efecto en la conducta presente, pero que no la determina. El pasado no se puede modificar, pero

sí se puede modificar la influencia que tiene en la conducta actual lo que ha ocurrido en el pasado, desde el momento en que su consideración como variable disposicional hace del pasado «presente». Imaginemos que una persona adulta se quedó encerrada en un ascensor cuando era niña y, desde aquel momento, no se volvió a subir a un ascensor. No tiene sentido concluir que ahora, pongamos veinte años más tarde, no se sube a un ascensor porque se quedó encerrada; no se sube al ascensor porque este elicitaba un miedo condicionado que discrimina la operante de subir por las escaleras, con el consiguiente efecto de reforzamiento negativo. Pero lo que es indudable es que, si cada vez que habla de su miedo a los ascensores revive la situación que sufrió de niña, ese evento pasado se está haciendo presente de manera encubierta y, por tanto, está fortaleciendo la asociación entre ascensor (EC) y encierro (EI), e incrementando la probabilidad de la conducta de escape cuando vuelva a presentarse la posibilidad de subir a un ascensor; es entonces cuando podemos considerar la situación de condicionamiento inicial como una variable disposicional. Por el contrario, una persona que se quedó encerrada y evitó los ascensores durante unos años hasta que empezó a utilizarlos de nuevo, de manera que ahora sube en ellos sin sentir ningún tipo de miedo, puede recordar el episodio inicial sin que este tenga efecto alguno sobre su conducta actual (se ha roto la contingencia entre ascensor y encierro). Sirva este ejemplo para explicar que, por una parte, el pasado no causa la conducta (si fuese la causa, la persona seguiría teniendo miedo a los ascensores porque lo que ocurrió no se puede borrar) y, por otra, que un evento pasado puede ser una variable que altere o no la contingencia conductual (recordar el evento y subir andando frente a recordar el evento y subir en el ascensor).

La forma en que una variable disposicional influye en una contingencia de conducta puede ser muy variada, siendo necesario precisarla para poder explicar y, en su caso, modificar la conducta objeto de análisis. De manera general, podemos señalar que las variables disposicionales pueden alterar la contingencia de las siguientes formas:

- Aumentando o disminuyendo el valor discriminativo de ciertos estímulos. Por ejemplo, si soy conductora, atenderé más a las señales de tráfico; si una persona tiene dificultades económicas, los botones del termostato para poner en marcha la calefacción pueden no discriminar la respuesta de pulsarlos, a pesar de que la temperatura de la casa sea baja. O, si considero que el cuidado del medio ambiente es un deber de todo ciudadano, la visión de un cubo amarillo hará más probable que tire allí la lata de cerveza que en la papelera que está al lado.

- Aumentando o disminuyendo el valor reforzante de ciertos estímulos. Se pueden citar muchos ejemplos de este efecto: para una persona de edad avanzada puede ser poco reforzante estar toda la noche de bar en bar como forma de celebración. Si vivo en el trópico, la aparición de un día soleado no incrementará la posibilidad de que salga a la calle a pasear. Una persona aficionada a la música clásica probablemente irá a un concierto en La Fenice en su viaje a Venecia.
- Haciendo más o menos probable una morfología de respuesta. Una persona que tartamudee en situaciones de tensión probablemente optará por una queja escrita más que por una telefónica si quiere poner una reclamación. Si me he roto una pierna y tengo que ir al trabajo, cogeré con más probabilidad el autobús antes que ir andando, aunque esta sea mi forma de desplazamiento habitual. Una persona que vive en un pueblo pequeño irá directamente a casa de alguien con quien quiere hablar en vez de llamarlo por teléfono.

Como se puede ver, las variables disposicionales son muy diversas y pueden afectar a la conducta de formas muy diferentes. Esta situación ha dado lugar a que, tradicionalmente, el concepto de variable disposicional se haya convertido en una suerte de *cajón de sastre* donde se incluye todo aquello que se supone que tiene o puede tener alguna importancia para entender una conducta concreta, pero sin que se sepa precisar su efecto. Como una gran parte de los elementos del ambiente y del organismo pueden tener algún tipo de influencia en las experiencias que las personas tienen en su día a día, es difícil identificar *a priori* cuáles pueden ser importantes para entender por qué una persona se comporta como se comporta. Por ello, hacer cualquier clasificación de variables disposicionales es arriesgado y, probablemente, reduccionista. Por otra parte, clasificar las variables disposicionales en una estructura fija puede conducir a la consideración de que todas ellas son importantes en un análisis funcional concreto y llevarnos al error de querer incorporarlas todas en la explicación de esa conducta. Pero lo cierto es que ni todas las variables que se puedan clasificar tienen por qué ser relevantes para una contingencia determinada, ni la forma en la que afecten a dicha contingencia está determinada por pertenecer a una categoría u otra. Siguiendo con uno de los ejemplos anteriores, una pierna rota aumentará la probabilidad de que coja el autobús para ir al trabajo, pero no tiene por qué afectar a que me ponga una camisa blanca o una camisa verde. La edad es una posible variable disposicional del organismo, pero no tiene que influir en que prefiera comer un kiwi con cucharilla o pelándolo.

Así, la razón principal por la que se ofrece una clasificación de variables disposicionales (véase tabla 4.4), sin ánimo de ser exhaustivos, es la de guiar al analista de conducta en la identificación de posibles factores que contribuyan a explicar por qué una persona se comporta como lo hace. Tomamos como punto de partida la propuesta de Segura et al. (1991).

De todas estas variables vamos a destacar el papel de las reglas que, como se señalaba en el capítulo dos de este manual, son capaces de alterar la función de los estímulos presentes en un momento determinado (definición que se hacía precisamente de las variables disposicionales). La regla puede ser una variable funcional (un estímulo discriminativo, por ejemplo) o una variable disposicional, y es a este último papel al que vamos a referirnos en el siguiente apartado.

2.4.2. Las reglas y su importante papel en el control de la conducta humana

Ya en el capítulo dos definíamos la regla como un estímulo especificador de contingencias, señalando que es un concepto descriptivo, y de ahí su papel variable según la contingencia sobre la que actúe. La morfología genérica de una regla sería la siguiente: «si emito una respuesta ante determinado estímulo o en determinado momento, irá seguida de ciertos consecuentes». La regla, por tanto, describiría una contingencia de tres términos, aunque para ser considerada como tal no es necesario que cumpla con su forma modélica. Un ejemplo de regla podría ser: «Si no estudio todos los días cinco horas suspenderé el curso», que podría expresarse sintéticamente como «¡A estudiar!». Otro ejemplo de regla podría ser: «Si tu pareja no comparte contigo todo su tiempo es que no te quiere y, por tanto, no tiene sentido continuar la relación» o, simplemente, «No te quiere, déjalo». Dadas las infinitas contingencias que pueden contenerse en las distintas reglas, es innegable su amplio rango de posibilidades relativo al control de la conducta. Las reglas, a diferencia de las instrucciones o autoinstrucciones, no se circunscriben a una situación específica, sino que pueden ejercer control en una gran variedad de circunstancias y describen generalidad o regularidad (Cerutti, 1989; Ribes et al., 1998). En los ejemplos anteriores, un estudiante puede aplicar la regla al salir de clase, al levantarse un fin de semana o al irse de puente; no es necesario que identifique en cada caso el estímulo de control específico para ponerse a estudiar. De la misma forma, el «No me quiere» podría aplicarse a cuando sale con sus amigos, está leyendo un libro o decide irse un fin de semana a hacer senderismo. Sean manifiestas o encubiertas, gran parte de la conducta humana está guiada por reglas (ya sean «propias» o externas).

TABLA 4.4
Clasificación de las variables disposicionales

Organismo	Ambiente
<p><i>Variables biológicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad. • Condiciones físicas estructurales (pérdida de movilidad, falta de algún miembro, discapacidad, etc.). • Enfermedades. • Etcétera. 	<p><i>Características físicas y estructurales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Temperatura. • Tamaño. • Luminosidad. • Organización estructural del entorno. • Etcétera.
<p><i>Variables psicológicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de aprendizaje con relación a la conducta concreta que se quiera explicar. • Repertorio conductual (habilidades, hábitos de conducta, excesos y déficits conductuales, etc.). • Reglas. 	<p><i>Factores sociales y culturales del entorno cercano y lejano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores sociales (reglas de conducta como normas, leyes, etc.). • Momento histórico. • Tradiciones culturales. • Familia. • Etcétera.

Las reglas pueden generarse sin exposición directa a las contingencias que describen. En este sentido, Skinner en 1957 hacía ya una distinción de dos tipos de conducta en función de la fuente de control: *conducta gobernada por reglas* y *conducta moldeada por contingencias*. En el primer tipo, el comportamiento que sigue a la presentación de una regla es el especificado por esta y se produce en presencia de los estímulos que describe, independientemente de las consecuencias inmediatas que siguen a este comportamiento; por el contrario, en la conducta controlada por contingencias la conducta es establecida por sus consecuencias inmediatas, con independencia de una descripción anterior de estas.

La conducta gobernada por reglas se explica con base en exactamente los mismos principios que explican cualquier otra conducta y, por ende, también se encuentra bajo el control de contingencias. La diferencia es que la conducta guiada por reglas no está controlada por las consecuencias inmediatas que siguen a la respuesta, sino por aquellas que especifica la regla y por las contingencias sociales que refuerzan su seguimiento. Por otro lado, con independencia de las distintas morfologías que puedan adoptar las reglas (se profundizará y se pondrán ejemplos en el capítulo 6), el aspecto esencial de estas reside en la función que desempeñan. La tarea del psicólogo, por tanto, no es solo la de identificar las reglas que pueden estar controlando la conducta de una persona, sino saber qué función desempeñan. En este sentido, las reglas pueden adoptar múltiples funciones: pueden actuar como estímulos condiciona-

dos, como estímulos discriminativos o como operaciones de establecimiento o de abolición (factores motivacionales).

El análisis de las reglas que pudieran ejercer algún tipo de control sobre el comportamiento de una persona es especialmente importante en el campo clínico, y aún más cuando la conducta del cliente no se puede explicar de forma satisfactoria atendiendo exclusivamente a las contingencias ambientales. Es tan importante el papel que pueden llegar a tener las reglas como elemento de control de la conducta humana, que algunos autores como Clavijo (2004) sostienen que la identificación de las contingencias que controlan la conducta de uno mismo y, por ende, la formulación de reglas sobre nuestro propio comportamiento disminuye la probabilidad de desarrollar problemas psicológicos. De esta forma, pudiera ser importante identificar tanto el tipo de reglas como el nivel de seguimiento de las mismas, ya sea por exceso o por defecto, así como la formulación de reglas inefectivas, inexactas o no realistas para un determinado objetivo (Plaud y Plaud, 1998; Sturmey et al., 2007). De hecho, los famosos *errores lógicos* que señala la terapia cognitiva de la depresión (Beck et al., 1979) no dejan de ser, en muchos casos, fruto de un seguimiento de reglas inexactas y no realistas (los famosos «pensamientos negativos automáticos»); pero no solo la terapia de Beck, sino cualquier terapia cognitiva actúa intentando modificar las reglas que controlan la conducta del cliente (Poppen, 1989; Plaud y Newberry, 1996; Rosenfarb, 1992).

De una manera más global, y muy relacionado con las terapias de tercera generación, los «valores» de una persona, si se entienden en términos funcionales, no son sino reglas que especifican ciertas formas de comportamiento para determinadas situaciones, de manera que es el seguimiento de estas lo que funciona como reforzador, tal como se explicaba en el capítulo dos.

2.4.3. Factores protectores o factores de protección: un ejemplo de variable disposicional

Al realizar un análisis funcional, es habitual centrarse principalmente en lo que el cliente categoriza como «problema» o, lo que es lo mismo, el motivo por el cual acude a consulta. En este sentido, el análisis suele estar enfocado en los comportamientos desajustados y las consecuencias a largo plazo que estos puedan tener. Ello conlleva que se dedique tiempo a la identificación de variables disposicionales que podrían estar influyendo (facilitando o agravando) el problema en cuestión. Pero cuando se trabaja en el ámbito clínico hay que tener en cuenta también lo importante que es evaluar aquellas variables, tanto del organismo como del ambiente, que puedan suponer lo que se ha denominado *factor de protec-*

ción; serían variables que pudiesen influir en la adquisición de nuevos aprendizajes más ajustados, lo cual es, en definitiva, el objetivo de cualquier tratamiento psicológico.

Podríamos definir los factores de protección como aquellas variables disposicionales (ya sean del entorno o del organismo) que facilitan o hacen más probables la consecución y mantenimiento de conductas terapéuticas. Se podrían citar infinidad de ejemplos de posibles variables disposicionales que actuaran como factores de protección en algún problema concreto: contar con apoyo social o familiar; haber pasado por muchas situaciones adversas y haberlas superado, dado el potencial aprendizaje que esto supone; vivir en una sociedad que permita ciertas licencias en relación al problema; estar en un medio laboral en el que comportamientos asertivos no sean castigados; haber recibido tratamientos psicológicos anteriores con resultados favorables; haber aprendido habilidades sociales; disponer de un ocio variado, es decir, tener un amplio repertorio de actividades reforzantes que realizar, etc.

Como hemos visto en apartados anteriores, las variables disposicionales pueden desempeñar algún papel en el origen, desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta de las personas que acuden a consulta. Pero la tarea del terapeuta no se puede limitar a hacer un simple recuento de aquellas que considera relevantes, en la línea de la O de los modelos desarrollados en los años setenta y que supusieron el comienzo del fin del análisis funcional en su sentido estricto, tal como se explicó en el capítulo dos. Por el contrario, es imprescindible que, si durante la evaluación del caso se identifican una o varias variables que el terapeuta considera que podrían tener algún efecto sobre la conducta problema (tanto en cuanto a su mantenimiento como a su reducción, tal como se acaba de establecer al respecto de los factores protectores), se especifique con claridad de qué manera se hipotetiza que actúan tales variables y sobre qué elemento/s de la contingencia tienen su efecto. Por ejemplo, si una persona pide ayuda psicológica en un momento en que ha sufrido una serie de cambios drásticos que no ha podido predecir (una ruptura, un despido...), y tras la evaluación se evidencia que para esa persona las conductas de control han adquirido un valor altamente reforzante a lo largo de su vida (dicho coloquialmente, el cliente es *una persona controladora*), cabría hipotetizar que los eventos incontrolables que ha sufrido incrementan la intensidad de la respuesta de malestar, así como la probabilidad de que emita respuestas de intento de control como forma de reducirla.

En definitiva, en la explicación de la conducta humana en contextos naturales en general y clínicos en particular, es imprescindible tener en cuenta las posibles variables que alteren una secuencia funcional. Pero

no es suficiente con describir las variables relevantes, sino que hay que precisar cómo y sobre qué elemento de la contingencia actúan. La identificación de las disposicionales no nos dice nada de su papel en la explicación de una conducta, al igual que la descripción de los elementos antecedentes y consecuentes de una respuesta no es explicativa hasta que se establece su función.

2.4.4. La motivación desde un punto de vista funcional: variables motivadoras

Otra de las variables importantes tanto para la realización de un análisis funcional como para el establecimiento de un programa de intervención son las variables motivadoras, o lo que coloquialmente se entiende por «motivación». La motivación se ha considerado tradicionalmente un proceso explicativo de la conducta, una fuerza o una debilidad que alberga una persona en su interior y que le lleva a actuar (o no) de una determinada manera. Sin embargo, el caso de la motivación es un claro ejemplo del error en el que repetidamente se incurre en psicología, disciplina en la cual es habitual que se otorgue un estatus ontológico y causal explicativo a supuestas entidades que no podemos observar directamente y de cuya existencia solo podemos obtener pruebas a través de las conductas que las personas realizan o de su propio ambiente. Entender la motivación como algo distinto a dichas conductas y/o a los cambios que ocurren en el ambiente en el que las personas se desenvuelven implica incurrir, como vimos en los capítulos dos y tres, en una reificación del concepto que desemboca en explicaciones tautológicas o circulares y, por tanto, alejadas del conocimiento científico. A lo largo de la historia se ha dado al concepto de motivación muy diversos sentidos, pasando de la voluntad a los impulsos (Pérez et al., 2010) hasta llegar a una explicación funcional del concepto, que es la que se describe en este manual.

La motivación no es un concepto unitario, sino que incluye una serie de elementos que, de alguna manera, influyen en el comportamiento de un sujeto y que se concluyen a partir de la observación de la conducta de este. La influencia, como variable disposicional que es, puede ocurrir a través de varias vías: modificando el valor del estímulo reforzador, actuando sobre la propia respuesta, actuando sobre los estímulos antecedentes o sobre varios de estos elementos de manera combinada. Esta influencia puede ser manipulada por el experimentador en el caso del laboratorio o por personas del contexto natural del sujeto, por cambios espontáneos en el propio contexto o por la actuación del propio sujeto. En este sentido, una rata privada de comida accionará con más probabilidad la palanca que le permite acceder a ella, al igual que una persona a dieta durante semanas delante de su comida favorita emitirá con gran probabi-

lidad una respuesta de ingesta (efecto de sobra conocido en el estudio de los problemas de conducta alimentaria). De la misma manera, las restricciones impuestas en las salidas a la calle incrementan con gran probabilidad las salidas una vez que estas se permiten, tal como se ha podido comprobar durante la pandemia del Covid-19. De manera general, se pueden distinguir dos tipos de motivaciones: las motivaciones no adquiridas (incondicionadas o primarias), tales como el hambre, la sed, el sueño o el dolor; y las motivaciones adquiridas, también denominadas secundarias o condicionadas, cuyo efecto motivador ha sido adquirido tras un proceso de aprendizaje, como pueden ser el poder, el autocontrol o las emociones. En los contextos naturales, este segundo tipo de factores motivacionales son los que más influyen en la conducta de las personas, por lo que tendremos que prestarles más atención cuando queramos explicar por qué alguien se comporta como lo hace.

Una cuestión importante que hay que destacar es que, entendida funcionalmente, la motivación no es algo que está o no está, sino que aquello a lo que llamamos motivación es un efecto de manipulaciones o cambios en el entorno. En este sentido, se puede hablar de *operaciones motivadoras* (OM), tanto de *establecimiento* (OE) como de *abolición* (OA). El término *operación de establecimiento* fue acuñado por Keller y Schoenfeld (1950) para eliminar, en el concepto de motivación, las referencias a estados mentales intermedios e inferidos y centrarse exclusivamente en las operaciones ambientales. Michael (1982, 1993) desarrolló este término y definió la operación de establecimiento como «un evento ambiental, operación o condición estimular que afecta a un organismo, alterando momentáneamente: a) la efectividad como reforzamiento de otros eventos, y b) la frecuencia de ocurrencia de aquella parte del repertorio del organismo que tiene esos eventos como consecuencias» (Michael, 1993, p. 192). El concepto de operación de establecimiento fue ampliado con el de operación de abolición (que produciría los efectos contrarios), quedando ambos incluidos en el más general de *operación motivadora* (Laraway et al., 2003).

Un ejemplo típico de operación de establecimiento sería la *privación* (OE primaria); la privación de comida, por ejemplo, aumentaría el valor reforzante de la comida (efecto sobre el reforzador), la saliencia de los estímulos que señalan la presencia de comida (efecto sobre los estímulos discriminativos) o la velocidad de ingesta cuando estamos comiendo (efecto sobre la topografía de la respuesta). Y como ejemplo de operación de establecimiento secundaria podríamos citar la *anticipación verbal del reforzador*, procedimiento utilizado muy frecuentemente por los terapeutas en la clínica cuando describen al cliente todo lo que conseguirán si siguen las prescripciones terapéuticas (De Pascual Verdú y Trujillo-

Sánchez, 2018). Por lo que respecta a las operaciones de abolición, la *saciación* sería una OA primaria que podría actuar igualmente sobre la propia respuesta, los estímulos antecedentes o los consecuentes. Siguiendo con el ejemplo de la comida, la saciación reduciría la saliencia de las señales de disponibilidad de comida, la probabilidad de emisión de respuestas de orientación hacia dichas señales y de la respuesta de comer, así como el valor de la comida como reforzador. En cuanto a operaciones de abolición secundarias podríamos citar como ejemplo la *disponibilidad continuada de grandes cantidades de dinero*, que restarían valor a este como reforzador (y a su pérdida como potencial castigo), a la disponibilidad de ofertas de empleo como discriminativos de la conducta de postularse como candidato y que, además, reducirían la probabilidad de emisión de toda respuesta que tuviera la ganancia de una cantidad moderada de dinero como consecuente.

Una de las operaciones de establecimiento que se utilizan con más frecuencia en los contextos naturales es la que se denomina *prueba del reforzador*. Es algo que vemos continuamente en nuestra vida cotidiana sin que necesariamente sepamos cuál es el efecto que tiene sobre nuestra conducta: es frecuente encontrar en los supermercados bandejas con comida que podemos probar gratuitamente, empleados que nos ofrecen una muestra de un producto, concesionarios de coches que nos permiten utilizar el último modelo durante unas horas, etc. Son ejemplos de OE que parten del supuesto de que, si a un organismo se le presenta una condición en la cual tiene acceso o es expuesto de manera limitada al reforzador, se incrementaría la probabilidad de emisión de aquellas respuestas encaminadas a la obtención de dicho reforzador. También los terapeutas, en su práctica clínica, utilizan la *prueba del reforzador* para *motivar* a los clientes a seguir las prescripciones que les indican, y lo hacen habitualmente a través del lenguaje. Gracias a su capacidad referencial, permite no solo la simple anticipación verbal de las consecuencias positivas de seguir tal o cual instrucción terapéutica, sino que posibilita que el cliente sienta realmente lo que sentirá de darse una condición futura; es decir, el lenguaje permite la elicitación de respuestas condicionadas apetitivas que equivalen a la *prueba del reforzador*, ya que son una muestra de lo que sentirá el cliente cuando haya desarrollado las conductas proterapéuticas objeto de la intervención. Verbalizaciones del tipo «Imagina cómo te sentirás cuando salgas de casa sin ninguna sensación de miedo», dichas a un cliente que presenta conductas agorafóbicas; o «Ponte en la situación de estar exponiendo tu trabajo ante tus compañeros sintiendo tranquilidad», son ejemplos de la OE denominada *prueba del reforzador*, que tendrá un efecto motivador importante siempre y cuando se eliciten en el cliente respuestas similares en sesión a las que

se eliciarían realmente en la situación verbalizada. Quiere esto decir que, para que tales verbalizaciones funcionen como OE, tienen que elicitarse en el cliente la respuesta condicionada elicitada en la situación descrita; en caso contrario, su papel motivador sería nulo. El hecho de que algunos terapeutas desconozcan esta condición conduce a un mal uso de las anticipaciones verbales como OE y, por tanto, al fracaso de las mismas, con la errónea conclusión de que este tipo de estrategias no funcionan en terapia.

2.4.5. *Diferencia entre operaciones motivadoras y estímulos discriminativos*

De cara a la realización de un análisis funcional es importante distinguir entre operaciones motivadoras y estímulos discriminativos (véase tabla 4.5). La característica que ambos tienen en común es que son variables antecedentes que alteran la probabilidad de emisión de algún tipo particular de comportamiento. Para entender la diferencia entre ambas variables, conviene recuperar lo esencial de la definición de estímulo discriminativo: un estímulo discriminativo controla un tipo de comportamiento porque señala o se ha relacionado con la probabilidad diferencial de que se obtenga un reforzador efectivo para ese comportamiento. Una de las diferencias fundamentales es que, en el caso de los estímulos discriminativos, su presencia constituye al menos una garantía probabilística de que el consecuente siga a la respuesta, mientras que, en el caso de las operaciones motivadoras, esto no es así necesariamente. Por ejemplo, un organismo puede estar privado de comida durante un gran período de tiempo sin que exista la probabilidad de que se vaya a obtener el reforzador, aunque la propia condición en la que el organismo se encuentra aumente el valor de dicho reforzador. Establecer las diferencias entre las propiedades de los estímulos discriminativos y las operaciones motivadoras aún es un objetivo de investigación para los analistas de conducta (Catania y Peter, 2019; Edwards et al., 2019).

2.4.6. *Las respuestas emocionales como posibles operaciones motivadoras*

Las respuestas que comúnmente identificamos con distintas *emociones* juegan un gran papel en nuestras vidas; de cara a la realización de un análisis funcional, es importante tenerlas en cuenta como variables que potencialmente pudieran contribuir a la explicación del comportamiento manifiesto. Desde el análisis de la conducta se asume que las respuestas emocionales, entre sus múltiples funciones, pueden desempeñar también el papel de operaciones de establecimiento. Es decir, dichas respuestas pueden alterar también el valor de los estímulos tanto antecedentes como consecuentes y la probabilidad de emisión de una

respuesta determinada. Pérez, en su obra *Contingencia y drama* (2004), plantea algunos ejemplos muy interesantes, de los cuales seleccionamos tres muy comunes:

TABLA 4.5
Diferencia fundamental entre estímulos discriminativos y operaciones motivadoras

Estímulos discriminativos	Operaciones motivadoras
Señalan o están relacionados con la disponibilidad diferencial de una forma de reforzamiento para un comportamiento.	Están relacionadas con la efectividad diferencial de un reforzador derivada de un tipo particular de evento ambiental.

- *Miedo*: las respuestas condicionadas que a menudo se engloban dentro de la categoría «miedo», generalmente hacen que las personas orienten su atención hacia los estímulos temidos, haciendo también más probables ciertos tipos de respuestas como el ataque o la huida.
- *Tristeza*: en el caso de las respuestas condicionadas que a menudo identificamos como indicativas de «tristeza», se suele dar la condición de que se reduce la emisión de ciertas conductas al disminuir el valor discriminativo de estímulos que en la historia de la persona han adquirido control sobre su comportamiento.
- *Alegría*: el tipo de respuestas condicionadas que a menudo se engloban dentro del término «alegría» suelen operar aumentando la emisión de conductas de aproximación, aumentando el valor discriminativo de ciertos estímulos y el valor reforzante de otros.

3. CÓMO HACER UN ANÁLISIS FUNCIONAL DE CONDUCTAS EN CONTEXTOS NATURALES

En el apartado anterior hemos descrito los conceptos fundamentales que hay que conocer y manejar para la realización del análisis funcional de una conducta; la presentación de estos conceptos se ha hecho de una manera sintética, siendo imprescindible un conocimiento más exhaustivo de los procesos de aprendizaje descritos, así como de su fundamentación experimental. Para ello remitimos al lector interesado a los manuales de aprendizaje y condicionamiento, donde puede encontrar una información completa sobre el tema (Bayés y Pinillos, 1989; Domjan, 2003; Pérez et al., 2005; Pierce y Epling, 1995). Atendiendo a los supuestos filosóficos expuestos en el capítulo anterior, ya sabemos que la

explicación de la conducta no se puede buscar en variables mediacionales ni en procesos neuroquímicos, sino en las relaciones que establece un organismo con el ambiente en el que vive. Como ya se mencionó, la psicología, en tanto que ciencia natural basada en el compromiso con una ontología naturalista, tiene como objetivo establecer explicaciones causales de la conducta (nomológicas frente a normativas, propias de otras ciencias), que permitan describirla, predecirla y controlarla. Las causas ambientales de la conducta se han estudiado en profundidad en el laboratorio experimental, y podemos utilizar el conocimiento allí obtenido para explicar la conducta de las personas en los contextos naturales. Dichas explicaciones parten de un nivel agencial, analizando la interacción de un organismo con su entorno y estableciendo relaciones causales (funcionales) entre eventos unidos por nexos temporales y no físico-contiguos (mecánicos). Como hemos visto en el capítulo dos, la explicación de una conducta en un contexto natural nunca podrá tener las garantías formales que se obtienen en el laboratorio, pero puede ser lo suficientemente sólida para que, en el campo aplicado, podamos diseñar un programa de intervención y obtener los cambios esperados en las conductas objetivo. El éxito del programa será una prueba de que nuestras hipótesis explicativas eran correctas, o, al menos, de que podemos mantenerlas por el momento.

Hemos visto el aprendizaje uniestimular, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Se ha hecho una introducción al concepto de motivación y a la conducta gobernada por reglas. Ya sabemos que el comportamiento no se da de forma aislada, y que describir una morfología no implica establecer su funcionalidad. Ahora, con todo este conocimiento previo, veremos paso a paso cómo analizar funcionalmente cualquier comportamiento que tengamos interés en explicar, procedimiento que se ilustrará en detalle con el análisis de casos clínicos que constituye la última parte de este manual. Vamos a ser capaces de explicitar ante qué situaciones se da la conducta que queremos analizar, por qué esta se está manteniendo y qué influencia tienen las variables históricas y/o sociales en ella. En otras palabras, seremos capaces de explicar, predecir y, si fuese el objetivo, controlar un comportamiento dado. Como veremos ampliamente en los siguientes capítulos, el análisis funcional no es exclusivo del comportamiento problemático; es decir, su poder explicativo en contextos naturales no se limita a las conductas problema en el contexto clínico, sino que es válido para cualquier conducta humana en cualquier contexto. La cuestión inicial es elegir o seleccionar la conducta concreta que queremos explicar (en los casos clínicos coincide con la demanda o queja del cliente), y a partir de ahí identificar todos los elementos de la contingencia, las relaciones que se establecen entre ellos y las

variables disposicionales y motivadoras que están influyendo. Una vez hecho esto, podemos formular hipótesis explicativas de la conducta en cuestión y, en su caso, diseñar un programa de intervención para modificarla. Dada la importancia del análisis funcional para la terapia psicológica, en las páginas siguientes vamos a desarrollar el procedimiento para el análisis de conductas problema en contextos clínicos, procedimiento que sería idéntico fuese cual fuese la conducta (problemática o no) objeto de análisis.

3.1. Análisis morfológico: la descripción de la conducta

Partimos del supuesto de que una persona acude al psicólogo porque se encuentra mal y quiere que este le ayude a estar bien. Esa persona no tiene por qué saber la causa de su malestar y, mucho menos, describirla en términos funcionales. Es más, con mucha probabilidad utilizará etiquetas diagnósticas para explicar su problema, del estilo «Me encuentro mal porque tengo depresión»; o atribuirá la causa a variables internas como «Mi problema se debe a que tengo mucha ansiedad», o también a su personalidad: «Soy una persona muy pesimista». Sea cual sea la forma en la que la persona enuncie su queja o la atribución causal que haga de la misma, el psicólogo ha de saber que la única explicación posible reside en la interacción de lo que esa persona hace (dice, piensa, siente) con el contexto en el cual ocurre esa respuesta. Y para identificar esas relaciones que permitan explicar el comportamiento, *siempre y en todos los casos* el primer paso es identificar la respuesta o respuestas que constituyen el problema y realizar una descripción operativa y pormenorizada de estas. En general, como se ha dicho, estas respuestas coinciden con la queja o demanda del cliente, y ese será nuestro punto de partida para el análisis posterior, sin menoscabo de que durante el proceso de evaluación se identifiquen otras respuestas distintas, no coincidentes con la queja, que también pueden formar parte del conjunto de conductas que denominamos *problema clínico*. El establecimiento de cuál es la respuesta a observar es un paso fundamental en el desarrollo de la explicación de la conducta; no podemos olvidar que la conducta humana es un continuo que nosotros *detenemos artificialmente* cuando nos interesa explicar una respuesta determinada. En este continuo de conducta, lo que en un momento temporal *x* funciona como respuesta puede ser el estímulo antecedente de otra respuesta y que ocurre inmediatamente después. Por ejemplo, una sonrisa (R) ante el saludo de alguien (E) puede ser el estímulo antecedente (E) para que la persona que acaba de saludar se pare (R). Si además hablamos de problemas de conducta, es de-

cir, un conjunto de respuestas con muy diversas morfologías y que ocurren en situaciones muy variadas, la identificación y descripción de las respuestas que queremos explicar se convierte en una tarea fundamental. En este sentido, un cliente puede pedir ayuda psicológica porque está *deprimido*, porque *tiene ansiedad* o porque no puede dejar de *obsesionarse* con algunas cosas de su vida. Lo primero que tenemos que hacer es conseguir una descripción operativa de las respuestas concretas que se engloban en los términos *depresión*, *ansiedad* u *obsesión*. Así, la *depresión* en ese cliente concreto puede englobar respuestas como llorar, quedarse en casa, tristeza, pensamientos de fracaso, etc. Sean cuales sean las respuestas específicas en cada caso, la tarea del psicólogo es describirlas en términos observables (topografía) y cuantificables, teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo al componente R dentro de la relación de contingencia que queremos analizar (sea esta una secuencia E-R o una secuencia E-R-C). En general, para realizar un análisis morfológico completo de la R es importante atender a tres dimensiones: su frecuencia de aparición (número de veces que ocurre una respuesta), su extensión temporal (duración) y su localización temporal (la topografía de la respuesta puede ser la adecuada, pero ocurrir en un momento o situación inadecuados).

Esta tercera dimensión ya introduce el siguiente paso que hay que dar en la realización del análisis morfológico o descriptivo: una vez que hemos descrito pormenorizadamente el componente R de la conducta objeto de análisis, tenemos que situarla en el contexto en el cual ocurre, determinando los estímulos antecedentes y los estímulos consecuentes, es decir, qué elementos están presentes cuando aparece la respuesta y qué ocurre después de esta. Como dijimos en su momento, lo que ocurre antes y lo que ocurre después no tiene que guardar una relación funcional con la respuesta; pueden ser elementos presentes temporalmente, pero que no explican su ocurrencia. Por ejemplo, un chico puede pedirle dinero a su madre para salir por la noche durante una comida familiar en la que también están sus hermanos pequeños. El único estímulo que podría controlar la petición de dinero es la presencia de la madre, independientemente de que estén o no estén los hermanos, estén comiendo el primer plato o el postre, o llueva o haga un sol espléndido. En el mismo sentido, una vez realizada esta petición habrá posibilidades de que la repita cuando quiera volver a salir, dependiendo de si la madre le ha dado o no el dinero, al margen de que una vez que se lo haya pedido su hermano le dé un trozo de tarta o en ese momento se ponga a llover. Queremos insistir en estas cuestiones, ya que, en contextos naturales, pueden ocurrir muchas cosas cuando se emite una conducta, y entre tanta variación estimular puede ser complicado identificar cuáles son los estímulos

que controlan la respuesta. En definitiva, no todo lo que ocurre antes ni lo que ocurre después de una respuesta son elementos de la contingencia, es decir, no forman parte de la explicación de la conducta en cuestión. El psicólogo ha de ser exhaustivo en la evaluación del contexto en el que se da la respuesta para poder identificar, después de sucesivas observaciones que permitan establecer la probabilidad acerca de que si *A* (pido dinero a mi madre) entonces *B* (mi madre me da dinero), cuáles son los estímulos antecedentes y consecuentes que están relacionados funcionalmente con esta (en el ejemplo de la petición de dinero, presencia de la madre y conseguir el dinero, respectivamente). Como hemos visto antes, si resulta ser una contingencia pavloviana, solo nos interesará la estimulación antecedente (EI o EC), y si fuese operante habría que estudiar tanto esta (estímulo discriminativo) como la consecuyente (reforzador).

Tras observar y registrar repetida y sistemáticamente la conducta del sujeto, habremos recogido datos suficientes para establecer una *línea base* que nos permitirá formular alguna hipótesis tentativa acerca de las relaciones que se dan entre los elementos de las secuencias registradas y comparar los posibles cambios una vez comenzada la intervención.

3.1.1. Recogida de datos

Para poder identificar las respuestas y sus respectivas morfologías y parámetros, la estrategia idónea es la observación y el registro directo de la conducta. Pero es evidente que en contextos naturales no siempre es posible la observación directa, o al menos no de todos los aspectos relevantes de la conducta, así que es necesario recurrir a estrategias de recogida de datos que complementen o incluso sustituyan (cuando esta es inviable) a la observación. Las estrategias para la recogida de información sobre la conducta objeto de análisis pueden ser directas o indirectas:

— Estrategias directas:

- Observación sistemática en situaciones naturales y/o artificiales (por ejemplo, observar y registrar las conductas de un niño que está interactuando con sus iguales o la observación de una persona haciendo un *role-playing* en el despacho del terapeuta).
- Autoobservación y autorregistro; en este caso, la persona que observa y registra es la misma que se comporta. Es la estrategia de recogida de datos más utilizada en la intervención clínica, ya que es imprescindible para recoger información de la conducta de la persona en el contexto extraclínico, así como para obtener

datos de conductas encubiertas, accesibles únicamente para la persona que las emite.

— Estrategias indirectas:

- Entrevista: preguntas a la persona acerca de la conducta que se quiere explicar. Permite recoger información sobre la conducta en el momento presente, así como sobre la historia de aprendizaje. Por otra parte, la situación de entrevista permite la observación de ciertas conductas que pueden ocurrir durante la sesión de terapia, por lo que es también una ocasión para la recogida de datos.
- Autoinformes de diversos tipos (cuestionarios, escalas, inventarios) que pueden proporcionar muestras de conducta, pero cuyos resultados nunca han de considerarse como explicativos de la misma. Es decir, las respuestas que dé la persona al autoinforme en cuestión han de explicarse atendiendo a su posible funcionalidad, exactamente igual que una conducta que se esté observando. Por ejemplo, podemos utilizar el inventario de depresión de Beck para conocer la morfología y frecuencia de una serie de pensamientos, pero nunca utilizaremos su resultado para explicar lo que le ocurre a la persona, concluyendo que se comporta como lo hace porque *tiene depresión*, según la alta puntuación obtenida.

Aunque todo proceso de medición se ve amenazado por diferentes fuentes de error inherentes a la propia situación o al instrumento utilizado, es crucial tener en cuenta que las descripciones que iremos haciendo de tales respuestas deben, al menos, ser *precisas, específicas y libres de etiquetas*. Por ejemplo, la información que obtenemos en una entrevista para poder analizar la conducta problema de Luisa no tendría que incluir descripciones del tipo «Luisa quiere dejar de fumar, pero tiene poco autocontrol», sino «Cada vez que ve a alguien fumar le pide un cigarrillo», «Cuando pasa delante de un estanco compra una cajetilla de tabaco» o descripciones similares, siempre haciendo referencia a las respuestas observables del cliente y al contexto antecedente y consecuente en el cual ocurren.

3.1.2. Describir con precisión la respuesta

Una vez que se ha obtenido información sobre las distintas morfologías de respuesta que forman parte del problema de conducta, el paso siguiente es utilizar esa información para plantear la posible funcionali-

dad de tales respuestas. Evidentemente, este paso solo nos da pistas acerca de la función específica de la respuesta, ya que nunca podríamos establecerla con precisión hasta que hagamos una observación repetida y sistemática de las posibles contingencias conductuales; es más, ni siquiera entonces podremos asegurar que la función es la que hipotetizamos, ya que esto solo sería posible con la manipulación experimental de la contingencia de conducta, algo que en contextos naturales es prácticamente inviable. Sabemos que solamente pueden existir dos posibles funciones de respuesta: respuesta incondicionada/condicionada (contingencias E-R) o respuesta operante (contingencias E-R-C); la forma de aproximarnos a la identificación de una u otra funcionalidad es estudiando las características de cada una.

- Respuestas incondicionadas/condicionadas y respuestas operantes: las respuestas reflejas, las respuestas emocionales o las respuestas psicofisiológicas son, con alta probabilidad, respuestas de una contingencia pavloviana. De manera coloquial, podemos decir que las respuestas en este tipo de contingencias son *reacción* ante algo, están provocadas por una estimulación antecedente y son elicitadas siempre que aparezca dicha estimulación. En las asociaciones respondientes, las respuestas suelen ser reacciones del sistema nervioso autónomo o respuestas reflejas en general, provocadas por la acción efectora de la musculatura lisa y estriada y las glándulas. Sin embargo, podría ser que este tipo de morfologías de respuesta puedan ser modificadas por el sujeto con un programa de reforzamiento adecuado, es decir, se puedan aprender a controlar en función de las consecuencias obtenidas. Los entrenamientos en *biofeedback* son un buen ejemplo de esto: la corrección de la miopía mediante el entrenamiento en la acomodación del cristalino o el control de la actividad electroencefalográfica para el tratamiento de la epilepsia son algunos de los entrenamientos más estudiados. Por tanto, la morfología de la respuesta nos permite una primera adscripción a un tipo de contingencia conductual, pero no será definitiva hasta que estudiemos la relación de dicha respuesta con el contexto en el cual ocurre. Por otra parte, en una contingencia pavloviana la respuesta puede ser incondicionada o condicionada, siendo ambas de morfología similar y, por tanto, no diferenciables según su apariencia sino según el estímulo que las provoca. No podemos olvidar que en el condicionamiento clásico no se aprenden nuevas respuestas, sino que las mismas respuestas son elicitadas por estímulos diferentes. Por último, cabe señalar que las respuestas incondicionadas/condicionadas ocurren *por* algo (fijé-

monos en la preposición utilizada). Por el contrario, cuando las respuestas que estamos observando son motoras, verbales, no reflejas, probablemente estemos ante respuestas operantes. Su principal efector es la musculatura estriada. Este tipo de respuestas se han aprendido en virtud de las consecuencias que han obtenido a lo largo de la vida del sujeto, no son innatas. Su topografía, es decir, sus características físicas, son un punto de partida para identificar el tipo de contingencia al que pertenecen, pero no hay que olvidar que topografías muy distintas pueden tener la misma función; por eso lo más adecuado es hablar de *clases operantes*. Al margen de esto, en nuestro objetivo de diferenciar entre una serie de conductas de una persona cuáles son pavlovianas y cuáles son operantes, también en este caso la preposición utilizada nos puede dar una pista sobre el tipo de respuesta que estamos observando: las respuestas operantes ocurren *para* algo.

- Es imprescindible tener en cuenta que, en una situación cotidiana, al igual que en un mismo ensayo de aprendizaje, pueden aparecer conjuntamente respuestas operantes y pavlovianas; es decir, no son excluyentes. En situaciones experimentales con animales se ha comprobado que cuando se está entrenando una operante determinada pueden aparecer respuestas instintivas, reflejas, que dificultan o interfieren en el proceso de aprendizaje. En este caso estamos señalando que una operante puede ir acompañada de una respuesta condicionada. En contextos naturales estas apariciones se multiplican: una persona con miedo a hablar en público puede sentir cómo se le acelera el corazón mientras permanece en la situación de exposición que el psicólogo ha preparado dentro de un programa de moldeamiento de la conducta de hablar en público.
- Las respuestas pueden ser manifiestas o encubiertas, y esa característica nunca ha de considerarse un elemento diferenciador de la posible función que desempeñen en una contingencia de conducta. Los pensamientos (conducta verbal encubierta) pueden ser tan operantes como apretar una palanca y estar mantenidos por las consecuencias que obtienen, de la misma forma que la obtención de comida mantiene la respuesta de apretar la palanca. Véase, por ejemplo, la visión operante, que es uno de los cuatro posibles eventos encubiertos que hemos señalado en el capítulo tres.

3.1.3. *Identificar los estímulos antecedentes y consecuentes*

Como ya se explicó en apartados anteriores, el individuo se comporta en un contexto, y su respuesta está precedida y seguida de una serie de

estímulos que podrían tener alguna relación funcional con ella. Una vez identificada la respuesta o respuestas que queremos analizar, el siguiente paso es describir la situación estimular antecedente y consecuente. Recordemos que es una relación exclusivamente temporal y, de todos los estímulos que preceden o siguen a la respuesta en cuestión, algunos de ellos podrán tener una relación funcional con ella; es decir, se establecerá una relación de contingencia que permitirá explicar por qué esa persona se comporta como lo hace. En el laboratorio es el experimentador el que manipula una serie de estímulos para establecer esa relación funcional; es decir, el procedimiento de entrenamiento está diseñado para que los antecedentes y/o consecuentes adquieran una determinada función. En contextos naturales la situación es mucho más complicada; el psicólogo no decide qué estímulos se van a asociar entre ellos (condicionamiento clásico) o con la respuesta (condicionamiento operante), sino que, valga la expresión coloquial, al psicólogo le «llegan asociados». La persona que se comporta tiene una historia de aprendizaje que permite explicar su conducta actual, y esa historia de aprendizaje, junto con las condiciones contextuales presentes, es lo que tiene que analizar el técnico. No se debe concluir de aquí que para entender el presente hay que analizar el pasado; en muchas ocasiones, en el campo de la clínica particularmente, el terapeuta podrá no llegar a saber por qué un estímulo u otro adquirió una función discriminativa, de reforzador o cualquier otra que tenga control sobre la respuesta; es a partir de la observación repetida y sistemática de la conducta presente cuando se pueden formular hipótesis sobre las explicaciones funcionales que permitirán entender, predecir y, si ese fuese el objetivo, controlar la conducta. No quiere decir esto, como veremos más adelante, que no nos tengamos que esforzar en establecer la historia de aprendizaje (lo que en el campo clínico se denomina *hipótesis de origen* del problema), pero tampoco que sea condición *sine qua non* para entender un problema de conducta y, de ahí, plantear una propuesta de intervención.

- Por tanto, para realizar este análisis descriptivo que nos permitirá establecer potenciales funciones en una contingencia de conducta, el psicólogo identificará los estímulos *presentes* o *inmediatamente previos* a la ocurrencia de la respuesta objeto de análisis y los estímulos que *inmediatamente* le siguen. Esa descripción será suficiente, por ahora, para establecer posteriormente posibles relaciones funcionales.
- Es preciso recordar de nuevo que hay que tener en cuenta la diferencia entre morfología y función. Es decir, los estímulos y las respuestas no lo son en sí mismas, sino por el papel que pueden des-

empeñar en una contingencia de conducta. En este sentido, el estímulo antecedente puede ser una respuesta de la persona que precede a la que estamos explicando, una respuesta de otra persona, o una estimulación física del contexto. Recordemos la tabla 4.1, en la que se señalan como posibles estímulos las respuestas propioceptivas o interoceptivas de un organismo; son respuestas, pero si preceden a otra pueden adquirir función de estímulo (discriminativo o condicionado), y si la siguen pueden tener función de reforzador. Más claro todavía queda cuando analizamos contingencias de conducta en la que dos personas interactúan: las respuestas de uno son los estímulos (antecedentes y consecuentes) de las respuestas del otro.

- Es imprescindible recoger información no solamente de la situación o del comportamiento observable públicamente, sino también de las emociones y pensamientos y, en general, de cualquier posible estimulación encubierta. Recordemos de nuevo que el carácter encubierto o manifiesto de un estímulo no determina la función que desempeñe en una determinada contingencia.
- Continuando con el procedimiento a seguir para el análisis descriptivo, y teniendo en cuenta que siempre partimos de la R, es fácil concluir que aquellas respuestas cuya morfología parece ser pavloviana solo van a tener relación con los estímulos antecedentes, mientras que aquellas que habíamos descrito como posibles operantes van a explicarse tanto por la estimulación antecedente como por la consecuente. Con ello ya habremos avanzado un paso más hacia la realización del análisis funcional: habremos descrito posibles secuencias pavlovianas (E-R) y posibles secuencias operantes (E-R-C).

Probablemente, durante el proceso de evaluación hayamos encontrado muchas variables que podrían ayudarnos a la explicación de la conducta objeto de análisis, y algunas de ellas ya hemos visto que pueden ser antecedentes o consecuentes de la respuesta; sin embargo, aún pueden quedar una serie de variables que parecen tener cierta influencia pero que no hemos adscrito a ninguna secuencia conductual. Son las variables disposicionales, cuyo proceso de selección se explicará a continuación.

3.1.4. *Identificación de las variables que pueden alterar una contingencia de conducta*

En primer lugar tenemos que recopilar información de aquellas *variables descriptivas estables potencialmente relacionadas* con la conducta

de interés (pueden ser datos sociodemográficos, biológicos, historia de aprendizaje, hábitos de conducta, etc.). La pregunta que el analista debe hacerse es si *existe algún factor estable que facilite o dificulte* la aparición de la conducta objeto de análisis; es importante hacer un muestreo amplio para asegurarnos de incluir todas las variables que potencialmente pudiesen guardar alguna relación con la secuencia funcional. Sin embargo, cabe destacar que estos datos no siempre tendrán relevancia para la explicación de la conducta: pueden formar parte de la biografía del sujeto, pero no tener ningún tipo de influencia en la conducta que estamos describiendo.

Retomando el contenido de la tabla 4.4, se recordará que las variables disposicionales pueden referirse a condiciones del entorno o a condiciones del organismo, por lo que se debe atender a la presencia o ausencia de alguna de las siguientes:

- Variables biológicas, como la edad, las condiciones físicas, etc.
- Historia de aprendizaje de la conducta que estamos explicando.
- Repertorio conductual del individuo, incluyendo posibles reglas de conducta.
- Condiciones físicas del entorno en el que ocurre la conducta.
- Condiciones sociales y culturales, tanto cercanas como del contexto amplio.

Como se puede ver, las variables disposicionales hacen referencia a condiciones estables del organismo y de su entorno, lo cual no implica que algunas de ellas no pueden ser modificadas; en este sentido, no se puede modificar la historia de aprendizaje, la edad o las condiciones climatológicas del lugar donde viva el sujeto, pero sí se podrían modificar sus hábitos de conducta o las reglas que controlan su comportamiento.

Por otra parte, las variables motivadoras hacen referencia a cambios en el organismo o en el entorno que, en un momento dado, pueden estar influyendo en la contingencia conductual. La diferencia fundamental con las variables disposicionales es que en este grupo incluimos elementos estables y estructurales que pueden afectar a una interacción, mientras que las variables motivadoras se refieren a aquellas que pueden tener un efecto más puntual o transitorio y que pueden ser manipuladas por el observador, ya sea directamente o a través de instrucciones.

En el análisis descriptivo es suficiente con hacer el listado de las variables que puedan alterar una contingencia. Al igual que decíamos respecto a los antecedentes y consecuentes, no es suficiente con señalarlos, sino que hay que identificar su función; tampoco es suficiente señalar todas las variables disposicionales y motivadoras, sino que hay que iden-

tificar sobre qué elemento de la contingencia actúan y de qué manera lo hacen. De esta manera llegamos al siguiente paso en nuestro análisis de la conducta, que es la formulación de hipótesis explicativas del comportamiento que estamos estudiando.

3.2. Análisis funcional: la explicación de la conducta

Llegados a este punto no está todo hecho, pero al menos ya hemos *desmenuzado* el conjunto de conductas que formaban parte del problema que se quiere resolver y hemos seleccionado los elementos que nos parecen relevantes (es decir, que hipotetizamos que tienen algún tipo de funcionalidad o alteran de alguna forma la posible contingencia de conducta). Es frecuente encontrarnos que algunos psicólogos consideran que llegados a este punto ya está hecho el análisis funcional, o, lo que es lo mismo, que el análisis funcional es una descripción del problema de conducta. Pero no es así en absoluto: el análisis descriptivo es un paso previo, necesario, pero no es el análisis funcional. Una cosa es afirmar que un estímulo precede a una respuesta, y otra muy distinta afirmar que guarda una relación funcional, causal, con esta (ya sea un condicionamiento clásico u operante). Con todo lo visto hasta ahora, poco queda por decir en cuanto a posibles relaciones pavlovianas y operantes; es más, consideramos que la lectura de los casos que se incluyen en este manual ejemplifica en detalle cómo se procede para pasar del análisis descriptivo al establecimiento de funciones. En cualquier caso, vamos a resumir brevemente el procedimiento básico que nos permitirá hipotetizar las distintas contingencias de conducta que constituyen el problema de estudio (insistimos en que el procedimiento sería idéntico para conductas no problemáticas).

3.2.1. Contingencias E-R

En el análisis descriptivo hemos destacado una serie de secuencias de dos términos que podrían ser pavlovianas, atendiendo a:

- Las características morfológicas de la respuesta.
- Están provocadas por el estímulo antecedente (*elicitadas*).
- El individuo no puede ajustar la respuesta, ya que esta aparece si aparece el estímulo antecedente.
- La respuesta del sujeto no modifica la estimulación consecuente.

En el caso de que la secuencia que estamos estudiando cumpla estas condiciones, podemos hipotetizar que se trataría de una contingencia

pavloviana, pudiendo ya denominar funcionalmente los elementos de dicha contingencia. Hasta el momento hemos hablado de antecedentes y respuestas; ahora, en el caso de los antecedentes, los podemos denominar estímulos incondicionados y condicionados y, en el caso de las respuestas, incondicionadas o condicionadas. En el capítulo dos, así como en la primera parte del presente capítulo, ya se han explicado los elementos de una contingencia pavloviana y la forma en que se relacionan; ahora vamos a ilustrarla con un ejemplo. Imaginemos una alteración de la tasa cardíaca; por sus características morfológicas podemos afirmar que no es una respuesta operante, pero ¿es incondicionada o condicionada? Solo lo podremos saber si atendemos al estímulo que la provoca. En este sentido, será una respuesta incondicionada si aparece después de un estímulo (incondicionado) que la provoca de manera innata, como por ejemplo la entrada de un león rugiendo en el bar donde estamos tomando un café o después de subir corriendo las escaleras que me llevan a un décimo piso. Por el contrario, será una respuesta condicionada si es eliciteda por la visión de la foto de mi expareja o por un ascensor que me podría llevar al décimo piso. En este caso, el estímulo antecedente será un estímulo condicionado.

3.2.2. Contingencias E-R-C

El análisis descriptivo nos ha permitido identificar secuencias de tres o más términos, lo que nos conduce a identificar posibles contingencias operantes. Decir que una contingencia de conducta tiene tres términos implica decir que la respuesta no es eliciteda de forma refleja por los estímulos antecedentes, y que tales estímulos antecedentes, ahora denominados estímulos discriminativos, señalan que la respuesta puede ir seguida de determinadas consecuencias. Por tanto, cuando hemos descrito secuencias de tres términos, tenemos que considerar si:

- La respuesta es una acción del organismo, no una reacción ante los estímulos antecedentes.
- La respuesta puede ocurrir o no según las consecuencias que obtenga.
- La respuesta actúa sobre el medio.
- La respuesta es «voluntaria» (aunque sea automática).
- La respuesta ocurrirá con mayor o menor probabilidad según las consecuencias que obtenga.

Si se cumplen estos supuestos, y recordando lo expuesto en el capítulo dos y en la primera parte de este, ya podemos hipotetizar que las secuencias descritas son contingencias operantes y denominar apropiada-

mente los elementos que las conforman: el estímulo antecedente es un estímulo discriminativo, la respuesta es una operante y el consecuente es un reforzador cuya presentación o retirada da lugar a un incremento o decremento de la respuesta. Si el reforzador que se presenta o se retira tras la respuesta es positivo, aumenta o disminuye (respectivamente) la probabilidad de emisión futura de dicha respuesta. Por el contrario, si el reforzador es negativo, su presentación o retirada se relacionan, respectivamente, con una disminución o un aumento de la respuesta. Por ello, una vez que identificamos las contingencias operantes, tenemos que preguntarnos qué efecto tienen los estímulos consecuentes sobre la respuesta. En este sentido, las condiciones que se tienen que dar para concluir que las consecuencias mantienen una relación funcional con la respuesta operante son las siguientes:

- Las consecuencias siguen de manera inmediata a la respuesta, ya sea su aparición una vez que esta se emite (contingencia positiva), o su desaparición o no aparición tras la respuesta (contingencia negativa).
- Si no hay ninguna relación entre la respuesta y la estimulación consecuente, no hay contingencia.
- Las consecuencias apetitivas de una respuesta incrementan la posibilidad de que esta se repita.
- Las consecuencias aversivas disminuyen la posibilidad de repetición futura.

La necesidad de una contigüidad inmediata entre la respuesta y el reforzador es un tema complejo en la conducta en contextos naturales. Está comprobado experimentalmente que, para que se establezca una relación funcional entre la respuesta y la estimulación consecuente, esta debe seguir inmediatamente a la primera. Sin embargo, en nuestra vida cotidiana vemos que hay una gran cantidad de ejemplos donde la respuesta no obtiene el reforzador de manera inmediata y, sin embargo, se mantiene en el tiempo, algo que parece que es contrario a los resultados de laboratorio. Este hecho se puede explicar fácilmente atendiendo a diversos factores: en primer lugar, el programa de reforzamiento que mantiene la respuesta, que puede ser parcial y de alta tasa, de manera que el reforzador sí sigue a la respuesta en algunas ocasiones muy esporádicas (por ejemplo, jugar a la lotería). En segundo lugar, la respuesta puede estar bajo el control del estímulo discriminativo, como veremos más adelante (no comer en cines en los que hay un cartel de prohibición). En tercer lugar, puede tratarse de un encadenamiento conductual donde los estímulos que preceden a una respuesta en una secuencia de varios es-

labones E-R se hayan condicionado apetitivamente por asociación con un reforzador que se obtiene al final de la cadena y, por tanto, funcionen como reforzadores condicionados (por ejemplo, estudiar una asignatura para aprobar —reforzador—, asociándose cada tema que se aprende con el aprobado final). Y, por último, una explicación plausible del mantenimiento de una respuesta en ausencia de un reforzador inmediato en sujetos humanos es el gran poder reforzante (y de castigo) que tiene el lenguaje, tal como se presentó en el capítulo tres. Gracias al lenguaje las personas podemos hacer contingentes respuestas y consecuentes demorados, proporcionando esa inmediatez que se requiere para el mantenimiento de la conducta. En este sentido, es imprescindible para el establecimiento de hipótesis funcionales sobre una determinada conducta que se considere el posible papel reforzante (y también antecedente) de las verbalizaciones encubiertas que una persona puede emitir. Como se explicó en su momento, las palabras pueden funcionar como EC apetitivos en una contingencia de reforzamiento (o EC aversivos en una contingencia de castigo) y contrarrestar el posible efecto de extinción debido a la demora del reforzador.

En definitiva, a la hora de identificar la función de los estímulos consecuentes, el analista de conducta debe centrarse en tres aspectos fundamentales:

1. La contigüidad respecto a la respuesta.
2. El efecto que tiene su presentación o retirada tras la emisión de la respuesta.
3. Si hay una ausencia observable de estimulación consecuente tras la respuesta, identificar si se trata de un programa de reforzamiento parcial, una muestra de control estimular, un reforzamiento verbal encubierto o una situación de extinción operante.

Pero, como se ha visto, en las contingencias operantes no solo son importantes las consecuencias para explicar la conducta de un individuo, sino que el análisis del estímulo antecedente es fundamental. Retomemos el ejemplo del chico que quiere salir por la noche y le pide dinero a su madre. La madre es un estímulo discriminativo positivo de la operante «pedir dinero» y la obtención de dinero es un reforzador positivo. Probablemente el chico vuelva a pedir dinero a su madre cuando quiera salir en otra ocasión. Vamos a aprovechar la situación descrita para ejemplificar la discriminación condicionada o de segundo orden: supongamos que el chico ha aprendido que si le pide dinero a su madre cuando toda la familia está comiendo incrementa la probabilidad de que la madre se lo dé, pero si se lo pide en otro momento no suele dárselo. En cualquiera de las

dos situaciones la presencia de la madre es el discriminativo de la petición, pero solo tiene una función discriminativa en situaciones en las que toda la familia está comiendo. Por ello, la petición del chico se repetirá en presencia de la madre y durante la hora de la comida (un estímulo condicional al otro). Vemos además cómo el estímulo discriminativo puede llegar a controlar el comportamiento, de manera que la emisión de la respuesta se dará solamente en su presencia. Este hecho es especialmente importante para el análisis funcional de conductas en contextos naturales, ya que, debido a un aprendizaje sistemático y continuado, muchas veces no aparecen unas consecuencias claras ante la emisión de ciertas respuestas operantes. Por ejemplo, nos levantaremos a las siete de lunes a viernes para ir a trabajar, pero no lo haremos el sábado y el domingo. Cuando estemos analizando contingencias operantes tenemos que asegurarnos de que la estimulación antecedente:

- Señala la posibilidad de obtener unas consecuencias determinadas, mientras que en su ausencia no se pueden obtener dichas consecuencias.
- Es un estímulo (o complejo estimular) único o está condicionado a otro (o incluso a un tercero o más).
- Está presente inmediatamente antes de la respuesta.
- Sea una regla que pueda estar controlando la conducta.
- La respuesta que le sigue incrementa (estímulo discriminativo positivo, se añade un reforzador positivo o se retira un reforzador negativo) o disminuye (estímulo discriminativo negativo o delta, se añade un reforzador negativo o se retira un reforzador positivo).

Estas variantes se ejemplifican en la tabla 4.6.

Como hemos señalado anteriormente, los estímulos discriminativos pueden aparecer en medio de un complejo estimular que dificulte su identificación. Hemos de atender a los cambios que de manera natural ocurran en el contexto para estudiar cómo se relacionan con cambios en la respuesta; en muchas ocasiones, es el propio psicólogo el que, durante la evaluación, instruye al cliente para que haga pequeños cambios en su contexto y así pueda analizar en qué forma influyen en la respuesta. Y cuando no es posible hacer cambios en el ambiente, se evalúa poniendo al sujeto en situaciones imaginadas y analizando las respuestas previstas. Por último, en relación con los estímulos discriminativos, únicamente recordar que pueden tener múltiples morfologías, pueden ser manifiestos o encubiertos y pueden ser reglas (descripciones de contingencias).

El establecimiento de contingencias verbales (reglas) puede explicar por qué se mantiene una conducta cuando las consecuencias son demoradas, tal como se adelantaba en el capítulo tres. La verbalización, manifiesta o encubierta, de una regla podría explicar por qué un estudiante de piano pasa cuatro horas al día con ejercicios mecánicos durante un mes. Si su profesor le ha dicho que si practica duramente durante varias semanas logrará ser aclamado en una futura audición, su comportamiento está controlado por esa regla y no por el reforzador demorado. La regla, por tanto, puede paliar en cierta medida el efecto debilitado de control de un estímulo sobre una respuesta cuando se aplaza el reforzador.

TABLA 4.6
Contingencias E-R-C

Pro- gra- ma ope- rante	E	R	C	Co- rre- la- ción R-C	Ejemplo
Re- for- za- mien- to posi- tivo	E^{d+}	Au- men- to	Aña- de re- for- za- dor +	Posi- ti- va	En presencia de su madre (E^d) el chico pide dinero (R) para salir y su madre se lo da (añade R+, correlación positiva R-C). Cuando tiene otra ocasión vuelve a pedirselo (aumento R).
Re- for- za- mien- to ne- gati- vo	E^{d+}	Au- men- to	Reti- rada re- for- za- dor -	Ne- gati- va	Delante de un ascensor (E^d) incrementa mi tasa cardiaca y decido subir por la escalera (R), de modo que las palpitaciones desaparecen (retira R-, correlación negativa R-C). Aumenta la probabilidad de que en el futuro suba por las escaleras (aumento R).
Cas- tigo posi- tivo	E^{d-}	Dis- mi- nu- ción	Aña- de re- for- za- dor -	Posi- ti- va	En presencia un profesor (E^d) una alumna utiliza el teléfono móvil (R), y el profesor le afea duramente su conducta (añade R-, correlación positiva R-C). Disminuye la probabilidad de que esa estudiante utilice el móvil en presencia de ese profesor (disminuye R).
Cas- tigo ne- gati- vo	E^{d-}	Dis- mi- nu- ción	Reti- rada re- for- za- dor +	Ne- gati- va	En una sala de cine (E^d) una persona muy aficionada al cine habla por teléfono (R) y el encargado de la sala lo expulsa (retira R+, correlación negativa R-C). Es más probable que esa persona no vuelva a hablar por teléfono en el cine (disminuye R).

Por otra parte, cabe destacar que un estímulo antecedente puede tener una doble función, es decir, ser estímulo condicionado (o incondicionado) y estímulo discriminativo. Volviendo al ejemplo de la expareja, la foto puede elicitar una respuesta condicionada (aumento de la tasa cardiaca) y puede evocar una operante (retirarla de la vista o, en casos extremos, romperla en pedacitos) controlada por reforzamiento negativo (retirada de un estímulo aversivo). Como veremos en los casos prácticos que se presentan en este manual, las conductas en contextos naturales son complejas e incluyen contingencias pavlovianas y operantes.

3.2.3. Variables disposicionales y motivadoras

Una vez que hemos establecido las distintas contingencias respondientes y operantes a partir de las variables que habíamos identificado en el análisis descriptivo, a continuación se trataría de precisar cómo influyen en tales contingencias las variables disposicionales y motivadoras.

Imaginemos que queremos explicar el bajo rendimiento en los rebotes de un jugador de baloncesto. Durante la evaluación obtenemos una serie de datos que podrían estar relacionados con ese bajo rendimiento. Vamos a fijarnos exclusivamente en las potenciales variables disposicionales y motivadoras y dónde podrían estar influyendo. Por ejemplo, la altura del jugador podría ser una de estas, ya que dificultaría la respuesta de «coger los rebotes» (aquello que se quiere controlar); la baja estatura no influiría en el valor del reforzador (ganar el partido, ser felicitado por el entrenador, oír cómo lo aclama la afición), pero sí en la respuesta, que es más costosa, o en la saliencia del Ed (otros jugadores más altos pueden tapar el balón). Podemos ver que la relación de la altura con el rendimiento deportivo no implica causalidad: no todos los jugadores de baja estatura rendirán mal en esta tarea, ni tampoco todos los de alta rendirán bien, sino que la estatura dificultará o facilitará el rendimiento deportivo. Igualmente, si en la evaluación determinamos que el jugador está cansado por falta de sueño, el cansancio tiene un efecto motivacional sobre su rendimiento deportivo, ya que incrementa el coste de respuesta. Por otro lado, si su equipo está en seguro descenso, puede disminuir considerablemente el valor reforzante de la victoria en un partido y, por tanto, influir en su bajo rendimiento.

Lo importante, como hemos dicho en sucesivas ocasiones, no es realizar un listado de posibles variables disposicionales, sino ver de qué forma dichas variables afectan a la contingencia de conducta. Vamos a ver otros ejemplos. La conducta de quedarse en casa debajo de la manta viendo una película, en lugar de estar en una terraza tomándose algo con amigos, podría verse facilitada por un día de lluvia, disminuyendo el

control discriminativo que pueda tener una llamada de teléfono para salir y aumentando el valor reforzante de la película. Un dolor de cabeza fuerte hace más probable que alguien se tome un analgésico, ya que aumenta el valor reforzante de la desaparición del dolor. Es importante destacar que la causa de que tomemos el analgésico no es el dolor de cabeza, ya que nos puede doler y no tomarnos nada; el dolor de cabeza hace más probable la contingencia entre la disponibilidad del analgésico, la ingesta y la desaparición del dolor. La presencia de contenedores de vidrio a la puerta de nuestra casa incrementa la probabilidad de que reciclemos las botellas, al disponer de un discriminativo claro y disminuir el coste de respuesta.

Llegados a este punto, ya podemos formular la hipótesis funcional sobre el comportamiento de estudio. De nuevo tenemos que recordar que es una hipótesis y no un análisis funcional propiamente dicho, porque no podemos hacer las manipulaciones experimentales imprescindibles para comprobar la función de los elementos de las contingencias establecidas. Si hemos conseguido recabar datos sobre la historia de aprendizaje de la conducta analizada, podemos establecer dos tipos de hipótesis funcionales: la hipótesis de origen y la hipótesis de mantenimiento. No hay ninguna diferencia entre ellas en cuanto al tipo de contingencias hipotéticas que se establecen, pero sí la hay en un aspecto fundamental: la hipótesis de origen se quedará siempre en ese terreno hipotético, puesto que si ya es difícil en contextos naturales manipular las contingencias para comprobar si el análisis funcional es correcto, cuando se trata de contingencias pasadas no es solo difícil, es imposible. Sin embargo, desde el punto de vista clínico, conocer la historia de aprendizaje del problema de conducta (hipótesis de origen) puede facilitar la selección y puesta en marcha de estrategias terapéuticas, así como hacer más probable su seguimiento por parte del cliente. Por otra parte, conocer cómo se aprendieron determinadas conductas y cómo los estímulos actuales adquirieron una u otra funcionalidad puede contribuir a la modificación actual de dichas funcionalidades y al cambio de conducta. En definitiva, la historia de aprendizaje puede tener un papel disposicional y motivacional.

En cuanto a la hipótesis de mantenimiento, se refiere a la hipótesis funcional de la conducta actual, considerando los elementos explicativos que están presentes y que se podrían manipular de tener acceso a ellos. Por ejemplo, si alguien describe a Raúl como una persona tímida, seguramente se está refiriendo a una larga historia de aprendizaje que ha moldeado conductas que a menudo identificamos con la etiqueta *timidez*. Quizá incluso podría referirse a algún hecho concreto en el pasado de Raúl que pudiera explicar el desarrollo inicial del comportamiento tímido, como por ejemplo las regañinas de su madre cuando de pequeño mante-

nía contacto visual o hablaba con personas desconocidas. Podríamos hipotetizar que el comportamiento de aproximación social de Raúl fue sistemáticamente castigado por su madre. El análisis de las experiencias pasadas en términos de aprendizaje respondiente y operante nos puede dar información sobre cómo Raúl aprendió a comportarse de manera tímida, pero no explican por qué Raúl lo sigue haciendo ahora. Para saberlo, tenemos que evaluar y analizar el papel de los estímulos presentes cuando Raúl se comporta con timidez, es decir, cuando se mantiene callado en las conversaciones de un grupo, va mirando al suelo cuando entra en un lugar con gente, etc. Ya no está presente su madre para castigarlo, pero él se sigue comportando de manera tímida. El análisis de las condiciones actuales del contexto nos permitiría explicar funcionalmente la conducta actual de Raúl, elaborando una hipótesis explicativa que pudiese no tener nada que ver con la hipótesis de origen. Quiere esto decir que el conocimiento del origen del problema, incluso establecido en términos funcionales, no es suficiente (ni necesario) para poder modificarlo en la actualidad.

Es evidente, por tanto, que, si bien la hipótesis de origen permite una cierta indeterminación en su formulación, habida cuenta de que no puede ser puesta a prueba, la hipótesis de mantenimiento debe ser propuesta con el máximo de atención a los detalles y sutilezas de las contingencias estudiadas. El motivo de esto es que, mientras la hipótesis de origen puede en algunas ocasiones resultar accesoria a la propuesta de un tratamiento, la hipótesis de mantenimiento lleva, en su propia descripción de las cadenas que están manteniendo el problema, la solución. Diseñar el tratamiento será una (relativamente) simple cuestión de observar las cadenas en las que el comportamiento queda expresado y decidir, en arreglo a las variables disposicionales y a los objetivos de tratamiento, cómo aislar o impedir las conductas problema (eliminando discriminativos, disponiendo operaciones motivadoras que reduzcan el poder reforzante de los estímulos consecuentes, contracondicionando estímulos condicionados, favoreciendo extinciones pavlovianas o cualquier otra medida de reducción) y aumentar la probabilidad de ocurrencia de las conductas proterapéuticas (condicionando nuevos estímulos para que funcionen como posibles reforzadores, eliminando o reduciendo el coste de respuesta a través del entrenamiento de respuestas más competentes, o de cualquier otra manera). El nombre que posteriormente demos a estas operaciones que ponen en marcha procesos de aprendizaje, frecuentemente agrupadas en «técnicas» —que no son otra cosa que paquetes de procedimientos destinados a favorecer estos aprendizajes—, es poco menos que irrelevante; pero es, sin duda, una buena formulación de la hipótesis de mantenimiento lo que permite su selección adecuada,

y lo que encierra el enorme potencial del análisis funcional como elemento fundamental de la evaluación y el tratamiento clínico.

FUNDAMENTAL

1. La conducta se puede estudiar en virtud de sus propiedades estructurales o sus propiedades funcionales. Cuando se habla de la estructura de la conducta se hace referencia a su morfología o topografía, mientras que cuando se habla de funcionalidad de la conducta nos referimos a las relaciones de contingencia entre los elementos de una secuencia.
2. No hay nada que sea estímulo o respuesta en sí mismo, ya que la función se establece en virtud del papel que un evento tenga en cada contingencia conductual. En este sentido, es posible que algo sea estímulo de una cadena funcional y al mismo tiempo respuesta de otra.
3. Existen varios tipos de aprendizaje, en función del número de términos implicados en la secuencia: aprendizaje uniestimular (un término), condicionamiento clásico (dos términos) o condicionamiento operante (tres o más términos).
4. Hay dos tipos básicos de conducta: conducta respondiente y conducta operante. La primera hace referencia a nuestras reacciones ante el entorno, mientras que la segunda alude a nuestras intervenciones sobre el mismo.
5. El concepto de estímulo antecedente es meramente descriptivo, no funcional; no señala ninguna relación de contingencia respecto al programa de reforzamiento/castigo determinado por la consecuencia que siga a la respuesta. Por el contrario, el concepto de estímulo discriminativo es un concepto funcional. La función discriminativa de un estímulo se adquiere tras una serie de ensayos en los que la emisión de una respuesta en presencia de ese estímulo es seguida de manera regular por unas consecuencias determinadas.
6. Un estímulo discriminativo se denomina E^{d+} (estímulo discriminativo positivo) si señala un procedimiento de reforzamiento y E^{d-} (estímulo discriminativo negativo, también denominado E^D , delta) si señala un procedimiento de castigo o extinción.
7. Tanto *reforzamiento* como *castigo* se definen por su efecto sobre la respuesta a la que siguen y no por su valor apetitivo o aversivo. Además, ambos estímulos consecuentes deben ocurrir inmediata-

mente después de la respuesta para poder afirmar su relación de contingencia, por lo que no deben confundirse con las consecuencias de la conducta.

8. Los estímulos reforzadores positivos se definen como cualquier estímulo que siga a la respuesta e incremente la probabilidad futura de aquella con la que mantiene una contingencia positiva (reforzamiento positivo) o reduzca aquella con la que mantiene una contingencia negativa (castigo negativo). Son generalmente estímulos apetitivos.
9. Por el contrario, los estímulos reforzadores negativos (generalmente estímulos aversivos) se definen como cualquier estímulo que siga a la respuesta y que incremente la probabilidad futura de aquella con la que mantiene una contingencia negativa (reforzamiento negativo) o reduzca aquella con la que mantiene una contingencia positiva (castigo positivo).
10. La extinción es el procedimiento por el cual se establece una contingencia nula (acontingencia) entre la respuesta y todos los reforzadores que la mantienen, lo cual conduce a su desaparición. Es frecuente confundirla con un procedimiento de castigo negativo, pero hay que considerar que la contingencia entre la respuesta y el estímulo consecuente es negativa en el castigo negativo, mientras que en la extinción es nula (acontingencia). Y, fundamental, el castigo negativo implica la retirada de un reforzador positivo, mientras que en la extinción se retiran todos los reforzadores que mantienen la respuesta.
11. El análisis funcional tiene en consideración una gran cantidad de variables. Además de incluir las variables funcionales, es decir, aquellas que conforman la interacción (E-R-C), también incorpora las variables disposiciones y las variables motivadoras que, sin pertenecer a la interacción, influyen en ella favoreciéndola o dificultándola.
12. Otro de los aspectos fundamentales que el análisis funcional recoge es el control verbal de la conducta. En algunos casos la conducta está gobernada por reglas verbales y no por las contingencias naturales que siguen de manera inmediata a un comportamiento. La tarea del psicólogo, por tanto, no solo es la de identificar las reglas que pueden estar controlando la conducta de una persona, sino saber qué función desempeñan y modificarlas en la medida que estas supongan un problema para el cliente.
13. Para la realización de un correcto análisis funcional es necesario:

- a) Describir morfológicamente la conducta y establecer una línea base teniendo en cuenta ciertos parámetros.
- b) Tener en cuenta las condiciones del entorno y del organismo.
- c) Considerar el repertorio conductual del individuo y sus reglas de conducta.
- d) Conocer la historia de aprendizaje de la conducta a analizar (hipótesis de origen).
- e) Describir las secuencias de conducta presentes y establecer las contingencias a las que corresponden (hipótesis de mantenimiento).

NOTAS

[13](#) Estos estímulos no son «neutros» en el sentido de que no elicitasen previamente ninguna respuesta, sino en el sentido de que, previamente a la asociación con el estímulo incondicionado, no elicitaban una respuesta análoga o similar a este.

5

Análisis funcional de términos psicológicos

RICARDO DE PASCUAL VERDÚ
ELENA GÁLVEZ DELGADO
CONCEPCIÓN SERRADOR DIEZ
TOMMY GYRAN NORHEIM
MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA

Como vimos en el capítulo 3, el salto hacia la consideración de las variables cognitivas como entidades distintas de la conducta manifiesta, e incluso como supuestas causas inmediatas de la misma, supuso la entrada, consolidación y expansión del empleo de constructos mentales hipotéticos como herramienta causal-explicativa dentro de las técnicas de intervención psicológica. El empleo de las variables cognitivas como variables intermedias desplazó el foco de análisis desde fenómenos observables y públicos a fenómenos supuestamente internos, inaccesibles y, por tanto, inobservables (Mahoney, 1983). Con el paso del tiempo, este tipo de variables se fueron consolidando como conceptos de naturaleza fáctica, es decir, como conceptos que hacían referencia a hechos o conjuntos de hechos aparentemente capaces de ser causas físicas de la conducta humana. En otras palabras, pasaron de ser consideradas como meras variables intermedias (meros resúmenes de secuencias conductuales más complejas que podían facilitar la explicación del comportamiento) a ser consideradas como constructos hipotéticos, es decir, como variables que designan entidades fácticas (hechos con un estatus ontológico propio). Sin embargo, ¿cómo encaja esto con el carácter inobservable de dichas variables? Si, por definición, no se pueden observar, ¿qué tipo de hechos son y cómo es posible que se hayan reafirmado como causa y explicación de la conducta humana? Si bien en el capítulo 3 ya se abordaron en detalle diversas cuestiones filosóficas relacionadas con las distintas formas de entender la cognición, la mente y la conducta, en este capítulo vamos a ver cómo, desde la posición concreta que se ha adoptado en este manual, se pueden definir operativamente algunos conceptos de uso frecuente en psicología clínica. Para ejemplificar esto, se tomará el concepto de *autoestima*. Comúnmente se oye que alguien «no se atreve a hacer algo porque tiene baja autoestima» o que alguien «cree que va a tener éxito en una tarea porque tiene alta autoestima». Sin embargo, ¿qué es tener alta o baja autoestima? Sin ánimo de anticiparnos a lo que se explicará detalladamente a lo largo de este capítulo, se puede adelantar que el uso del concepto de autoestima (y su indivi-

duación en términos de atributos físicos como «alta» o «baja») como herramienta causal-explicativa es del todo inadecuado en el marco de la psicología en tanto que ciencia natural. En primer lugar, la autoestima (al igual que la personalidad, las expectativas y un sinfín más de términos) no es *algo* que *esté* dentro de las personas, en el sentido en el que el sistema nervioso o el sistema endocrino lo están. Para definir e incluso para crear el término «autoestima» y otros similares se ha tenido que partir, irremediablemente, de la conducta del individuo. En lo que se refiere a la autoestima, en función de cada caso habrá una serie de comportamientos que se categorizarán como *baja autoestima*, en oposición a otros que se considerarán de *alta autoestima*. Estos términos son, por tanto, el resumen de una serie de comportamientos individuales.

El problema surge, precisamente, cuando se intenta explicar la conducta con base en estos conceptos *pseudoexplicativos* (en el sentido de explicación nomológica o causal). Y es un problema porque se parte de la observación de una serie de comportamientos en los individuos para sintetizarlos en un concepto y, a continuación, se olvida la conducta inicial para afirmar que es un fenómeno no observable. Más adelante, curiosamente, se recurre de nuevo a la conducta encubierta y manifiesta para modificar esa supuesta causa interna y no observable. ¿Qué sentido tiene, por tanto, recurrir a un concepto que, más que aclarar, empaña la explicación de las causas de la conducta humana? Como se irá exponiendo a lo largo del presente capítulo (y del libro en su totalidad), la respuesta es rotunda: *no tiene sentido porque, a nivel explicativo causal y, por tanto, de cara al diseño de intervenciones, no aporta nada*. Como ya se ha dicho, cuando se explica una conducta mediante el uso de estos conceptos se está cayendo en un razonamiento circular por el cual se está explicando un hecho aludiendo a la denominación que se hace del mismo. Siguiendo con el ejemplo propuesto, una definición circular sería la siguiente: «Juan tiene baja autoestima porque titubea cuando conoce a chicas», que sería lo mismo que decir «Como Juan titubea cuando conoce a chicas, tiene baja autoestima». La explicación de Juan en términos de su baja autoestima es, por tanto, una explicación circular, ya que realmente no explica nada de la conducta de Juan.

Por otro lado, y como ya se ha dicho, es cierto que algunos fenómenos típicamente considerados como «mentales» sí pueden considerarse «internos» o «privados», en el sentido de que decimos que solo una persona puede reportar su ocurrencia, duración, extensión, etc. (al contrario de lo que ocurre con términos mentales como «autoestima»). Lo que una persona se dice a sí misma, por ejemplo, o lo que imagina, se puede considerar dentro de esta clase de fenómenos. Como vimos en el capítulo 3, dichos fenómenos no determinan o agotan el significado de los tér-

minos con los que muchas veces pretendemos hacer referencia a ellos (por ejemplo, «habla interna»); sin embargo, eso no quiere decir que no podamos y, de hecho, debemos intentar dar cuenta de los mismos y de su posible papel en distintos problemas psicológicos.

Retomando el ejemplo que utilizamos en el capítulo 3, señalábamos que Freixa (2003) afirmaba que «la parte escondida del iceberg no es más que *iceberg*» (p. 598). A nadie se le ocurriría decir que, dada una escasez de luz que pueda reflejar la parte del iceberg que está sumergida en el agua o, dada la imposición del reflejo de la luz proveniente del cielo sobre la superficie del agua, el hecho de que veamos únicamente la masa de hielo que sobresale implica que la masa de hielo sumergida no forma parte del iceberg. Freixa (2003) utiliza esta analogía para poner de manifiesto que muchos de los fenómenos típicamente considerados mentales no son, en esencia, otra cosa que conducta encubierta. El hecho de que solo la persona pueda reportar sus propias verbalizaciones encubiertas o sus propias respuestas emocionales no quiere decir que estas sean de una naturaleza cualitativamente distinta de la de sus verbalizaciones o respuestas emocionales manifiestas. Por otro lado, estas conductas, si bien encubiertas, no tienen por qué ser la explicación del comportamiento observado, sino una parte más del fenómeno a explicar.

En este capítulo se propondrá una conceptualización operativa de estos términos pseudoexplicativos con base en los fundamentos teóricos y experimentales del análisis de la conducta. El objetivo de esto es doble: por un lado, aportar claridad y, al menos, un intento de operativización en términos susceptibles de cuantificación, definición y expresión en afirmaciones con contenido fáctico y, por tanto, falsables; por otro lado, abordar esta operativización precisamente desde el campo del análisis de la conducta, del que se dice frecuente y erróneamente que no puede ser usado para «entender» este tipo de conceptos, es precisamente una demostración de que sí se puede —y es tremendamente instructivo— realizar esta *traducción* sin que se pierda información importante por el camino de cara a la intervención en contextos prácticos. La descripción adecuada de los comportamientos que ocurren en sesión es imprescindible a la hora de comprender, estudiar y, llegado el caso, modificar o controlar lo que ocurre en el contexto clínico. No es solo que el análisis de la conducta no sea inadecuado para abordar esta tarea: es que es precisamente la herramienta perfecta para ello.

Este capítulo está organizado en dos secciones. En la primera exponemos algunas de las características que frecuentemente se consideran deseables en un terapeuta (las llamadas habilidades del terapeuta) y su operativización en términos propios del análisis de la conducta. En la segunda sección presentaremos algunos de los conceptos más populares

que habitualmente se utilizan para explicar el comportamiento de las personas, tanto de manera coloquial como, lamentablemente, en la psicología académica, con el objetivo de proponer formulaciones alternativas que no recurran a razonamientos circulares que impliquen la postulación de entidades improbables como elementos causales.

1. ANÁLISIS FUNCIONAL DE LAS HABILIDADES DEL TERAPEUTA

En el contexto clínico, al igual que en cualquier otro contexto de interacción, se están poniendo en marcha en todo momento procesos de aprendizaje, responsables últimos del cambio de comportamiento que se espera conseguir con el proceso terapéutico. Esto es independiente tanto del marco teórico desde el que el terapeuta pretenda hacer su trabajo como de si quiere o es consciente de que estos procesos de aprendizaje se están dando.

Lo que diferencia al contexto clínico de otros contextos en los que se da la interacción humana es que, idealmente, uno de los miembros de esta interacción la está dirigiendo de forma intencional a la consecución de unos objetivos de cambio comportamental en el otro miembro de la diada. Es decir, el terapeuta sabe, o debería saber, cuál es el efecto que tiene su propio comportamiento sobre el del cliente, y, por tanto, manejará y dirigirá su propia conducta de forma que el efecto vaya en línea con los objetivos terapéuticos acordados con aquel.

Dejando para otro momento la discusión acerca de si un terapeuta debe estrictamente saber qué efecto tendrán plausiblemente cada una de sus conductas sobre el cliente, pondremos en este momento el acento sobre el estudio de este comportamiento; consideramos que es imprescindible, para anticipar con cierto grado de fiabilidad el efecto que tendrá nuestra conducta en otros, saber primero operativizarla de una forma clara y coherente con los principios del aprendizaje.

Suelen citarse, desde la tradición que estudia los llamados *factores comunes*, algunas actitudes (es decir, algunos comportamientos) que se consideran necesarios o recomendables para que un terapeuta y su cliente lleven a cabo con éxito el proceso terapéutico. Desde los autores clásicos, como Rogers (1957) o Barret-Lennard (1981), se ha tratado de establecer, sobre todo como guía para terapeutas, qué es lo que un clínico tiene que hacer en su interacción con el cliente para generar una adecuada *alianza terapéutica* que, a su vez, redundará en una mayor probabilidad de éxito de la terapia. Estas indicaciones o guías a menudo consisten en recomendaciones de actuar de una manera determinada, que se considera (con apoyo empírico variable) que será beneficiosa para la

terapia; sin embargo, como ocurre tantas veces en el campo de la psicología, y aún más frecuentemente en el de la interacción terapéutica, las definiciones de estos constructos son muy a menudo nebulosas, imprecisas y, desde luego, poco útiles si uno busca realmente entender la interacción terapéutica y su efecto (Marinho et al., 2003). Este entendimiento solo puede venir a través de un análisis funcional de la interacción en terapia, lo que hace necesario analizar no solo el comportamiento del cliente, que es en el que se centra la mayor parte de la atención cuando se estudia el quehacer clínico, sino también el del terapeuta. Ningún análisis del proceso clínico será completo mientras no huya de grandes palabras como *empatía*, *autenticidad* o *aceptación*, que no hacen sino calificar de manera coloquial una serie de comportamientos, y se centre en definirlos y explicarlos adecuadamente en los términos que permiten una verdadera comprensión de cómo el comportamiento del terapeuta engrana con el del cliente en su interacción: los términos del análisis de la conducta¹⁴.

A continuación, y sin ánimo de exhaustividad (pero sí de representatividad), presentaremos una lista de conceptos comúnmente asociados con el comportamiento que un terapeuta debe tener en el contexto clínico, y trataremos de definirlos y operativizarlos de una forma que, como decíamos, permita su comprensión y su uso correctos.

1.1. Escucha activa

El concepto de escucha activa, parte fundamental del temario de las asignaturas dedicadas a las habilidades del terapeuta, trasciende las fronteras de la psicología. Se insiste a médicos, enfermeros, odontólogos y a la práctica totalidad de profesionales sanitarios «hacer escucha activa» en su interacción con los pacientes o usuarios de sus servicios; sus virtudes y necesidad no se ponen en duda nunca. De acuerdo con Rogers (1957), es un conjunto de *cosas que hacer* y *cosas que no hacer*; entre las primeras estarían *Buscar el Significado Total* o *Escuchar a los Sentimientos*¹⁵, mientras que las *cosas que no hacer* consistirían, básicamente, en guiar o juzgar el discurso del cliente de alguna manera. Con el tiempo, las indicaciones de Rogers se han ido sistematizando, dividiendo la escucha activa en componentes más o menos definidos, como el reflejo, la paráfrasis, la clarificación, el resumen y un amplio abanico de comportamientos supuestamente dirigidos a que el cliente *se sienta escuchado*, *se sienta entendido* o perciba que hay una disposición por parte del terapeuta a escucharle. Tanto las indicaciones comportamentales para el terapeuta como los efectos que se espera que tengan en el cliente se enuncian frecuentemente de una forma coloquial, o en lo que

pasa por lenguaje técnico en la mayor parte de manuales de psicología (esto es, la referencia a estados o esquemas mentales, creencias nucleares, intenciones o actitudes, etc.) y, por tanto, no suponen una verdadera operativización de lo que se quiere transmitir ni contribuyen a que un terapeuta, novel o experto, pueda o sepa aplicarlas con arreglo al análisis funcional del caso específico.

Pero ¿qué queremos decir en términos técnicos con *escucha activa*? En este caso, es más útil comenzar con qué es lo que se quiere *conseguir* con este conjunto de comportamientos. Si lo que se desea es que el cliente nos dé más información, se sienta a gusto con el terapeuta y no se sienta juzgado, primero tendremos que entender que estos objetivos deben ser a su vez operativizados. El *no sentirse juzgado* equivaldría, *grosso modo*, a no establecer una contingencia que resulte aversiva con el acto de hablar de cualquier tema, sin importar el que en el contexto extraclínico estas contingencias estén activas y presentes de forma habitual. Por su parte, sentirse a gusto con el terapeuta (y con cualquier persona o situación) simplemente supone experimentar una serie de respuestas condicionadas apetitivas al ser expuesto a esa persona o contexto. Por último, y de forma especialmente evidente, conseguiremos que el cliente dé más información cuando el acto de hablar de un tema (o de hablar en general) se refuerce sistemáticamente.

Así pues, la escucha activa consistiría en manejar el comportamiento del terapeuta de tal forma que:

- Se refuerce el discurso del cliente a través de los estímulos que, en su comunidad verbal, se utilicen comúnmente en situaciones en las que el oyente está interesado o aprecia al hablante o lo que está comunicando (asentimientos, sonrisas, componentes paraverbales del discurso...).
- Se evite toda asociación entre el comportamiento de hablar por parte del cliente y cualquier tipo de estímulo social que, en la comunidad verbal compartida por terapeuta y cliente, esté condicionado aversivamente (ceño fruncido, negación, expresiones de rechazo...).
- Se facilite la asociación pavloviana entre el terapeuta (y el contexto terapéutico) y respuestas apetitivas o previamente relacionadas con el bienestar, la tranquilidad o la relajación. Este último punto, obviamente, será un efecto directo de los dos anteriores, lo que no equivale a decir que no requiera atención por sí mismo.

1.2. Aceptación incondicional

De acuerdo con los manuales de habilidades del terapeuta y autores comúnmente citados (Kirschenbaur y Henderson, 1990; Standal, 1954), la aceptación incondicional del cliente es uno de los pilares fundamentales de la interacción terapéutica. Es evidente que el cliente debe confiar en el terapeuta y que su reacción al escuchar lo que le tiene que contar no le hará sentirse incómodo o rechazado, en aras de la creación y mantenimiento de una buena alianza terapéutica. A menudo, los problemas y situaciones que un cliente contará en sesión serán embarazosos o habrán recibido anteriormente reacciones airadas, de frustración o de rechazo por parte de su entorno habitual; sin embargo, es de la discusión detallada de estos problemas de la que depende, en buena medida, que el terapeuta tenga la información que necesita para trabajar y poder ayudar a la persona. La expresión *aceptación incondicional*, sin embargo, parece indicar no solo una escucha no valorativa (es decir, el no apareamiento de consecuentes sociales aversivos administrados por el terapeuta con el contenido problemático del cliente que, presumiblemente, podría funcionar como castigo de su conducta de comunicarlo), sino una *actitud*, una forma de presentarse y conducirse en el contexto terapéutico. Su objetivo es doble: por un lado, el terapeuta no debería hacer que el cliente se sintiese mal, independientemente de lo que este le cuente o de las diferencias que pueda haber en sus puntos de vista; por otro, el terapeuta, de acuerdo con esta idea tradicional de la «aceptación incondicional», debería efectivamente no *sentir* nada que no fuera una beatífica aquiescencia con lo que el cliente le comunica, quedando su juicio personal al respecto anulado, o al menos dormido, mientras lleva a cabo su quehacer clínico.

La primera de estas dos vías es comparativamente sencilla de traducir a términos funcionales: al igual que, al hablar de escucha activa, mencionábamos la importancia del reforzamiento del discurso del cliente y el emparejamiento con estímulos apetitivos como una parte importante del proceso terapéutico dirigida a que el cliente hablara con libertad, la aceptación incondicional se concreta en la no presentación de estímulos verbales o paraverbales que habitualmente se asocian con juicios aversivos de forma contingente a la expresión por parte del cliente de algún contenido embarazoso o potencialmente problemático. Por ejemplo, un cliente podría expresar su idea de que nadie estará jamás a su altura como pareja; el terapeuta debería reaccionar (inicialmente al menos) no con una expresión de rechazo («¿tú quién te has creído que eres?») o desplegando comportamientos generalmente asociados con incomodidad, desacuerdo o burla (negar con la cabeza, ojos en blanco o resoplar, por ejemplo), sino con una expresión facial neutra e incluso una pregunta que muestre interés («¿por qué piensas eso?»). Probablemente este

cliente habrá recibido muchas muestras de rechazo por expresar esa idea en público, así que para poder evaluar correctamente las reglas de comportamiento o las contingencias manifiestas que la mantienen el terapeuta debe reforzar su emisión. Esto tendrá un efecto doble: por un lado, condicionará al terapeuta y el contexto terapéutico de forma más apetitiva; por otro, permitirá una mejor evaluación.

En lo que respecta a la segunda vía, se plantean más problemas en su traducción, no porque sea más difícil utilizar conceptos propios del aprendizaje para entenderla, sino porque la indicación que supone está bastante lejos de ser completamente factible o incluso deseable.

El terapeuta es, en principio, tan «humano» como el cliente. Tiene una historia de aprendizaje propia que ha condicionado elementos del entorno como apetitivos o aversivos, y que ha generado comportamientos que están bajo control estimular, valga la redundancia, de estímulos de ese entorno. Es decir, un terapeuta, en su historia de aprendizaje, habrá vivido situaciones que harán que reaccione ante determinados contenidos verbales de una forma *automática*. Podríamos imaginar, por ejemplo, la reacción que muy probablemente elicitará en nosotros una verbalización muy machista por parte de un cliente («yo creo que mi mujer debería quedarse en casa fregando y no salir»). Como terapeutas, como seres humanos que son, fruto de su historia de aprendizaje, no es realista plantear como meta y marcador de buena praxis que esta se ponga mágicamente en suspenso entre las cuatro paredes de un despacho. Es más, cabe preguntarse qué importancia tiene lo que el terapeuta sienta o piense sobre el cliente y lo que dice mientras estos sentimientos o pensamientos no se traduzcan en un trato inadecuado o afectado negativamente, y aquí es donde está la clave: una forma más realista de enfocar la aceptación incondicional sería explicitar que, independientemente de las respuestas condicionadas que el discurso del cliente pueda elicitarse en el terapeuta, el comportamiento de este no debería estar discriminado por dicho discurso cuando contenga o provoque una emoción de rechazo intensa. Es decir, ante la frase de antes, por mucho que fuera del contexto clínico nuestra respuesta pudiera ser un exabrupto, es sensato recomendar que no sea la ira o el disgusto lo que dirija nuestro comportamiento dentro de él. Esto, que puede parecer inicialmente difícil a terapeutas noveles, acaba ocurriendo con relativa facilidad para los terapeutas experimentados en el momento en el que el quehacer clínico forma parte también de su historia de aprendizaje. Esta independencia entre los discriminativos extraclínicos y los del contexto clínico se asienta a través de la generación de reglas de comportamiento adecuadas.

Cabe señalar dos cuestiones importantes aquí: en primer lugar, el terapeuta puede tener unas «líneas rojas», temas que, por su historia de

aprendizaje, están condicionados con respuestas encubiertas demasiado intensas como para que su respuesta manifiesta no se vea negativamente afectada. En este caso, obviamente, lo sensato sería no tratar a ese cliente y, por supuesto, ofrecerle una vía alternativa en otros compañeros o centros.

En segundo lugar, y mucho más importante, está el problema de la falta de criterio funcional en la enunciación de la aceptación incondicional, que viene implícito en el hecho de que se considere *incondicional*. Si bien es cierto que un terapeuta, mientras está evaluando, puede beneficiarse (es decir, beneficiar al proceso terapéutico) de no mostrar ningún desacuerdo o juicio respecto al contenido de lo que está contando el cliente, también es cierto que, cuando se alcanza la fase de tratamiento, es posible que precisamente sean algunos contenidos verbales los que están manteniendo los problemas del cliente. En el ejemplo propuesto anteriormente («nadie estará jamás a mi altura como pareja»), esta verbalización puede estar manteniendo una situación problemática en la que el cliente evita los contextos sociales o reacciona con excesiva dureza ante los inevitables errores de una pareja sentimental. En esas situaciones, el terapeuta podrá y deberá, entre otras cosas, aplicar de forma contingente estímulos verbales y paraverbales potencialmente aversivos para modificar esta verbalización, siempre y cuando esta suponga un problema para alcanzar los objetivos terapéuticos. Por ejemplo, un terapeuta podría reaccionar ante eso diciendo «yo creo que es un error enorme que te lo plantees en esos términos». Esto podría dar lugar a un debate socrático en el que el terapeuta pueda flexibilizar esta verbalización (es decir, reforzar alternativas), y condicionar nuevos discriminativos que den pie a comportamientos proterapéuticos por parte del cliente, que le ayudarán a acercarse a los objetivos que él mismo se ha marcado. Obviamente, esta expresión de rechazo o de desacuerdo no debería ser tan intensa como para hacer que el cliente deje de hablar del tema o se sienta mal por ello, salvo que esa sea precisamente la meta proterapéutica.

Así pues, la aceptación incondicional, entendida como aquiescencia con lo que el cliente tiene que decir, sería una dejación de responsabilidad por parte del terapeuta en las situaciones en las que la conducta problemática del cliente esté bajo control verbal de unos contenidos determinados.

Como puntos importantes de todo lo expuesto, la aceptación incondicional del terapeuta podría operativizarse de la siguiente manera:

- Cuando se habla de la aceptación incondicional como una forma de actuar tal que no haga al cliente sentirse mal por hacer o decir nada, estaremos hablando de que el terapeuta no castiga ni emite

verbalizaciones ni otros tipos de comportamiento comúnmente condicionados aversivamente de forma contingente al comportamiento del cliente.

- Cuando se habla de la aceptación incondicional como una «actitud» a tener ante los clientes que implica no sentir indignación, malestar o tristeza ante lo que dicen, estaríamos hablando de una ausencia de sentimientos o pensamientos aversivos elicidados por el comportamiento del cliente. Esta indicación es, por supuesto, dudosa en su utilidad, conveniencia y, sobre todo, factibilidad.

De este resumen podrían extraerse indicaciones generales:

- El terapeuta no debe permitir que una verbalización del cliente que esté condicionada aversivamente por su historia de aprendizaje discrimine su respuesta verbal y no verbal manifiesta en sesión.
- Si el cliente, debido a las verbalizaciones que emite delante del terapeuta, se condiciona aversivamente, la conducta del terapeuta no debería discriminar su conducta según las respuestas aversivas elicitadas. Si este condicionamiento es muy intenso, la derivación sería la alternativa recomendable.
- Las verbalizaciones y respuestas no verbales del cliente no deberían someterse a castigo en ningún momento de la fase de evaluación, independientemente de la historia de aprendizaje del terapeuta.
- Durante las fases de explicación, tratamiento y consolidación, no obstante, es posible que el terapeuta tenga que castigar o usar verbalizaciones condicionadas aversivamente de forma contingente a la emisión de ciertos comportamientos antiterapéuticos por parte del cliente.

1.3. Empatía

La presencia del conjunto de comportamientos que frecuentemente recibe el nombre de *empatía* es otro de los criterios considerados fundamentales para que la terapia tenga éxito, según Rogers (1957) y otros estudiosos de las habilidades terapéuticas (Barraca, 2009; Lafferty et al., 1989; Huppert et al., 2001); tanto es así que la división 29 de la APA llegó a reconocerlo como uno de los factores que más influyen en el cambio terapéutico, junto a la conocida *alianza terapéutica*. De hecho, es un tema que frecuentemente recibe atención en la literatura (Mateu et al., 2010; Bohart et al., 2002). Sin embargo, aun otorgándosele esta importancia, su definición es una de las más insatisfactorias y poco operativi-

zadas (Norcross, 2002). La definición más común de la *empatía* sería «la capacidad de ponernos en el lugar de otra persona», si bien en el contexto terapéutico y en el área académica, incluyendo las asignaturas y manuales de habilidades terapéuticas, se suele matizar esta definición con puntualizaciones del tipo «tomar el marco de referencia de otra persona»; en definitiva, se trataría, en términos coloquiales, de ser capaz de «entender» lo que está sintiendo una persona en cierto momento y situación. La mayoría de autores suelen conceptualizarla como un constructo que se compone de una parte afectivo-cognitiva y otra expresiva, es decir, las sensaciones que pensamos que experimenta otra persona y cómo expresamos que la estamos entendiendo. En el contexto terapéutico esto haría referencia a la capacidad o competencia del terapeuta de entender las sensaciones que está experimentando un cliente en una situación dada que este le describe, y demostrarle que lo entiende (algo que en la literatura técnica recibe en ocasiones el nombre de *simpatía*; Greenberg y Rushanski-Rosenberg, 2002). Sin embargo, esta definición no consigue describir de manera operativa las conductas que realmente componen el comportamiento *empático*.

Desde la perspectiva conductual, y teniendo en cuenta las definiciones más comunes utilizadas por otras perspectivas, podemos definir la empatía como un conjunto de RC elicítadas por las expresiones verbales o paraverbales de la otra persona. Esto es, ciertas verbalizaciones, tonos de voz, expresiones faciales o respuestas fisiológicas obvias (como el llanto o el enrojecimiento) han estado frecuentemente asociados en la historia de aprendizaje del observador con EI o EC que han sido reconocidos, a su vez, con nombres de emociones. Por ejemplo, aprendemos a decir que estamos tristes porque, al vernos llorar, alguien utiliza esa palabra para describir las RC o RI que estamos emitiendo; desde ese momento, al oír a una persona describirse como triste, se elicitará una «RC de tristeza» (probablemente de muy baja intensidad). Sin embargo, esta asociación con la descripción verbal de una RC o RI no es necesaria cuando estas respuestas son manifiestas, como puede ser el caso del vómito o de la sudoración. La parte de la empatía que consiste en lo que el terapeuta hace o expresa en situaciones en las que el cliente está mostrando una emoción intensa haría referencia a las operantes que se evocan y que tienen un contenido o morfología en consonancia con las RC que está experimentando el cliente («Es una situación terrible, entiendo que te sientas así», «¡Qué horror!»), o bien van encaminadas a la reducción de esas RC si son aversivas («¿Te puedo ayudar en algo?», «Ya verás cómo las cosas mejoran», o acercar la caja de pañuelos y un vaso de agua a alguien que llora).

Por tanto, la empatía se puede entender y conceptualizar fácilmente en términos de condicionamientos operantes y respondientes, de manera que se puedan entender y controlar los factores que la componen.

Tras este ejercicio de operativización surgen algunas cuestiones que merecen comentarse. Según la mayoría de las perspectivas teóricas en psicología y la división 12 de la APA, la empatía es de los factores más importantes para el cambio terapéutico, pero, a la vista de su operativización, merece la pena plantearse cómo y en qué medida es realmente imprescindible esta empatía, entendida como la experimentación de RC elicitadas por el comportamiento del cliente, y que, supuestamente, van en sintonía con este. ¿Sería realmente beneficioso que un terapeuta experimentase las mismas reacciones emocionales que su cliente en todo momento? En todos los contextos de nuestra vida experimentamos una variedad de respuestas fisiológicas, entre ellas respuestas emocionales que, dependiendo de la situación, serán apetitivas (relacionadas con expresiones de alegría, euforia, etc.) o aversivas (relacionadas con expresiones de enfado, asco, tristeza, etc.). Debido al hecho de que en el contexto terapéutico es frecuente que se dé la expresión de RC aversivas, es muy probable que las respuestas emocionales aversivas sean elicitadas por el comportamiento de los clientes en mayor medida que las apetitivas. ¿Debería el terapeuta sentir lo mismo que su cliente? ¿Debe sentirse al borde de las lágrimas si su cliente llora de desesperación? ¿Debe enfadarse si el cliente cuenta con exaltación una situación que le ha enojado? Ocurra esto o no ocurra, ¿es imprescindible para la buena marcha de la terapia? ¿Sería posible, siquiera? Ante esta pregunta, nuestra respuesta sería que no: no hace falta que el terapeuta experimente las mismas reacciones emocionales que el cliente. Por el contrario, se requiere que estas muestras de emoción por parte del cliente discriminen las respuestas adecuadas por parte del terapeuta, esto es, las respuestas que a su vez discriminarán, reforzarán, castigarán o harán emparejamientos pavlovianos ante los comportamientos clínicamente relevantes del cliente. Incluso si fuera posible para un terapeuta experimentar todas las reacciones emocionales que experimentan sus clientes, esto supondría un coste elevado si se mantiene a lo largo del tiempo; un terapeuta podría tener que experimentar reacciones emocionales muy intensas y diversas constantemente, lo cual, más que beneficioso, sería con toda probabilidad perjudicial para el transcurso de la terapia.

A modo de resumen, la empatía, desde un punto de vista conductual, se operativizaría como:

- Las respuestas pavlovianas elicitadas por la expresión de emociones por parte del cliente en el terapeuta, que pueden incluir compo-

nentes puramente emocionales, pero también verbalizaciones encubiertas.

- Las respuestas operantes discriminadas o bien por las respuestas pavlovianas elicítadas por la expresión de emociones por parte del cliente, o bien directamente por estas propias respuestas de expresión emocional. Es decir, respuestas discriminadas por lo que el cliente dice o hace, o por las respuestas emocionales que el discurso del cliente pueda elicitar. Frecuentemente estas respuestas tendrán el objetivo de modificar las emitidas por el cliente, ya sea para hacerlas más frecuentes o intensas o para reducirlas.

1.4. Autenticidad o congruencia

La autenticidad, también conocida como *congruencia* o *coherencia* (Farber et al., 2001), es una de las habilidades del terapeuta que tradicionalmente ha sido considerada al menos tan importante como la empatía (Rogers, 1962). Bajo esta denominación se incluyen dos patrones comportamentales. El primero hace referencia a que el terapeuta debe *ser él mismo*, sin ponerse ningún tipo de máscara ni ocultar al paciente nada de lo que está pensando o sintiendo, siendo su *auténtico yo* en todo momento. El segundo patrón, que más bien es una extensión del primero, se refiere a que el terapeuta debe mostrar en todo momento lo que siente hacia el cliente, no ocultando nada ni poniéndose en un papel distante de *profesional* o *especialista* en su campo, sino como una persona cercana que está ahí para ayudarlo (Barceló, 2012).

Antes de proponer una definición funcional de esta supuesta habilidad terapéutica, consideramos necesario plantearnos si, tal como la definen sus autores, es realmente una habilidad o más bien podría ocasionar un desastre terapéutico si se siguiese el doble patrón señalado. Si bien es cierto que en el contexto de la terapia la relación se establece entre dos personas, en ningún caso están ambos al mismo nivel: por mucho que se pretendan igualar, una de las personas pide ayuda y la otra se la proporciona; una desconoce cómo solucionar un problema y la otra es (o debería ser, si se dedica a la clínica psicológica) especialista en ese campo. El que ambos estén al mismo nivel implica una interacción que difícilmente puede concluir en un éxito terapéutico y que difícilmente podría diferenciarse de una charla con un amigo o un familiar: la conducta del terapeuta estaría discriminada únicamente por la conducta del cliente, y no por la interacción entre esta, los objetivos terapéuticos y el contexto clínico. Es decir, un cliente que desplegara una conducta que, por la historia de aprendizaje del terapeuta, evocara en el contexto extraclínico una res-

puesta de rechazo, por ejemplo, recibiría este rechazo directamente, independientemente de que la conducta desplegada formase parte de los objetivos terapéuticos. Esto resultaría en que el terapeuta expresaría con total libertad todas las conductas verbales encubiertas discriminadas y las respuestas elicítadas por el paciente, sin tener en cuenta el efecto que puede tener esto sobre la conducta del cliente. Dicho de otra forma: lo que se propone es que el contexto clínico sea indistinguible, en cuanto a su valor como variable disposicional y/o estímulo discriminativo, del contexto extraclínico particular del terapeuta. Como se mencionó anteriormente, un terapeuta, con su historia de aprendizaje personal, puede sentir rechazo a lo que el cliente expresa, pero ese rechazo nunca debería discriminar una operante aversiva. Ni todos los clientes tienen que elicitar respuestas condicionadas apetitivas en nosotros (no nos tienen que *caer bien*) ni nosotros tenemos que mostrar, de haberlas, esas respuestas (o las contrarias), si no fuese porque forma parte de la estrategia terapéutica. Por ejemplo, si un cliente relata a su terapeuta algo que produce en este una respuesta de asco o aversión (por ejemplo, fantasías agresivas y violentas), y nosotros expresamos ese asco de manera pública tanto de forma no verbal como verbal, podríamos conseguir que nuestro cliente no confíe de nuevo en nosotros, que se sienta mal o peor consigo mismo si era el motivo de consulta, o incluso que abandone la terapia, todo lo cual sería perjudicial e iría en contra del código deontológico de nuestra profesión. Por otro lado, cabe imaginar una situación en la que el cliente mostrara un comportamiento antiterapéutico pero que, por la historia de aprendizaje del terapeuta, evocara en este una serie de respuestas que pudieran resultar reforzantes para esta conducta en cuestión, como pudiese ser bromear y hacer chistes sobre ello; si el comportamiento del terapeuta está únicamente discriminado por esta conducta antiterapéutica, probablemente el que actúe de forma «auténtica» reforzará los comportamientos indeseados del cliente. Por tanto, la tan renombrada habilidad de *autenticidad*, si la operativizamos en conductas concretas, nos conduce a una situación terapéutica totalmente indeseable y abocada al fracaso. Lo que cabe plantearse es si tal habilidad, definida correctamente, hace referencia a comportarse de manera que *parezca auténtico*, tal como vamos a ver a continuación.

El contexto clínico, como cualquier otro en nuestra vida, es un contexto discriminativo que seleccionará, a través de las contingencias activas, las clases de respuesta pertinentes. Estas respuestas, por fuerza, deberán ser distintas a las que los contextos extraclínicos seleccionan; nuestro papel, el papel esperado de un terapeuta, es diferente; los comportamientos que se deberían reforzar en él son diferentes de los que serán reforzados en otros lugares. La dificultad radica en que en un contexto

que, por fuerza, es pobre a nivel estimular (la mayor parte de despachos psicológicos, aun teniendo en cuenta la variedad, no son muy diferentes de una habitación cualquiera), cada miembro de la díada cliente-terapeuta puede adquirir una gran potencia discriminativa o reforzante sobre el comportamiento del otro. Esto no es un inconveniente en el caso del cliente: de hecho, nuestro trabajo consiste, en gran medida, en manejar nuestro comportamiento de manera tal que aprovechemos esta circunstancia para que el efecto sobre el comportamiento del cliente sea mayor. En el caso del terapeuta, sin embargo, se convierte en una situación en la que la respuesta que se emite no debe ser discriminada únicamente por el comportamiento del cliente, sino también por otra serie de variables relativas al proceso y al objetivo terapéutico. Por ejemplo, con independencia de que un terapeuta, en su contexto diario no profesional, disfrute enormemente del humor negro, y la exposición a estímulos relativos a este tipo de humor eliciten y evoquen diversas respuestas propias de ese condicionamiento apetitivo, no por ello ha de participar con el cliente de este tipo de bromas si contraviniesen o supusiesen un retraso en la consecución de los objetivos terapéuticos.

La formación de los psicólogos debería ir en la línea de moldear el comportarse de una manera distinta en sesión que fuera de ella. En los distintos contextos en los que nos desenvolvemos diariamente (familiar, de amistades, laboral...), incluso habiendo una cierta coherencia comportamental entre ellos, nuestra conducta se adapta, y lo que nos resulta agradable en un lugar nos puede resultar profundamente vergonzoso o inapropiado en otro. La idea de la *autenticidad* o de *ser uno mismo* está muy relacionada con la idea de que existe un *yo* (una forma de ser) independiente del contexto, algo que no se sostiene ni filosóficamente ni científicamente de ninguna de las maneras posibles. Que un terapeuta responda de forma distinta en su entorno profesional (esto es, el entorno clínico) de como respondería en cualquier otro no supone una petición contraria a lo *natural*; de hecho, es lo más natural que cabe esperar. Lo importante es qué comportamiento debe emitir en sesión, no si es o no parecido al que emite fuera.

En definitiva, no es que el terapeuta no sea *auténtico* en sesión, sino que aprende a discriminar bajo qué estímulos emitir una u otra conducta; sigue siendo la misma persona, pero se comporta de acuerdo a las contingencias del contexto profesional en el que se encuentra. Es un sinsentido la idea de que comportarse de manera distinta a lo que *uno* es implica falta de autenticidad, simplemente porque cuando uno se comporta, siempre es *él mismo*.

El segundo problema que surge en relación con que un terapeuta no se ponga en el papel de *profesional* o *experto* es que, simple y llanamen-

te, lo es. La labor de un terapeuta no es «solucionar problemas», sino enseñar a la persona a solucionarlos dotándola de las herramientas necesarias para ello, y una de las herramientas más importantes es el conocimiento acerca de cómo funciona el comportamiento. Puede deducirse que lo que los autores *quieren decir* cuando hablan de no comportarse como un experto es que el terapeuta no debe constituirse en una persona distante, que da instrucciones siendo insensible a la respuesta que obtiene del cliente y haciendo prevalecer su criterio a través de un simple argumento de autoridad. De nuevo, estaríamos hablando de que el terapeuta no debe condicionar el entorno clínico y a sí mismo como aversivos, por lo que debería evitar (en la medida de lo posible, y salvo que el análisis funcional del caso recomiende lo contrario) responder de forma tal que se puedan castigar verbalizaciones relevantes o incluso no llegar a discriminarlas. Respecto al uso del argumento de autoridad («haz esto porque te lo digo yo, que soy un experto»), indudablemente siempre es más beneficioso, y protege contra las recaídas, el explicar a un cliente el porqué de realizar una técnica o ejercicio concretos; por otra parte, no olvidemos que los objetivos terapéuticos necesariamente tienen que estar negociados, ya que, por muy experto que sea el terapeuta, nunca tendrá una «verdad científica única» que imponer al cliente. El terapeuta puede orientar o clarificar, pero respecto a lo que se quiere cambiar, es el cliente quien tiene la última palabra.

Por tanto, el análisis funcional de las conductas que se engloban en los términos *autenticidad* o *congruencia* nos hace plantearnos si realmente se pueden considerar una habilidad:

- El terapeuta no ejercerá ningún control sobre las respuestas elicítadas y evocadas por la estimulación proveniente del cliente.
- Toda respuesta verbal encubierta del terapeuta se manifestará sin tener cuenta el posible efecto que esto pueda tener en el cliente (castigar una respuesta proterapéutica o reforzar una antiterapéutica).
- El estado anímico del terapeuta, y sus respuestas verbales encubiertas discriminadas en el ámbito extraclínico, serán evocadas en sesión con el cliente, independientemente de si hay relación o no con los objetivos clínicos o si es perjudicial para la relación.

Desde el punto de vista de los autores, como ya se ha dicho, este conjunto de conductas se parece más a una receta para el desastre clínico que a una habilidad terapéutica remotamente deseable.

2. ANÁLISIS DE TÉRMINOS PSICOLÓGICOS PSEUDOEXPLICATIVOS

A lo largo de este apartado del capítulo se analizarán, en términos funcionales, muchos de los conceptos pseudoexplicativos más ampliamente utilizados en la psicología, especialmente en el ámbito clínico. Aunque el lenguaje empleado a veces pueda invitar a pensar lo contrario, no se pretende llevar a cabo una traducción generalizada de los mismos a términos conductuales. Más bien, el objetivo de esta sección no varía respecto al de la sección previa: ejemplificar cómo suelen utilizarse este tipo de conceptos en psicología (*explicaciones normativas*) y qué relación tienen con diversos comportamientos comúnmente observados en el ámbito clínico, planteando posibles relaciones de contingencia que podrían explicarlos de manera nomológica. El objetivo es poner de manifiesto cómo, de cara a la intervención, el uso de este tipo de conceptos pseudoexplicativos no suele aportar mucho más que cierta información descriptiva de forma simplificada y potencialmente sesgada, mientras que una explicación basada en el análisis funcional permite la identificación de las relaciones que se establecen entre las respuestas que habitualmente se engloban dentro de cada término en concreto y el contexto estimular en el que ocurren.

La cantidad de conceptos de este tipo es infinita en nuestro campo de estudio, así que la selección (difícil, por otra parte) se ha hecho siguiendo el criterio de los autores, que responde al interés o uso mayoritario en el ámbito clínico. Se invita al lector a que se ejercite en la formulación de explicaciones funcionales de los muchos términos que no se analizan aquí y que pueblan los textos de la psicología académica en la misma cuantía que el lenguaje coloquial.

La estructura que se seguirá en este apartado será la siguiente: en primer lugar se expondrá la definición clásica de los términos seleccionados —en orden alfabético—, dividiendo estas definiciones en función de la fuente de la que se extraigan; por un lado, aquellas que se han extraído del diccionario de la Real Academia Española y, por otro, aquellas definiciones de los términos realizadas por profesionales del ámbito de la psicología, tratando de priorizar las formuladas por los autores originales; en segundo lugar se proporcionará una posible *definición funcional*, analizando las definiciones propuestas en términos propios del análisis de la conducta. No se pretende que las *traducciones* que se hacen a términos conductuales valgan siempre y para todos los casos (sería ir en contra de la propia filosofía del análisis funcional), sino proporcionar una muestra de su utilidad tanto explicativa como terapéutica si se explicitan en términos funcionales.

2.1. Actitud

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española (s.f., definición 2) define actitud como «disposición de ánimo manifestada de algún modo».
- Allport (1935) define la actitud como un estado de disposición mental y nerviosa, que se organiza mediante la experiencia y ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta de la persona ante las situaciones que se le presentan.

Definición funcional

Patrón conductual aprendido mediante una asociación pavloviana o respondiente (generalmente de segundo orden) ocurrida a lo largo de la historia de aprendizaje de una persona. Estímulos originalmente neutros adquieren un valor apetitivo o aversivo, a la vez que pueden discriminar una operante de escape o evitación (si es aversivo) o de acercamiento (si apetitivo) ante esos estímulos que ahora también adquieren una función operante; en ambos casos, esa respuesta podría ser reforzada: negativamente, al reducirse la estimulación aversiva, o positivamente cuando la estimulación apetitiva incrementa.

Más allá de la manifestación conductual concreta de lo que se denominaría actitud, así como de su análisis funcional, la definición clásica de este concepto hace alusión a que es un fenómeno no observable y, por tanto, que se infiere. Sin embargo, la única manera de inferir una actitud es precisamente observando la conducta de un individuo. En definitiva, la actitud sería un patrón de conducta particular resultado de un condicionamiento clásico en la historia de vida de un individuo, que hace que estímulos originalmente neutros (objetos y situaciones, como decía Allport, aunque pueden ser de cualquier tipo) adquieran una valencia emocional que pueda controlarse a través de operantes de acercamiento o alejamiento.

2.2. Apego

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española (s.f., definición 1) define apego como «afición o inclinación hacia alguien o algo».
- Bowlby (1993) define apego como «cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad

con respecto a otro individuo diferenciado y preferido» (p. 60).

Definición funcional

Historia de intercambio de reforzadores entre dos personas que hacen que se condicione apetitivamente tanto la interacción como la persona en sí misma. Estar cerca de esta persona condicionada apetitivamente (EC) elicitó respuestas apetitivas que a menudo identificamos con sentimientos variados y agradables, entre ellos de seguridad, por lo que ante momentos de amenaza o miedo (E^d/EC) se emite la operante de acercarse a esta persona para reducir el malestar e incrementar dichas respuestas apetitivas ($R-/RC$).

De nuevo, lo que define que se haya generado o no el llamado *vínculo de apego* es el conjunto de conductas que se elicitan o evocan en presencia de una determinada figura. Si bien en la definición clásica Bowlby hace alusión a la madre como figura de apego fundamental (1951), hoy se considera que esa definición estaba limitada por un contexto social y cultural determinado; en la actualidad, la figura de apego puede tener diferentes morfologías según la cultura en la que nos encontremos y dependiendo, en todo momento, de la historia de aprendizaje concreta de cada persona. Así pues, el *vínculo de apego* básicamente describe o resume las conductas más probables que llevarán a cabo ciertas personas al exponerse a una serie de EC apetitivos (figuras de apego), que lo son porque han sido fuente de reforzamiento sistemático en el pasado.

2.3. Apertura a la experiencia

Definiciones clásicas

- Según Rogers (1985), la apertura a la experiencia es «un modo de vivir existencialmente en el que cada momento de la vida es un momento nuevo y único y el individuo no se siente amenazado en ningún sentido» (p. 38).
- Para otros autores, como Costa et al. (1996), la apertura a la experiencia es más bien una dimensión de estilo cognitivo que distingue a las personas imaginativas, creativas, con intereses intelectuales, que aprecian el arte y son sensibles a la belleza.

Definición funcional

Patrón conductual caracterizado por una alta frecuencia de emisión de conductas operantes de acercamiento ante estímulos novedosos. La explicación a la existencia de este patrón, al igual que cualquier otro patrón, es que la propia conducta de acercamiento a ciertos estímulos haya sido reforzada sistemáticamente o, al menos, no se haya emparejado contingentemente con estímulos aversivos; de esta manera, la respuesta emocional generada ante contextos novedosos adquiere propiedades apetitivas. Fruto de esta historia de aprendizaje, la novedad, como característica del estímulo, discriminará respuestas de acercamiento y exploración, al contrario que si hubiese habido un condicionamiento aversivo (miedo o rechazo ante lo novedoso), que discriminaría respuestas de escape o evitación.

2.4. Asertividad

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define asertividad (s.f., definición 1) como la «cualidad de ser asertivo», y asertivo (s.f., definición 2) «dicho de una persona que expresa su opinión de manera firme».
- Alberti y Emmons (1978) definen asertividad como la conducta que «permite a una persona actuar con base en sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros» (p. 2).

Definición funcional

Se califica como *asertivo* aquel comportamiento verbal y paraverbal que, emitido en una situación de conflicto, reduce o impide la aparición de RC y RI intensas y aversivas para todos los implicados. Además, y siempre según las definiciones mencionadas arriba, una respuesta verbal será asertiva siempre que su contenido *exprese* adecuadamente (en el sentido de «expresar» establecido en el capítulo 3) los deseos u opiniones del hablante y sea emitida con una morfología paraverbal no asociada habitualmente con la experimentación de RC de ansiedad, miedo o vergüenza (temblor, sonrojo, tartamudeo, tono bajo de voz...). Si bien este comportamiento asertivo puede mantenerse por reforzamiento social o por el reforzamiento negativo derivado de la evitación de situaciones potencialmente desagradables o incómodas (por ejemplo, haberse librado, a través de una conducta asertiva, de tener que ir a recoger a un amigo al aeropuerto de madrugada), puede perfectamente ser intrínsecamente

reforzante por estar asociado con adjetivos condicionados apetitivamente en la comunidad verbal que el hablante podría asociar consigo mismo.

2.5. Autoestima

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define autoestima (s.f., definición 1) como la «valoración generalmente positiva de sí mismo».
- Rogers (1967) define autoestima como un «conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad» (p. 34).
- Rosenberg (1973) define autoestima como la «actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular: el sí mismo» (p. 39).

Definición funcional

La autoestima podría operativizarse como un conjunto de verbalizaciones con las que uno se describe a sí mismo y que elicitan una serie de emociones que, a su vez, discriminan o pueden discriminar una serie de respuestas operantes de las que se anticipa un reforzador. Estas verbalizaciones consisten en relacionar la morfología corporal y la conducta de uno mismo con una serie de adjetivos calificativos condicionados como apetitivos o aversivos. La autoestima sería, por tanto, un repertorio verbal autorreferencial moldeado en topografía (y en el resto de dimensiones del comportamiento) por la experiencia de la persona.

Cuando se habla de alta autoestima se hace referencia a la conducta verbal que describe la existencia de una relación entre el propio repertorio comportamental y/o la propia morfología corporal y una exposición frecuente a EC/EI apetitivos. Posiblemente, estas verbalizaciones evocuen conductas de aproximación a esos EC/EI apetitivos porque se anticipa (verbalmente, de forma encubierta) la obtención del reforzador (función de E^{d+}).

Cuando se habla de baja autoestima se hace alusión a la conducta verbal que describe la existencia de una relación entre el propio repertorio comportamental y/o la propia morfología corporal y una exposición frecuente a EC/EI negativos, así como la privación de EC/EI positivos, relacionada con la anticipación de consecuencias aversivas (E^{d-}).

2.6. Autocontrol

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define autocontrol (s.f., definición 1) como el «control de los propios impulsos y reacciones».
- Goldfried y Merbaum (1973) definen el autocontrol como el «proceso a través del cual el individuo viene a ser el agente principal que guía, dirige y regula aquellos aspectos de su conducta que pueden eventualmente conducirlo a las consecuencias positivas deseadas» (p. 11).

Definición funcional

Es la manipulación del ambiente, las condiciones estímulares externas y la aplicación de reglas verbales para la consecución de un fin determinado relacionado con la propia conducta mediante el análisis de las contingencias. Ejercer autocontrol no es otra cosa que controlar la propia conducta estableciendo contingencias verbales que tienen más poder que las contingencias presentes en ese momento. El ejemplo prototípico, y la acepción con la que más frecuentemente se asocia el autocontrol en contextos no especialistas (poder «controlarse» para no hacer algo placentero inmediatamente por un «bien mayor» o una recompensa demorada), podría describirse de la siguiente manera: la aparición de un E^d que señala un reforzador inmediato compite con las contingencias (distintas a esta) que especifica una regla verbal, siendo esta la que controla la conducta. En esa situación prototípica, dos programas de reforzamiento competirían entre sí: uno derivado de contingencias directas y otro de contingencias verbales (reglas). El primero exigiría una respuesta de menor coste para obtener un reforzador inmediato de gran valor; el segundo exigiría una respuesta de alto coste reforzada por las contingencias que especifica la regla y que son distintas a las inmediatas.

Esta competencia entre programas de reforzamiento se resuelve, por tanto, mediante el uso de reglas verbales que describen contingencias aversivas (que no castigan la conducta por el efecto demorado que tienen, pero cuya anticipación supone una operación de abolición de dicha contingencia), establecen verbalmente contingencias apetitivas de la respuesta alternativa (que en algunos casos supone eliminar los E^d que señalan el reforzamiento inmediato) y cuyo seguimiento ha sido reforzado socialmente.

2.7. Creatividad

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define creatividad (s.f., definición 1) como la «facultad de crear», y crear (s.f., definición 1) como «producir algo de la nada».
- Csikszentmihalyi (1996) define la creatividad como todo acto, idea o producto que cambia algo que ya existe, transformándolo en algo nuevo.

Definición funcional

Forma de denominar a un conjunto de conductas emergentes que no pueden ser explicadas fácilmente por las contingencias a las que el sujeto ha estado sometido, dado que se producen por primera vez en un conjunto estimular concreto, sin haber sido reforzadas previamente. Esto se explica como resultado de la historia de aprendizaje del sujeto: la llamada *creatividad*, por tanto, dependerá de la posibilidad de generalización de las diferentes conductas aprendidas ante situaciones o contextos novedosos sobre los que no se tiene aprendizaje específico previo. Y esa posibilidad de generalización dependerá de lo específicos que hayan sido los estímulos que han controlado dicha conducta en el ambiente: a menor especificidad en el ambiente, más generalizables serán las conductas aprendidas. Del mismo modo, refiriéndonos a la conducta de un sujeto concreto, la generalización será mayor cuando más diverso sea el repertorio conductual que posea, y, por tanto, su conducta será probablemente más «creativa» ante situaciones en las que se desconoce el conjunto estimular. Tampoco se puede olvidar el posible reforzamiento en la historia de aprendizaje de la variabilidad conductual frente a la estereotipia. Por último, cabe destacar que, aunque hablemos de conducta *creativa* en un entorno desconocido como resultado de un proceso de generalización, rara vez un contexto es total y absolutamente novedoso en todos y cada uno de sus aspectos o de las partes que conforman el complejo estimular. Por ejemplo, podríamos denominar como «creativa» la respuesta de un niño que, ante un papel en blanco, por primera vez coge un lápiz y garabatea. Sin embargo, no podemos olvidar que el papel en blanco, como superficie horizontal, probablemente ya ha sido condicionado como estímulo discriminativo de conductas de movimiento exploratorio, de las cuales el mover la mano de forma errática mientras sujeta un objeto es simplemente una variante topográfica.

2.8. Creencia

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define creencia (s.f., definición 1) como «firme asentimiento y conformidad con algo».
- Beck (1976) define las creencias como estructuras cognitivas desarrolladas como resultado de las experiencias tempranas del individuo y factores ambientales, culturales y biológicos. Asimismo, considera que las creencias determinan nuestra forma de ser, cómo evaluamos las situaciones, a las otras personas y a nosotros mismos, así como la forma en que interactuamos con los demás.

Definición funcional

Tal y como se han definido tradicionalmente, las creencias no son otra cosa que reglas verbales que anticipan una contingencia pavloviana («me sentiré bien/mal si...»), una contingencia operante («si hago esto, entonces ocurrirá...») o ambas cosas. A través de estas reglas, el sujeto prevé lo que ocurrirá en función de cómo se comporte en cada momento, dado un contexto estimular concreto. Estas reglas funcionan como E^d de su conducta, que está controlada por las contingencias que especifica la regla, que pueden no coincidir con las ambientales. A través de su historia de aprendizaje, las personas establecen una serie de contingencias que le ayudan a guiar su conducta en contextos estimulares complejos. La conducta de seguir reglas (*ser fiel o consecuente con las propias creencias*) es una clase operante reforzada socialmente. Por tanto, el seguimiento de reglas controla la conducta, de manera que la persona no se expone a contingencias ambientales que podrían ser distintas a las descritas en la regla y, por tanto, no modifica sus respuestas acorde a estas. En este sentido, las llamadas *creencias disfuncionales* o *irracionales* son reglas que describen contingencias distintas a las naturales y que controlan la conducta de una persona porque discriminan respuestas que impiden el contacto con las segundas. En muchas ocasiones, ese control ocurre porque la regla (creencia) incluye términos que elicitán RC aversivas/apetitivas que discriminan una conducta de alejamiento/acercamiento a las contingencias descritas.

Recuperando la distinción entre decir y expresar una creencia que se vio en el capítulo 3 a cuenta del ejemplo de David, cabe hacer aquí un apunte: lo dicho hasta ahora sirve para operativizar lo que una persona dice que cree. Sin embargo, también tiene sentido decir que una persona tiene una determinada creencia en función de lo que su conducta (operante y/o pavloviana) expresa, al margen de lo que diga creer. David, por ejemplo, decía creer (emitía una serie de reglas verbales) en la igualdad

entre personas cis y personas trans, por lo que al menos parte de su comportamiento debería estar gobernado por reglas verbales del tipo «si me encuentro con una mujer trans, debo comportarme con respecto a ella de la misma forma que me comportaría con una mujer cis». Sin embargo, como vimos, David tenía serias dificultades para implementar este tipo de comportamientos en su día a día; es decir, su conducta no expresaba lo que él decía creer o, mejor, dichas reglas verbales no tenían un control discriminativo sobre su conducta en situaciones relevantes. En este segundo sentido del término, por tanto, la definición funcional de creencia sería, simplemente, el conjunto de conductas operantes y pavlovianas que de hecho una persona emite en determinadas situaciones relevantes (que pueden estar bajo el control tanto de reglas verbales como contingencias «incompatibles» con los comportamientos que prescribe la regla identificada con la creencia «dicha»).

2.9. Disonancia cognitiva

Definición clásica

- Festinger (1957), dentro de la teoría de disonancia cognitiva, defiende que se produce este fenómeno cuando una persona tiene que defender una posición que difiere de sus actitudes, puesto que se verá obligada a operar a nivel mental en función de dos cogniciones que son incompatibles entre sí, entrando en conflicto.

Definición funcional

Es la sensación de malestar (RC) eliciteda al emitir una verbalización (o serie de verbalizaciones) cuyo contenido (morfología) está condicionado aversivamente, al igual, posiblemente, que también lo esté el hecho de emitir la conducta de verbalizarlo o, en general, el hecho de emitir una conducta que está asociada aversivamente y sea contraria a lo que se considera una conducta adecuada o asociada apetitivamente. Esta conducta probablemente se lleve a cabo porque estén teniendo más peso las consecuencias inmediatas del entorno en el control de la misma que la aversividad de realizarla. Esto puede ser así por varias razones: dado el reforzamiento positivo consecuente a la emisión de la respuesta obtenido en situaciones previas, por el reforzamiento negativo al evitar la condición aversiva consecuente a no hacerla, o porque una operación motivadora esté afectando a cualquiera de las partes de la contingencia o a la contingencia en su totalidad.

2.10. Enamoramiento

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define amor (s.f., definición 2) como el «sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear».
- Steinberg (1988) define el enamoramiento como el resultado de una relación interpersonal que aúna tres componentes diferentes: intimidad, pasión y compromiso.

Definición funcional

El *enamoramiento* es el término con el que comúnmente se denomina el proceso de condicionamiento pavloviano que llevará a que, tras sucesivos emparejamientos entre una persona y estímulos apetitivos, esta persona acabe elicitando un abanico de RC apetitivas. Estos estímulos apetitivos pueden ser de muy variadas morfologías y modalidades sensoriales, desde verbalizaciones asociadas apetitivamente hasta El apetitivos. Desde el punto de vista operante —en este caso íntimamente relacionado con el respondiente—, y según Skinner (1977), el amor es «la tendencia de dos individuos a reforzarse mutuamente» (p. 335); por tanto, *enamorarse*, desde la perspectiva operante, es tanto el proceso como el resultado de ese intercambio de reforzadores. Sin embargo, ese intercambio se puede dar (y de hecho se da) también en una amistad u otro tipo de interacción. Que un intercambio de reforzamiento en específico se llame «enamoramiento» va a depender tanto de la historia de aprendizaje del individuo como de los determinantes culturales que influyan en la denominación de esta relación como *amor*, y, especialmente, dependerá de lo que la comunidad verbal haya asociado con el tipo y modalidad de reforzador o EC implicado. Por otra parte, en el enamoramiento puede estar disponible uno de los reforzadores incondicionados más potentes, que es el sexo. Por ejemplo, un abrazo no será considerado definitorio de una relación de amor, mientras que una cita íntima habrá sido asociada en multitud de ocasiones con estímulos verbales muy cercanos a la palabra «amor».

De hecho, en una relación que se está iniciando se pueden producir una serie de RI, tales como dolor de estómago, taquicardia o sudoración, que, en otro contexto, se asociarían a verbalizaciones relacionadas con «tener una enfermedad» o «tener ansiedad», pero que en este contexto se asocian a la emoción *amor*. En el contexto de una cita, por tanto, esas

respuestas fisiológicas y verbalizaciones se asocian precisamente al efecto que la otra persona elicit.

Por un lado, por tanto, el enamoramiento sería la asociación surgida a partir del intercambio de reforzadores y de la experimentación de RI/RC controladas por la otra persona y los contextos en los que se han dado estas respuestas, asociación que puede llegar a funcionar como OE incrementando la probabilidad de que se lleven a cabo R conducentes a obtener esos reforzadores y exponerse a esos EC, «puesto que altera nuestra relación con el mundo que nos rodea» (Pérez, 2004, p. 137). En consecuencia, el valor del resto de reforzadores previos (por ejemplo, salir con amigos o tocar un instrumento) puede verse mermado, teniendo aquí la explicación a aquello que muchas veces se puede observar cuando una persona conoce a otra y comienza a enamorarse: los E^d de R conducentes a obtener reforzadores que estaban presentes anteriormente pierden control sobre la conducta del *enamorado* frente a los nuevos discriminativos que acercan a la persona al amado o amada. O, en la misma línea, ante un E^d que discrimina dos respuestas distintas, será más probable aquella que dé acceso al reforzador más potente, siendo en este caso, con toda probabilidad en el enamoramiento, acercarse a la persona amada.

Sin embargo, todo condicionamiento varía a lo largo del tiempo si se dan las condiciones necesarias, y el conjunto de asociaciones que típicamente identificamos como *amor* no es una excepción. La experimentación de las RI/RC tan intensas que se asocian con la persona amada, incluso la exposición a todos esos reforzadores que, por novedosos, disponibles e intensos pueden ser tremendamente gratificantes, terminan por disminuir su intensidad por el propio proceso de habituación/saciación, al exponerse durante el tiempo suficiente. Esto no quiere decir que uno deje automáticamente de estar *enamorado*. Funcionalmente, explica el fin de las «mariposas en el estómago» y el inicio de las relaciones amorosas basadas en la elicitación, por parte de la otra persona y en el contexto compartido como EC, de respuestas emocionales o fisiológicas más estables, agradables, pero menos intensas. En función de cada experiencia en particular, del grado de privación o saciación, de la historia de aprendizaje de cada persona, de la experimentación de RC aversivas por el surgimiento de conflictos, de la diversificación en el intercambio de reforzadores, de la aparición de otros estímulos potencialmente reforzantes en el entorno, etc., las conductas que se engloban en el término *enamoramiento* se mantendrán durante un periodo más o menos largo o, en muchas ocasiones, terminarán por pasar al control de nuevos estímulos.

2.11. Esquema mental

Definición clásica

- Clark y Beck (1988) definen esquemas mentales como «[las] estructuras funcionales de representaciones relativamente duraderas del conocimiento y la experiencia anterior. Estas estructuras influyen en la percepción, codificación, almacenamiento y recuperación de la información, de tal manera que aquella información que es consistente con los mismos se recoge y se tienden a ignorar u olvidar la información que no es consistente con estos» (p. 382).

Definición funcional

Una traducción funcional de términos como «estructuras funcionales de representaciones relativamente duraderas del conocimiento» puede no ser posible sin, previamente, un cierto ejercicio de inferencia acerca de a qué se están refiriendo realmente los autores. Teniendo en cuenta el mal hábito en la psicología popular de inventar instancias internas que puedan desempeñar el papel de causa de la conducta manifiesta dentro de un esquema dualista, lo más probable es que los autores postulasen la existencia de los «esquemas mentales» como una explicación para el hecho de que las personas tienden a actuar de acuerdo a una serie de guías o normas (esto es, expresiones verbales de contingencias) que pueden tal vez explicitar si se les pide, pero que, en gran medida, influyen en los estímulos a los que dedicarán atención y los comportamientos que desplegarán con mayor probabilidad. En términos funcionales, por tanto, estaríamos ante una regla derivada de la experiencia y del conocimiento (entendemos que con *conocimiento* los autores se refieren a la posibilidad de explicitar la contingencia); una regla, cuando funciona como disposicional, influye en el poder discriminativo de los E^d (es decir, dirigirá el comportamiento hacia respuestas incluidas en la regla, pero no otras), haciendo que otros estímulos pierdan relevancia [dando cuenta de esa diferencia de atención que Clark y Beck (1988) atribuyen a los «esquemas mentales»], y dotará de valor apetitivo o aversivo a unas respuestas u otras. El término «esquema» podría no ser del todo desacertado para definir la explicitación de una contingencia, pero el término «mental», que aquí alude o bien a una localización más allá de lo comprobable empíricamente o bien directamente al cerebro, hace que esta definición en concreto, cuando se usa en el sentido en el que los autores la plantean, no tenga gran utilidad a la hora de describir o explicar el comportamiento.

2.12. Expectativas

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define expectativa (s.f., definición 1) como la «esperanza de realizar o conseguir algo».
- Bandura (1977) define la expectativa de eficacia como sigue: «La convicción de que una persona puede llevar a cabo exitosamente la conducta necesaria para producir los resultados que se quieren», mientras que la expectativa de resultado es definida como “la estimación que hace una persona de que una conducta determinada conducirá a ciertos resultados”» (p. 193).

Definición funcional

Conjunto de verbalizaciones de una determinada relación de contingencias respecto a una situación futura con base en la historia de aprendizaje y asociada a experiencias pasadas similares. Estas verbalizaciones (reglas), de la misma manera en que se han adquirido, pueden ser modificadas en nuevas situaciones de aprendizaje. La verbalización de contingencias supone asociar una respuesta con una serie de consecuencias que pueden ser o no apetitivas. Esta asociación influirá en la probabilidad de que la verbalización funcione como E^d de la emisión de ciertas respuestas o, en otras ocasiones, no ejerzan control sobre la conducta, al señalar una relación de contingencia entre las respuestas disponibles en el repertorio conductual y la obtención del reforzador («haga lo que haga no lo conseguiré»). A veces, el seguimiento de estas reglas verbales puede ser suficientemente reforzante con independencia de que las contingencias naturales no lo sean.

2.13. Extraversión

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define extraversión (s.f., definición 1) como «condición de la persona que se distingue por su inclinación hacia el mundo exterior, por la facilidad para las relaciones sociales y por su carácter abierto».
- En el modelo PEN de Eysenck (1991) se establece que la extraversión es una dimensión de rasgo de la personalidad de este modelo PEN, por lo que la puntuación alta en la dimensión extraversión su-

pone que la persona tiene rasgos mayores de sociabilidad, impulsividad, desinhibición, vitalidad, optimismo y agudeza de ingenio.

Definición funcional

Etiqueta que se asigna a un conjunto de comportamientos que tienen en común el ser discriminados o reforzados por la presencia o interacción con otras personas. Una persona etiquetada de *extravertida* probablemente hablaría bastante en reuniones sociales y buscaría activamente la interacción con otras personas cuando tuviera oportunidad. En términos funcionales, ese comportamiento de hablar o, en general, interactuar con otras personas de forma abierta y fácil en cuanto se presenta la ocasión se puede deber a varias cuestiones: en primer lugar, existe la posibilidad de que una persona que interactúa con otras, incluso sin conocerlas¹⁶, tenga una historia de aprendizaje que haya condicionado la propia interacción social como apetitiva (y, por tanto, potencialmente reforzante); también puede ocurrir que esta aproximación esté controlada por una regla que haga que, aunque el contacto social en sí mismo no tenga un valor reforzante, la inhibición en contextos sociales tenga un valor aversivo y, por tanto, susceptible de generar ese contacto social como una respuesta de evitación (por ejemplo, «es de mala educación estar callado en reuniones sociales»); por último, podría haberse aplicado una OE para el comportamiento de interacción social que hiciera que adquiriese transitoriamente una probabilidad de ocurrencia mayor. Es decir, ese comportamiento de aproximación social no es más que otro comportamiento cualquiera, sujeto, por tanto, a las mismas leyes que rigen todos los demás comportamientos.

La definición de Eysenck (1991) hace referencia a una serie de características definitorias de la extraversión, que se pueden operativizar de la siguiente manera:

- *Sociabilidad*: la probabilidad de que, a igualdad de factores motivadores, las conductas de acercamiento e interacción social sean más probables que aquellas que sean incompatibles. Esta probabilidad diferencial será función de la historia de aprendizaje de la persona.
- *Impulsividad*: véase el apartado siguiente.
- *Desinhibición*: cualidad que se atribuye a una persona que despliega conductas en contextos sociales que con cierta probabilidad podrían aparejar la aparición de estímulos frecuentemente condicionados como aversivos en la comunidad verbal y que, por tanto, tendrían, de ordinario, un potencial valor de castigo. Evidentemente, el

que algunas personas emitan estos comportamientos (que pueden ir desde bailar en público hasta contar anécdotas embarazosas, pasando por decir cosas que pueden ser desagradables) es función de su historia de aprendizaje, que puede haber condicionado el conjunto de respuestas emocionales asociadas a situaciones de riesgo social como apetitivas, o haber reducido el valor aversivo de los posibles estímulos sociales (la atención, la cara de enfado, la risa) o incluso haberlos contracondicionado (o condicionado desde un primer momento) de tal forma que puedan funcionar como reforzadores. Un comportamiento desinhibido puede ser fruto también de operaciones de establecimiento que lo hagan más probable, como el haber bebido alcohol, por ejemplo.

- *Vitalidad*: Eysenck parece aludir aquí a que se dé una mayor tasa de respuesta, es decir, que la persona a la que se denominaría extravertida esté frecuentemente emitiendo comportamientos que podrían recibir el apelativo de «vitales». Habitualmente se aplica este adjetivo a las actividades que implican gran gasto energético (deporte, por ejemplo) o que incluyen estimulación social (salir con los amigos). Es decir, esos comportamientos o sus consecuencias han adquirido un poder reforzador.
- *Optimismo*: véase el apartado correspondiente.
- *Agudeza de ingenio*: Eysenck podría referirse, con esta expresión, a que se emitan con frecuencia verbalizaciones en distintos entornos sociales que van a recibir reforzadores sociales por su topografía. Esta topografía, para recibir el apelativo de «ingeniosa», tendría que hacer referencia al contexto estimular en el que se da (el tema de la conversación o algún elemento del entorno presente), y aparejarlo con algún estímulo novedoso para la audiencia de tal forma que su reacción no sea la que tendrían habitualmente ante la presentación de ese mismo estímulo. En esto consisten, por ejemplo, los juegos de palabras que habitualmente se asocian con el ingenio: en introducir en un contexto verbal determinado una variación en el uso de una palabra o expresión de tal manera que se presenta una contingencia no (o poco) aparecida en la historia de aprendizaje de los oyentes, generando en estos una respuesta diferente a la que anticipaban (y cuya forma dependerá, una vez más, de su propia historia de aprendizaje).

2.14. Impulsividad

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define impulsividad (s.f., definición 1) como «cualidad de impulsivo», siendo impulsivo (s.f., definición 2) «dicho de una persona: que suele hablar o proceder sin reflexión ni cautela, dejándose llevar por la impresión del momento».
- En 1977, Eysenck y Eysenck establecieron que el concepto de impulsividad estaba compuesto por cuatro diferentes factores:
 1. La impulsividad en sentido estricto, es decir, actuar rápido e irreflexivamente, atento a las ganancias presentes, sin prestar atención a las consecuencias a mediano y largo plazo.
 2. La toma de riesgos, es decir, la búsqueda de actividades sin saber qué consecuencia obtendrá su comportamiento.
 3. La capacidad de improvisación sin planificar, con las que el sujeto utiliza aquellas estrategias que se le ocurren en el momento.
 4. La vitalidad, como energía y capacidad de actividad, que se relaciona positivamente con extraversión.

Definición funcional

Patrón conductual que se caracteriza por la baja latencia de respuesta operante una vez presentado el estímulo discriminativo. También recibiría el apelativo de «impulsivo» aquel comportamiento resultante del hecho de que, en una situación de competición entre programas de reforzamiento, la respuesta emitida vaya consistentemente en la dirección de la obtención del reforzador más inmediato, independientemente de que este sea de menor calidad o cuantía. Cuando se habla de *impulsividad* como rasgo de personalidad, por tanto, se hace alusión a la estabilidad en este patrón de respuestas a lo largo del tiempo ante diferentes estímulos discriminativos. Según la definición de Eysenck y Eysenck (1977), la impulsividad también estaría relacionada con la emisión de respuestas de acercamiento a situaciones estímulares nuevas y diferentes a las ya conocidas, es decir, en las que no exista una experiencia previa que permita, por generalización, anticipar el consecuente que se seguirá de este acercamiento, o bien consistiendo esta experiencia previa, en su mayor parte, en la aparición de eventos aversivos contingentes a la emisión de la conducta. Esto puede tener distintas explicaciones: por ejemplo, el propio carácter novedoso de un estímulo o complejo estimular puede haberse condicionado como discriminativo de respuestas de acercamiento; el carácter arriesgado (esto es, de cierta probabilidad de ocurrencia de estímulos aversivos de importancia variable) podría haberse condicionado también como apetitivo, de forma que fuera esa misma característica la que discriminase un comportamiento frente a otro; el comportamiento

puede estar sujeto a control estimular, de tal manera que en el momento en el que se presenta el estímulo se da la respuesta, independientemente de los consecuentes que pueden aparecer (por ejemplo, ante un toque en el hombro, alguien podría darse la vuelta mientras lanza un puñetazo directamente, sin saber quién o por qué le ha tocado). Este último caso podría venir facilitado por reglas que especificaran precisamente modos de actuar independientes de las consecuencias, como «golpea primero, pregunta después», «hay que lanzarse y luego ya se verá», o «*carpe diem*».

En cuanto a la «capacidad» de improvisación que menciona Eysenck en su definición, se refiere sencillamente a aquellos comportamientos impulsivos que resultan exitosos, esto es, que proporcionan acceso al reforzador.

2.15. Imaginación

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define imaginación (s.f., definición 1) como «facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales».
- Lapoujade (1988) define imaginación como sigue: «Función psíquica compleja, dinámica, estructural, cuyo trabajo consistente en producir —en sentido amplio— imágenes, puede realizarse provocado por motivaciones de diverso orden: perceptual, mnémico, racional, instintivo, pulsional, afectivo, etc.; consciente o inconsciente, objetivo (entendido aquí como motivaciones de orden externo al sujeto, sean naturales o sociales)» (p. 21).

Definición funcional

Conducta operante encubierta que puede o no llevar a una conducta manifiesta en función de las consecuencias que se produjesen de hacerlo, pero que en cualquiera de los casos es reforzada de forma encubierta o, incluso, es intrínsecamente reforzante. Plantearemos diferentes opciones en las que se da esta conducta operante: puede suceder que estas respuestas reproduzcan de forma encubierta una conducta manifiesta que, de llevarse a cabo, fuera castigada o aparejase estimulación aversiva administrada por el entorno, o sencillamente no reforzada por el contexto pero que, debido a la historia de aprendizaje particular de la persona, resulta reforzante en sí. Otra opción es que esas respuestas encubiertas pongan en contacto a la persona con un reforzador muy potente

pero poco probable o costoso de obtener mediante la emisión de una conducta manifiesta, por lo que, de forma encubierta, se accede a un reforzador condicionado, que lo es por su asociación repetida con el estímulo reforzador real. En otras ocasiones, esta respuesta operante funciona como E^d de emitir ciertas conductas de forma manifiesta al haberse reforzado de forma encubierta el hecho de llevarlas a cabo, teniendo esta conducta encubierta, por tanto, control sobre el comportamiento manifiesto y sus consecuencias. En este último caso, la imaginación sería una operante reforzada, positiva o negativamente, por sus efectos en la conducta manifiesta.

2.16. Motivación

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define motivación (s.f., definición 3) como «conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona».
- De acuerdo con Maslow (1943, 1987), la motivación podría entenderse como una presión para satisfacer las necesidades básicas; esta presión influye en el comportamiento de una persona, y provoca la realización u omisión de acciones para cubrir estas necesidades.

Definición funcional

Lejos de considerarse un elemento con papel causal en el comportamiento manifiesto o encubierto, la motivación desde el punto de vista del análisis de la conducta sería cualquier operación ambiental que afecta temporalmente la eficacia del reforzador, incrementando el poder evocador y elicitor de los estímulos y alterando la frecuencia de las conductas asociadas a la consecución del mismo (Michael, 1993, 2000; Martín y Pear, 1996; Froján et al., 2010). Es decir, cualquier manipulación que se lleve a cabo en el entorno y que tenga un efecto de establecimiento o de abolición sobre comportamientos determinados, siendo este efecto reversible, constituiría la *motivación* para realizar (o no) esos mismos comportamientos. Algunos ejemplos de esas operaciones son la privación de agua o líquidos (que funcionaría como una OE de cualquier comportamiento dirigido a la obtención de agua), salir de casa sin dinero (que funcionaría como una OA de cualquier conducta de adquisición) o, de forma especialmente relevante para el contexto clínico, la anticipación explícita

que un terapeuta puede hacer de los resultados apetitivos o aversivos que tendrá el seguimiento de unas determinadas pautas de acción que puede (o no) seguir el cliente. Todas estas operaciones tendrán un efecto en el comportamiento, sea buscar un grifo, no mirar escaparates o comprometerse con la realización de una tarea indicada por un psicólogo, respectivamente (De Pascual Verdú y Trujillo-Sánchez, 2018).

Se hace frecuentemente una división entre la motivación que se «tiene por sí mismo», que «surge de uno mismo», y la que se «impone» o «manipula desde fuera» (nótense las comillas). Esta división coloquial tiene su reflejo académico en los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca, eje de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), y que han sido especialmente utilizados en la psicología educativa. Desde una perspectiva funcional, la distinción entre «intrínseca» y «extrínseca» como cualidades de la motivación no hacen más que aludir a la fuente del estímulo reforzador. Si un comportamiento está siendo reforzado por el entorno, como podría ser el ejemplo de un ilustrador que trabaja en una pieza por la que va a cobrar, los proponentes de esta distinción dirían que esa conducta está motivada extrínsecamente; por otro lado, si el reforzador para el comportamiento no es público o no resulta evidente, como en el caso de un niño pequeño que coge un papel y un lápiz y se pone a dibujar sin que nadie se lo diga, dirían que esa conducta está motivada intrínsecamente. En los dos ejemplos presentados hay un comportamiento topográficamente similar, pero que puede obedecer a programas de reforzamiento diferentes. Sin embargo, no tiene sentido afirmar que el niño «tiene motivación intrínseca», como si su comportamiento fuera cualitativamente diferente del que despliega el ilustrador, incurriendo, de paso, en un razonamiento dualista que trata de explicar el comportamiento aludiendo a una entidad improbable como motor causal del mismo. Evidentemente, el comportamiento de dibujar del niño está tan sujeto a reforzamiento como lo está el del ilustrador: por ejemplo, puede estar siendo mantenido por un programa de reforzamiento intermitente que haga que en este momento no parezca evidente el reforzador; también, el propio comportamiento de dibujar puede haberse condicionado como apetitivo (y por tanto potencialmente reforzante) a través de sucesivos emparejamientos con estímulos apetitivos del entorno (los padres o cuidadores alabándole por dibujar, por ejemplo); como proponíamos en el apartado de creatividad, también puede ser un comportamiento que se ha generalizado a este complejo estimular sin haber sido reforzado en él previamente; puede estar sujeta a control estimular, etc. Las posibilidades son muchas, demasiadas como para llegar a la conclusión de que, simplemente, «le sale de dentro» hacerlo. El que no nos resulten inmediatamente obvias las contingencias que mantienen un comporta-

miento no es motivo suficiente para considerar que son cualitativamente distintas u obedecen a leyes ajenas al resto de comportamientos que puede desplegar una persona.

2.17. Neuroticismo

Definición clásica

- Eysenck (1960, 1967) describe que una persona tiene una alta puntuación en neuroticismo cuando tiene un sistema nervioso lábil y sobreactivo, de forma que reacciona demasiado intensamente y de manera muy persistente ante estímulos externos demasiado fuertes.

Definición funcional

Patrón conductual caracterizado por una alta frecuencia de verbalizaciones encubiertas, elicitoras a su vez de respuestas condicionadas aversivas (de ansiedad, angustia, culpabilidad□) que se dan de forma variable ante diferentes EC y RC. Esta frecuencia de una respuesta operante encubierta sesgada hacia la reflexión y exposición a EC/EI aversivos puede mantenerse por un intento de anticiparse a una posible exposición manifiesta (que no encubierta) a EC/EI aversivos para escapar o evitar dicha exposición, reforzándose este comportamiento de anticipación encubierta o bien mediante su éxito como estrategia a la hora de evitar o suavizar el contacto con los EC o EI aversivos, o bien por el simple hecho de que la conducta anticipatoria se dé como seguimiento de una regla («piensa mal y acertarás»). El concepto de neuroticismo o neurótico también haría referencia a una gran labilidad emocional, es decir, a la facilidad de condicionamiento respondiente con RC intensas, acompañadas o no de operantes con topografía de expresión emocional (llanto, verbalizaciones de queja, etc.), de manera que en contextos estimulares inestables la persona *neurótica* experimenta y manifiesta RC potentes y, desde la perspectiva del observador, contradictorias.

2.18. Optimismo

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define optimismo (s.f., definición 1) como «propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favora-

ble».

- Según Seligman (1991), el optimismo puede definirse como una tendencia o disposición relativamente estable a realizar un tipo particular de atribuciones en situaciones y dominios distintos. Una persona optimista tiende a ser más esperanzada, perseverante, tener mejor autoestima, generar acciones más exitosas, mantener más alerta sus defensas inmunológicas, mostrarse más activa frente a las dificultades, tomar más decisiones y adoptar mayor cantidad de medidas para crearse una red de apoyo afectivo y social.

Definición funcional

Patrón conductual en el que las anticipaciones de resultados apetitivos resultan más frecuentes y más potentes en su control sobre las operantes que las anticipaciones de resultados aversivos. El que esto sea así obedece, cómo no, a la historia de aprendizaje: el hecho de anticipar consecuencias apetitivas es, o puede ser, en sí mismo, una operante que ha sido moldeada por la experiencia previa. Efectivamente, una persona que anticipe resultados apetitivos con mayor frecuencia, y atendiendo a lo que se dijo sobre la motivación, llevará a cabo una mayor variedad y cantidad de conducta, con lo cual la posibilidad de, realmente, acabar entrando en contacto con contingencias apetitivas, aumenta significativamente. Esto puede dar lugar a la generación de reglas de comportamiento, que luego la persona podrá expresar en términos a los que podríamos llamar «optimistas», del tipo de «el que la sigue, la consigue» o «al final todo es cuestión de intentarlo y siempre se acaba por tener éxito». Podría parecer que, como corolario de esto, una persona que hubiera tenido una historia de aprendizaje en la que su comportamiento hubiera acabado aparejando más resultados aversivos que apetitivos no podría de ninguna manera verbalizar ningún tipo de regla que pudiéramos denominar «optimista», pero nada más lejos de la realidad. Recordemos que la historia de aprendizaje no solo incluye aquellas contingencias vividas directamente, sino que el aprendizaje de contingencias puede hacerse enteramente en un soporte verbal. De ahí que los discursos optimistas, que tan a menudo aparecen en los medios y el entretenimiento, puedan ser más tarde reglas de comportamiento para personas con experiencias vitales muy distintas, al tiempo que funcionar como EC apetitivos y, por tanto, elicitadores de emociones agradables. Al fin y al cabo, con gran probabilidad habrán estado expuestas a historias, cuentos, películas o refranes en los que se asocia un tipo de comportamiento con el éxito; más adelante, con cierta facilidad, podría seguirse la regla «optimista» a pesar de que su aplicación en el mundo real no tenga los resultados es-

perados. Retomaremos esta cuestión en el capítulo 6, cuando se analicen funcionalmente frases coloquiales y refranes que se utilizan con frecuencia en nuestra vida diaria.

2.19. Personalidad

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define personalidad (s.f., definición 1) como «diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra».
- Allport (1937) define la personalidad como «la organización dinámica de los sistemas psicofísicos dentro del individuo que determinan sus adaptaciones exclusivas a su medio» (p. 48). Por otra parte, Cervone y Pervin (2008) la definen como «las cualidades psicológicas que contribuyen al perdurable y distintivo patrón de sentimientos, pensamientos y manera de comportarse de una persona» (p. 8).

Definición funcional

Repertorio básico de conducta o patrones de comportamiento relativamente estables en el tiempo y que se dan en un amplio número de situaciones estimulares. Son estables debido al gran número de veces que se han reforzado las respuestas que conforman este repertorio; como en cualquier otro caso, cuanto mayor sea el número de ensayos de esas respuestas, mayor probabilidad de que se emitan cuando aparezca el estímulo de control, y más fácil será su generalización a contextos diferentes. No hay que olvidar que un individuo se comporta de forma estable y predecible (acorde a su *personalidad*, dirían los defensores de los modelos de rasgo) cuando los contextos son invariantes, es decir, similares a aquellos en los que se han desarrollado. Sin embargo, en contextos desconocidos la posibilidad de predecir (o autopredecir) la conducta de un individuo disminuye en consonancia a lo diferente que sean respecto a los habituales. En este sentido, se entiende que se puedan encontrar afirmaciones del tipo «Nunca me imaginé que sería capaz de hacer esto» cuando una persona describe cómo se comportó en una situación totalmente desconocida: por ejemplo, alguien que se describe como «muy cauto» y se lanza al agua cuando ve a una persona que se está ahogando o, en el caso de una persona que tiene a gala ser «muy sincero», mentir ante una acusación de la que se derivan consecuencias muy graves. La palabra «personalidad» hace referencia a conjuntos de compor-

tamientos, que, como tales, han sido moldeados por el entorno y están principalmente bajo su control. El carácter innato de la personalidad, así como su supuesto valor explicativo de la conducta, son, por tanto, otra muestra de la confusión conceptual que desborda la psicología.

2.20. Procrastinación

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define procrastinar (s.f., definición 1) como «diferir, aplazar».
- Autores como Ferrari y Tice (2000, 2007) entienden la procrastinación como un patrón de conducta que supone la postergación voluntaria de tareas que deben ser entregadas en un tiempo determinado.

Definición funcional

Situación en la que dos programas de reforzamiento compiten, conllevando uno de ellos un coste de respuesta mayor. Este último implicaría la realización de la tarea que estamos posponiendo, cuya realización puede ir o no seguida de un reforzador positivo, pero, en cualquier caso, elimina un reforzador negativo (el coste de respuesta de la tarea pospuesta). Como en cualquier otro caso, el valor de ese reforzador dependerá de las operaciones de establecimiento que se hayan puesto en marcha. No hay, por tanto, nada en la procrastinación que no esté en cualquier otro momento en el que una respuesta potencial se dé con mayor probabilidad que otra que implique un mayor coste. Ello ha extendido el uso del término es que se suele aplicar al tipo de tarea que tiene una larga duración, relacionada con cuestiones laborales o escolares y cuyo reforzador principal es el alivio que produce acabarla más que cualquier otro posible estímulo. De hecho, las operaciones de establecimiento que se ponen en marcha en situaciones de procrastinación suelen ir encaminadas o bien a aumentar la aversividad del consecuente que aparecerá de no hacerse la tarea (por ejemplo, «si no estudio voy a suspender»), o bien a tratar de reducir el coste de respuesta percibido por llevarla a cabo («venga, si son solo dos temas»), o bien a anticipar algún evento apetitivo que pueda funcionar como reforzador («venga, estudio unas horas y luego me voy a tomar una cerveza»). Dicho de otro modo, la procrastinación es el resultado o bien de una operación de abolición sobre la conducta de completar la tarea, o bien de una operación de establecimiento cuyo efecto ha sido insuficiente para la misma respuesta.

2.21. Psicoticismo

Definición clásica

- En cuanto a la P del modelo PEN, Eysenck y Eysenck (1968) definen psicoticismo como una persona que es solitaria, cruel, con menor sensibilidad, hostil, agresiva, dispuesta a hacer bromas pesadas a los demás, fría, egocéntrica, antisocial e impulsiva.

Definición funcional

Este término hace referencia a la aparición de varios patrones conductuales más o menos estables, que tendrían en común, por una parte, una baja latencia entre la presentación de los E^d y la emisión de las respuestas operantes que evocan (véase *autocontrol*), que serían las conductas denominadas *impulsivas*; y, por otra parte, una baja frecuencia de respuestas condicionadas o incondicionadas elicítadas por las respuestas emocionales de los demás, o por la verbalización de dichas respuestas. Se incluiría en la definición la baja frecuencia de operantes verbales que hagan referencia a las RC/RI de las demás personas (véase *empatía*). Por último, incluye también la probabilidad de que se mantengan conductas operantes de agresión o daño a otras personas, fruto en parte de la anteriormente mencionada falta de consecuentes aversivos, pero, a veces, también como resultado de la falta de aprendizaje en la demora del reforzador (véase *impulsividad*).

2.22. Resiliencia

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define resiliencia (s.f., definición 1) como «capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversas».
- Manciaux (2001) define la resiliencia como «la capacidad de una persona o un grupo de personas para desarrollarse bien, para continuar proyectando hacia el futuro, en presencia de eventos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y a veces traumas severos» (p. 322). El autor explica la resiliencia como una capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, saliendo fortalecido de ellas.

Definición funcional

Resultado del uso de estrategias efectivas de afrontamiento, como podrían ser la exposición a EC condicionados aversivamente por un suceso «perturbador o adverso» para eliminar las RC asociadas a la tristeza, el malestar, el enfado o apatía, o el mantenimiento o inicio de actividades potencialmente reforzantes incluso en situaciones en las que uno o varios de los estímulos que las discriminaban o que funcionaban como operaciones de establecimiento hayan desaparecido (por ejemplo, pérdidas, despidos, divorcios). Es decir, la persona a la que se llama *resiliente* recibe ese nombre porque se observa que se expone a los EC aversivos como estrategia de afrontamiento y que persiste en conductas que probablemente irán seguidas de la consecución de reforzadores positivos incluso en situaciones que podrían muy fácilmente actuar como operaciones de abolición para esas mismas conductas. De este comportamiento, con toda probabilidad, se aprenderá una forma efectiva de enfrentarse a situaciones que comportan una gran carga aversiva. Por tanto, ante situaciones nuevas donde aparezca una adversidad, es decir, una situación donde haya EC/EI aversivos, y gracias a la generalización de dicho aprendizaje, las personas *resilientes* tenderán a repetir este patrón de afrontamiento que se ha demostrado eficaz en contextos similares.

2.23. Responsabilidad

Definiciones clásicas

- La Real Academia Española define responsabilidad (s.f., definición 4) como «capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente».
- John y Srivastava (1999) definen la responsabilidad como la «tendencia al control que impulsa a actuar de una forma aceptada socialmente, conducta que facilita el comportamiento dirigido a objetivos» (p. 121).

Definición funcional

Patrón conductual definido por la emisión de respuestas operantes que tendrían como rasgo común el estar gobernadas por reglas o instrucciones directas. Estas reglas o instrucciones, para que el comportamiento reciba el nombre de *responsable*, frecuentemente discriminarán o servirán de variable disposicional facilitadora para comportamientos con alto coste de respuesta en situaciones en las que estas respuestas compitan con otras que podrían aparejar o resultar en estimulación más apetitiva,

pero que no se incluyen en la instrucción o regla como deseables o adecuadas. Por ejemplo, los defensores del modelo de rasgo podrían decir de una persona que es responsable si consistentemente *elige* quedarse estudiando en casa en lugar de salir con sus amigos. El comportamiento de estudiar de esta persona está gobernado con toda probabilidad por instrucciones verbalizadas por otras personas o bien por reglas del tipo de «es mejor estudiar ahora y no salir que pasarlo mal después», o «mi deber como estudiante es hacer esto». Con el tiempo y el manejo adecuado de contingencias, unas derivarán en otras, es decir: las instrucciones acabarán siendo reglas de comportamiento que discriminarán o facilitarán que se den comportamientos de renuncia a comportamientos con consecuentes apetitivos en favor del valor aún más apetitivo de seguir la regla (véase el apartado de *autocontrol*).

3. CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo era establecer, a partir de los principios del análisis de la conducta, cómo pueden operativizarse algunos de los términos de uso más frecuente en el contexto clínico, de forma que los haga susceptibles de ser estudiados como la conducta que son. Sin embargo, como hemos apuntado ya, ninguna traducción u operativización es completa y absolutamente pura en su resultado; lo traducido y el producto de esa traducción pueden no guardar una identidad perfecta. Esto puede parecer, para aquellos que tengan en alta estima a los conceptos cuya operativización hemos abordado aquí, insatisfactorio o insuficiente. En nuestra opinión, sin embargo, eso es una ventaja añadida del proceso: al operativizar, se eliminan aquellos aspectos de los conceptos que puedan resultar superfluos o no añadir nada de cara a la intervención psicológica sobre los problemas específicos de cada persona. Recordemos que los conceptos que se han definido en este capítulo tienen en común una cosa: se espera que sean o bien utilizados por los terapeutas o bien analizados por ellos en el mundo real, en situaciones reales. Tienen, por tanto, la ambición de describir o explicar fenómenos, siendo herramientas de análisis que facilitarían el trabajo de un terapeuta. Sin embargo, para que esas herramientas puedan usarse y sean verdaderamente útiles, tienen que ser claras y específicas en sus definiciones, no añadir más vaguedad y confusión en su formulación. Desafortunadamente, muchas de las definiciones que aquí hemos presentado confunden descripción con explicación, y sitúan al terapeuta en un punto en el que separar esos dos conceptos resulta difícil, algo que impide o al menos dificulta

considerablemente que el trabajo de este sea todo lo eficaz que podría ser.

El lector atento se habrá dado cuenta de que gran parte de las definiciones aquí propuestas son muy similares entre sí, y que ponen en juego los mismos elementos una y otra vez. Efectivamente, el que las múltiples combinaciones de elementos de la cadena, topografías de respuesta y variables disposicionales hayan derivado con el paso del tiempo en un abanico tan amplio de conceptos es un potente argumento en favor del análisis funcional y los conceptos del análisis de la conducta como lenguaje común a todos los psicólogos. El análisis funcional permite ver los «ladrillos» con los que los «edificios» (conceptos aparentemente complejos) están contruidos; en otras palabras, y siguiendo lo ya dicho en el capítulo 3, permite establecer los hechos conductuales que posibilitan que hagamos atribuciones de «estados o procesos mentales», entre ellos algunos de los vistos a lo largo de este capítulo, así como las relaciones causales que los controlan. Esto, a su vez, permite a los terapeutas describir, explicar, predecir y controlar mejor su actuación clínica y, en última instancia, el comportamiento de sus clientes, haciendo que la intervención psicológica sea, como mínimo, más eficiente, si no más eficaz.

FUNDAMENTAL

1. Las llamadas características, competencias o habilidades que se supone que deben «tener» los terapeutas no son otra cosa más que comportamientos específicos, que no solo podemos, sino que debemos, tratar de operativizar de forma que se posibilite su entrenamiento. La posibilidad de operativizar estos conceptos y traducirlos a términos de conductas aprendidas no implica necesariamente que el fenómeno o proceso al que aluden sea deseable o adecuado para el correcto progreso de la terapia.
2. En lo que respecta a los términos comúnmente utilizados como explicaciones del comportamiento, independientemente del nivel de inferencia en el que estén formulados, podemos (y debemos) operativizarlos a términos propios del análisis de la conducta, de cara a la intervención psicológica en cada caso particular.
3. Esta traducción permite un mayor poder explicativo, con la consiguiente utilidad no solo para los terapeutas, sino para el público en general, que sin duda se beneficiará de conocer adecuadamente cómo funciona su comportamiento.

4. El deber de todo psicólogo, trabaje en el área clínica o no, es aportar claridad a la descripción y explicación del comportamiento, para lo cual es imprescindible ser capaz de expresar en términos científicamente correctos qué significan todos los términos que utilice, más allá de explicaciones coloquiales.

NOTAS

[14](#) Ejemplo de esta necesidad se encuentra reflejado en el artículo de Barraca (2009), donde se argumenta que las habilidades del terapeuta que se enseñan en los grados universitarios y lo que se expone en los libros no se lleva con facilidad a la práctica y, además, no siempre conlleva llegar al objetivo, razón por la cual abogan por el estudio de los procesos que requieren estas habilidades para ponerlas en práctica.

[15](#) Las mayúsculas son del original.

[16](#) Esto es, sin que sus expresiones faciales, las palabras que utilicen u otros factores paraverbales funcionen como E^d de comportamientos tales que permitan acceder a reforzadores sociales administrados por ellos, o como E^d- de respuestas que obtendrían consecuentes aversivos. En una palabra, que su comportamiento resulte predecible.

6

Análisis funcional de términos del lenguaje natural

CAROLINA TRUJILLO SÁNCHEZ
NATALIA ANDRÉS LÓPEZ
ELENA GÁLVEZ DELGADO
MARÍA XESÚS FROXÁN PARGA

En el capítulo 3 se expuso un análisis y reflexión del lenguaje y sus implicaciones desde un planteamiento filosófico. El objetivo de este capítulo es ejemplificar las infinitas posibilidades que tiene el lenguaje en nuestro día a día, y presentar para ello el análisis funcional de distintos refranes, frases cotidianas o frases célebres que guían nuestra conducta sin que, en muchas ocasiones, nos percatemos de ello o podamos explicar por qué tienen tanta influencia en nuestro comportamiento.

Según la Real Academia Española, el lenguaje se define como «facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través de sonidos articulados o de otros sistemas de signos» (RAE, s.f., definición 1). De acuerdo con dicha definición, y con muchos pensadores que a lo largo de los siglos le han otorgado al lenguaje el hecho de ser una cualidad definitoria de los seres humanos, es indudable que el lenguaje nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida. Desde que empieza nuestro día hasta que acaba estamos en contacto con signos que han adquirido o adquirirán para nosotros un significado (incluso sin que medien verbalizaciones). Por otro lado, en cada acto comunicativo también está presente el lenguaje como vía de expresión. A pesar de la indudable importancia que tiene el lenguaje en nuestras vidas, se ha dado poca relevancia al análisis de sus posibles funciones como vía de control de nuestro comportamiento (cuando su papel es indiscutible), así como a su estudio desde la perspectiva del análisis de la conducta. Esta es una de las razones que explican que un sector de la sociedad siga mostrando ciertas reticencias a lo que hace un psicólogo en terapia, ignorando que «simplemente hablar» puede llevar a cambios conductuales importantes si se utiliza estratégicamente el lenguaje, de manera que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje, que son los responsables, en último término, del cambio.

El sistema de signos que el ser humano ha ido desarrollando a lo largo de toda su historia conforma la base sobre la cual el lenguaje nos permite comunicarnos, sentir emociones, pensar, recordar e imaginar (para profundizar en el estudio de dichos procesos véase Pérez et al., 2005). Las posibilidades del lenguaje son infinitas; por ello, desde un punto de

vista científico, todas las formas en las cuales se manifiesta pueden cumplir distintas funciones. A través del lenguaje se describen contingencias, pero también se experimentan contingencias. Esta versatilidad confiere al lenguaje un interés especial, no solo como vehículo de comunicación sino también como conducta capaz de dirigir nuestro día a día.

De lo anterior se deriva que cada acto lingüístico puede cumplir, dependiendo del contexto y de la forma, una función determinada en cada uno de los elementos de la cadena funcional. Así pues, como vimos en el capítulo 4, una verbalización concreta puede ejercer un control antecedente, tanto operante como pavloviano. En muchas ocasiones ciertas verbalizaciones, propias o de otras personas, pueden actuar como estímulos discriminativos de determinadas respuestas, verbales o no. Por otra parte, es innegable el papel condicionado de ciertas verbalizaciones, como ya hemos destacado en varios capítulos: el lenguaje no es inocuo; palabras, frases o expresiones pueden funcionar como estímulos condicionados que elicitan en nosotros una serie de respuestas emocionales. Escuchar «Te quiero» no es lo mismo que escuchar «Eres un idiota», pues en cada caso se experimentan respuestas emocionales distintas. Pero no solo posee control antecedente, sino que las verbalizaciones pueden ser también consecuentes, tal como vimos en el capítulo 4. Básicamente, el análisis de cualquier interacción clínica se basa en esta premisa. Se controlan ciertas conductas mediante el lenguaje; es decir, existen verbalizaciones que pueden funcionar como reforzadores («Muy bien», «Sigue así», «Esto es maravilloso», «Lo has hecho estupendamente», etc.) y como castigos («Fatal», «Así no», «Horrible», «Esto es nefasto», etc.). Por último, el control antecedente de determinadas conductas no solo abarca la función discriminativa y condicionada, sino que, de manera disposicional, se puede hacer más o menos probable la aparición de ciertas respuestas en un determinado contexto. ¿Cómo? Mediante operaciones motivadoras, de establecimiento («Si te pones crema te dolerá mucho menos la piel», «Sal a la calle y da un paseo, te sentirás muchísimo mejor», «Si le llamas de vez en cuando, seguramente sea mucho menos duro contigo», etc.) y de abolición («Si sigues haciendo el vago te van a quedar todas», «Fumar va a empeorar totalmente tu salud», «Si echas tanta guindilla te dolerá el estómago», etc.).

Es precisamente por todas estas posibilidades del lenguaje que algunos autores de las terapias de tercera generación han vuelto a poner de manifiesto su importancia tanto en nuestra vida en general como en la terapia en particular. Desde estos modelos terapéuticos, se retoma el interés sobre el estudio de la conducta verbal en la pura esencia skinneriana tomando la obra de *Conducta verbal* (Skinner, 1957) como punto de partida para el desarrollo de sus tratamientos. Además, se recuperan los tra-

bajos de relaciones de equivalencia como alternativa explicativa desde un punto de vista conductual de los eventos cognitivos, característica que recuperarían de la primera generación. También se recupera el concepto de regla y la distinción que propuso Skinner (1957) de *conducta gobernada por reglas* y *conducta moldeada por contingencias*. Por último, se destaca el importante papel del moldeamiento de la conducta verbal como una de las técnicas más potentes de cambio terapéutico. Así, una de las bases de la psicoterapia analítico funcional (PAF; Kohlenberg y Tsai, 2012) es precisamente entender el lenguaje como una actividad clínicamente relevante.

Pero más allá de las *paredes* del contexto clínico, el lenguaje guía la conducta de las personas, haciendo demostración de una capacidad de control que se sobrepone en muchas ocasiones a las contingencias naturales, anulando el papel de estas para controlar ciertas conductas. Es en la conducta gobernada por reglas donde se encuentra el poder inmenso de las palabras para elicitarse o evocar comportamientos que, de no ser por ellas, no se darían o serían muy diferentes. Por ejemplo, es posible que en nuestra comunidad verbal se haya integrado una regla concreta, hasta el punto de que dicha regla sea la que guíe gran parte de nuestro comportamiento sin exponernos siquiera a las contingencias naturales, tal como señalamos en anteriores capítulos. Un ejemplo de ello sería todo el conjunto de conductas que no se emiten ante la regla «Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer». Si como comunidad verbal esta regla adquiere gran significado, ya sea por la autoridad de las personas que la emitieron o por experiencias pasadas que reforzaron su emisión, es altamente probable que *tan solo* una frase sea la responsable de la omisión de ciertas conductas diferentes a nuestro repertorio habitual o en otros contextos distintos al habitual. Y esta característica hace del uso del lenguaje un acto comportamental de gran poder a la hora de controlar la conducta más allá de otras posibles contingencias inmediatas, por lo que su estudio se hace indispensable cuando se plantea un manual para analizar funcionalmente la conducta humana.

Si bien el lenguaje se representa mediante un amplio abanico de posibilidades, disfrazado de multitud de formas o morfologías variadas (ya sea en forma de palabras, frases o textos), estas no se deben confundir con las funciones que pueda desempeñar en un momento concreto. A lo largo del capítulo se va a realizar un análisis funcional de algunas de las morfologías del lenguaje natural agrupadas en cuatro grupos: refranes en la primera sección, frases y expresiones coloquiales en la sección dos, frases célebres y literarias en la tercera, y frases motivadoras en la última sección, con el objetivo de exponer y mostrar que toda conducta puede ser analizada funcionalmente, con independencia de la topografía que

presente. Como no podía ser de otra manera, el análisis funcional propuesto en cada una de las expresiones es meramente tentativo, hipotético y con un único objetivo: mostrar las posibilidades que tiene el lenguaje para controlar la conducta individual y social mediante la expresión verbal de una contingencia que, a primera vista, puede pasar desapercibida y, sin embargo, permitiría explicar muchas conductas aparentemente inexplicables o absurdas.

1. REFRANES

Se entiende por refrán una frase de origen popular que expresa un conocimiento o una enseñanza y que suele tener un ritmo o rima. Los refranes han guiado durante siglos el comportamiento de los humanos en diferentes culturas y a lo largo de distintos momentos de la historia hasta la actualidad; pueden considerarse reglas de comportamiento, más o menos explicitadas. Como ya se ha explicado, una regla es una descripción de contingencias, y un refrán no es otra cosa que el resumen de las contingencias establecidas por el saber popular a lo largo de toda una historia de aprendizaje. De esta forma, la expresión de tales contingencias con una morfología literaria, metafórica o explícita se ha convertido en una guía de actuación que permite predecir el comportamiento de gran parte de la sociedad en distintas situaciones de la vida cotidiana. Por lo general, y a lo largo de la historia, los refranes han servido para guiar la conducta de las personas hacia la vertiente más conservadora de entre las posibilidades existentes, con una descripción de la realidad prejuiciosa (en el sentido más literal de la palabra). Esto es, no permitiendo que las personas establezcan un juicio a través de la experimentación de las contingencias naturales. Los refranes, directamente, establecen las consecuencias que se obtendrán si se lleva a cabo cierta conducta, y lo paradójico es que, cuando se sigue este tipo de reglas, no se comprueba si las contingencias descritas llegarían a producirse. En estos casos se trataría de un programa de reforzamiento concurrente en el cual la magnitud del reforzador «seguir la regla» es mayor que la de los otros reforzadores disponibles.

Para ejemplificarlo, vamos a exponer el análisis de algunos de los refranes más conocidos, presentando primero su significado coloquial y a continuación la posible explicación funcional del control que potencialmente ejercen sobre la conducta de una comunidad verbal.

— **«Ojos que no ven, corazón que no siente.»**

Mediante este refrán se pretende exponer cómo las cosas nos duelen únicamente cuando las sabemos; es decir, si no se entra en contacto con un determinado hecho, por muy doloroso que este sea, no se tendrá una determinada respuesta emocional hasta que sea elicitada por el contacto con los estímulos pertinentes.

En el sentido funcional, cuando los EI no están presentes, no se elicitán las RI. Descripción muy básica que expone la condición esencial para que aparezca una respuesta condicionada: la presencia del estímulo que la causa, es decir, la presencia del estímulo condicionado. Al no entrar en contacto con el EI, no se condicionan respuestas emocionales, en este caso dolorosas.

Este refrán, además, puede actuar como OE de ciertas conductas de evitación, bajo la premisa de que quien evita exponerse a ciertos EI, conseguirá no experimentar ciertas RI.

— **«Quien avisa, no es traidor.»**

Frase utilizada popularmente para explicitar que no se pueden atribuir malas intenciones a aquella persona que avisó de que, si algo ocurría, las consecuencias esperadas serían probablemente indeseables.

Así, el hecho de haber especificado claramente los consecuentes que seguirán a una determinada respuesta, da la posibilidad al oyente de actuar conforme a las contingencias descritas, maximizando la oportunidad de acceder al reforzador positivo o de eludir un reforzador negativo. De esta manera, el hablante reduce la posibilidad de malestar elicitado por la estimulación aversiva consecuente de aplicar una contingencia de castigo al oyente, en el caso de que este eligiese una respuesta determinada.

— **«Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.»**

Aquel que sabe elegir con quién estar cerca, tendrá un futuro prometedor.

Funcionalmente, explica cómo, por observación o por experiencia directa, se aprende que al emitir una serie de conductas en presencia de ciertos estímulos (árboles), se obtienen reforzadores de forma sistemática (sombras). Esto es básicamente un entrenamiento en discriminación, señalando explícitamente la relación de contingencia ante un determinado estímulo y el programa de reforzamiento positivo.

En general, este refrán es una excelente OE que incrementa la emisión de conductas de aproximación a estímulos ante los que se sabe que se recibirá con mayor probabilidad un reforzador.

— **«El que la sigue, la consigue.»**

Aquel que se esfuerza mucho en conseguir algo lo acaba consiguiendo.

Según esta frase popular, y atendiendo a su sentido funcional, quien emite conductas operantes para la consecución de un objetivo, tarde o temprano acaba obteniendo el reforzador, aunque este sea demorado o incluso aunque dichas conductas para conseguir la meta en ocasiones hayan ido seguidas de estimulación aversiva. En definitiva, el refrán describe un programa de reforzamiento positivo de razón variable y alta tasa de respuesta.

Atendiendo a su función global, este refrán es una OE que dificulta la extinción de la conducta mediante la verbalización de la regla, que tiene la función de anticipar el reforzador.

— **«Tiran más dos tetas que dos carretas.»**

Sin ahondar demasiado en el sentido más explícito de la frase, queda claro que tiene más valor motivacional aquello que atrae que algo que mecánicamente sirve para moverse.

Funcionalmente, puede ser más potente un EC que un EI como elicitador de una respuesta.

De manera global, este refrán puede usarse para ejemplificar cómo a veces lo aprendido (lo condicionado) es mucho más potente que lo innato (lo incondicionado), y, por tanto, en ocasiones será más útil utilizar reforzadores condicionados (por ejemplo, dinero) para aumentar las probabilidades de que se emita una determinada conducta, que reforzadores primarios o incondicionados (como podría ser comida).

— **«No por mucho madrugar amanece más temprano.»**

Uno puede despertarse a la hora que quiera, que el hecho de que se levante de la cama no va a cambiar la hora en la que aparece el sol.

Funcionalmente este refrán describe un programa de intervalo fijo: el reforzador (la salida del sol) está en función del tiempo y no estará disponible hasta una determinada hora, por lo que si se realiza la respuesta (madrugar) antes de que el tiempo fijo marcado por el intervalo haya pasado, esta no será reforzada (en el caso del refrán, por la luz del sol). De esta forma, se plantea una cuestión de economía conductual: no hay que esforzarse en hacer algo cuando la disponibilidad del reforzador no depende de la acción de uno mismo, sino de condiciones ajenas al organismo (en este caso, el tiempo pasado). Desde que el sol se pone hasta que sale (intervalo entre reforzadores) ninguna respuesta emitida por el sujeto permite el acceso al reforzador (salida del sol). Sin embargo, una

vez que pasa el intervalo (amanece), el reforzador (el sol luciendo) está disponible, y el sujeto solo tiene que despertarse (realizar la acción).

Este refrán podría servir como OA para la R de madrugar durante el inicio del intervalo (la salida del sol). Así, se describiría la dinámica del programa de reforzamiento de intervalo fijo, de manera que gracias a la descripción verbal de la contingencia la persona desarrollaría el patrón de respuesta típico de estos tipos de programas, el festoneado (pausas posreforzamiento y mayores tasas de respuesta cerca del final del intervalo).

— **«A la larga, el dulce amarga.»**

Frase que se suele decir a los niños cuando no paran de comer dulce y que anula todo deseo de alimentarse de azúcar durante toda nuestra vida. Además de los efectos nocivos que este puede tener para la salud, el hecho de que sea algo que solo se puede tomar de vez en cuando hace que se disfrute aún más cuando se come. Por extensión, se utiliza para hacer referencia al hastío o indiferencia al que se puede llegar si se hace un uso continuado de algo.

Lamentándolo mucho para los amantes del dulce, la administración masiva o acceso no restringido a un reforzador produce saciación. Es decir, si se puede acceder sin límite a este, utilizarlo con demasía es una OA, opuesta a la privación, que hace que esos estímulos pierdan su potencial valor como reforzadores. Además, esta administración masiva puede hacer que uno se empache (EI) y que lo que se haya ingerido acabe sentando muy mal (RI), posibilitando un condicionamiento aversivo de ese dulce que antes tanto gustaba, es decir, que estaba condicionado *tan* apetitivamente.

Por lo que, globalmente, este refrán es una regla que especifica una contingencia clara y que sirve para avisar de que, si se quiere mantener el valor reforzante de ciertos estímulos, se tendrá que dosificar su ingesta o exposición y no proporcionar un acceso sin límites a ellos.

— **«Con pólvora del rey todo el mundo dispara bien.»**

Este refrán se remonta a muchos años atrás, cuando en las guerras había soldados que tenían que costearse su munición, mientras que otros soldados, con un puesto considerablemente más alto, recibían munición ilimitada pagada por la monarquía. Como es esperable, estos últimos disparaban muchas más veces y aumentaban, por tanto, su probabilidad de acertar. Así, disparar con pólvora del rey se convirtió en una frase hecha que hace referencia al uso *alegre* de recursos ajenos o que no suponen un gasto personal.

Así, cuando el coste de una respuesta es muy bajo o nulo, la probabilidad de emitirla aumenta enormemente y, en muchas ocasiones, cuanto mayor sea la tasa de respuesta en un programa de reforzamiento variable, más probabilidades habrá de que esta sea reforzada.

Por tanto, este refrán nos proporciona un consejo clínico y personal: si se quiere implementar una conducta, la probabilidad de que esta se emita es mayor si el coste de realizarla es bajo. Además, si esta conducta pertenece a un programa de reforzamiento variable, la probabilidad de que sea reforzada aumenta a medida que la persona la emite con mayor tasa.

— **«Más vale pájaro en mano que ciento volando.»**

Más vale tener algo en propiedad, aunque sea pequeño, que arriesgarte para conseguir muchas de las cosas apetecibles que puede haber por el mundo pero que no te pertenecen. Frase que se utiliza para dar más valor a aquello que es estable, aunque poco cuantioso, en comparación con todo lo que aún no se ha conseguido y que quizá no se pueda conseguir. Nuevamente, este refrán hace referencia al conservadurismo conductual que defiende que es mejor quedarse con lo que se tiene que tratar de conseguir más, por muy tentador que sea.

Funcionalmente el refrán indica la pertinencia, si se quiere maximizar la posibilidad de obtener el reforzador, de elegir programas de reforzamiento de razón fija, aunque esta sea muy alta y con reforzadores de poco valor, frente a programas de reforzamiento de razón variable y alta, aunque los reforzadores tengan gran valor.

Globalmente, este refrán serviría para condicionar apetitivamente el conservadurismo, lo que quiere decir que podría funcionar como OA de conductas encaminadas a obtener reforzadores más potentes o más intensos pero que conllevan un mayor riesgo o posibilidad de no obtenerlo.

— **«Más vale una vez rojo que ciento amarillo.»**

Más vale enfadarse mucho, explotar y resolver una situación, que estar en perpetuo estado de irritación sin hacer nada que cambie la situación. Otra explicación de esta frase es que más vale ponerse rojo de vergüenza una vez al decir lo que se piensa que aguantarse el malestar derivado de callarse.

Es imposible no asociar, al menos a partir de ahora, lo que explicita este refrán con la ventaja terapéutica del proceso de extinción pavloviana (y la conocida técnica de *inundación* para el tratamiento de los problemas de ansiedad): más vale experimentar con toda su fuerza la RC eliciteda por el EC el tiempo necesario para que esta se extinga por la no presen-

tación del EI y por la disminución natural y progresiva de esta, que interrumpir continuamente esta exposición por una respuesta de evitación o escape, con la consiguiente aparición de la RC cada vez que nos volvamos a exponer al EC.

Para no dejar de lado la segunda explicación del refrán, y atendiendo a su vertiente aplicada en la clínica, más vale explicitar verbalmente una contingencia para que los demás cambien su conducta (aunque el hecho de explicitarla pueda elicitar en el hablante RC aversivas) que no hacerlo, si ello supusiera la exposición frecuente a EC aversivos en el futuro.

Esta verbalización puede servir, de hecho, como OE de la emisión de muchas conductas cuyas consecuencias inmediatas son aversivas (*ponerse amarillo*), pero que se siguen dando ante la asociación con las consecuencias futuras.

— **«No hay bien ni mal que cien años dure.»**

El carácter efímero de cualquier emoción queda reflejado en esta frase, a veces usada para consolar y otras veces para arruinar una fiesta.

Funcionalmente, ningún estímulo condicionado (apetitiva o aversivamente) elicitará de forma ilimitada respuestas condicionadas, dado que la exposición continuada a dicho estímulo da lugar a procesos de extinción pavloviana.

Esta verbalización puede funcionar en ocasiones como OA de respuestas de evitación o escape ante la exposición a EC aversivos (ya que se anticipa que las RC se acabarán extinguiendo). Por otro lado, ante la exposición a EC apetitivos con sus respectivas RC, puede funcionar también como OE de respuestas de evitación o escape, ya que se anticipa que la intensidad de las RC muy probablemente disminuirá a medida que uno se sigue exponiendo a esos EC.

— **«A buen hambre, no hay pan duro.»**

Cuando uno está hambriento come lo que tiene delante sin ningún reparo acerca de la calidad de la comida.

El refrán describe perfectamente el funcionamiento de la privación como una operación de establecimiento, que incrementa la probabilidad de la respuesta modificando el valor de los reforzadores y haciendo más salientes determinados discriminativos. De esta forma, a pesar de que el pan duro en sí no sea un EC apetitivo y que en otras condiciones no discrimine la operante de comerlo, el efecto de la privación (*buen hambre*) sí incrementa la contingencia entre el discriminativo (*pan duro*) y el programa de reforzamiento negativo (reducción del hambre).

Esta verbalización, a un nivel más global, puede tener la función de OA al disminuir la probabilidad de emitir respuestas de mayor coste encaminadas a obtener reforzadores más potentes, instando a mantener una conducta más *conservadora* ante los reforzadores que se sabe se obtendrán en un intervalo fijo o están de hecho disponibles, aunque sean menos placenteros o su intensidad sea menor.

— **«Perro ladrador poco mordedor.»**

Aquellas personas que emiten amenazas, gritan y dan muestras explícitas de enfado pocas veces, según el refrán, hacen aquello que verbalizan.

Esta frase hace referencia a una ausencia de correspondencia decir-hacer: aquellas personas que dicen que ante una determinada situación estimular harán algo, luego no emiten esas conductas ante esos discriminativos, bien porque estas muy probablemente serán castigadas, bien porque el coste que supone decir que harás algo es mucho menor que hacerlo realmente, o bien porque simplemente decirlo está reforzado negativa y positivamente por desahogarse y por el posible control ejercido sobre el comportamiento ajeno. Explicitar verbalmente una contingencia: «Si haces eso yo haré tal cosa», a veces es suficiente para que los demás eviten hacer eso que tanto nos molesta.

Esta verbalización, en determinados momentos, puede funcionar como OE de realizar ciertas conductas por parte del oyente, ya que las consecuencias verbalizadas por el hablante no tienen efecto de control sobre su conducta, por no haberse dado en circunstancias similares. Es decir, las conductas del oyente nunca fueron castigadas por aquel que, ante una determinada situación y/o conducta, amenazaba con administrar estímulos aversivos.

— **«Más vale prevenir que curar.»**

Este refrán señala que es mucho mejor actuar para evitar un posible daño a solucionar los problemas que pudiese ocasionar su ocurrencia.

Teniendo esto en cuenta, a nivel funcional, esta regla puede actuar como estímulo discriminativo de una serie de respuestas de evitación o escape ante la posibilidad de exponerse a estímulos o eventos que puedan elicitar algún tipo de malestar. Pero también hace referencia a la conveniencia de emitir una operante que modifique la situación consecuente, impidiendo la aparición de estímulos potencialmente aversivos que discriminarán un programa de reforzamiento más exigente y de mayor coste. Puede ser que esa regla se aprenda tras haberse enfrentado a dichas situaciones y, al anticipar la posible exposición, se emitan operantes de

evitación de la situación. Pero también puede no ser necesaria una exposición previa al EC para aprender dichas operantes, siendo suficiente la observación de estas contingencias o la explicitación verbal de dicha regla por otra persona.

Por ello, atendiendo a lo ya expuesto, este refrán actuaría como OA de una serie de conductas que nos expongan a la posibilidad de experimentar malestar.

— **«Vísteme despacio que tengo prisa.»**

Este refrán indica que no es aconsejable hacer las cosas rápido cuando se siente urgencia, pues muy probablemente saldrán mal y se perderá más tiempo.

Funcionalmente, *tener prisa* es una variable disposicional que hace que ciertos estímulos adquieran valor discriminativo de consecuencias aversivas si se emiten respuestas con baja latencia. Por el contrario, la contingencia que describe este refrán implica que, para obtener el reforzador, se tendrán que emitir conductas cuyas propiedades impliquen una mayor latencia, duración y topografía precisa.

Por tanto, este refrán sirve como autoinstrucción en el entrenamiento de autocontrol. Un buen entrenamiento provocaría un aumento en la latencia y una disminución en la tasa de respuesta ante la situación de *tener prisa*.

— **«A falta de pan buenas son tortas.»**

Mediante este refrán se recomienda conformarse con lo que se tiene, si no se ha conseguido algo mejor.

Funcionalmente: cuando no tenemos acceso a un reforzador de intensidad mayor, se emitirán conductas que, dada la historia de aprendizaje, se hayan visto reforzadas previamente, aunque dicho reforzador sea de intensidad menor. Esto se verá modulado, además, por la variable disposicional de privación de algún tipo de reforzadores, que actúa como operación motivadora.

Este refrán pretende servir de instrucción de la conducta de atender a aquello que tenemos disponible: las conductas que podemos emitir y que muy probablemente serán reforzadas.

— **«No está el horno para bollos.»**

Este refrán hace referencia a aquellas características de una situación que señalan la pertinencia de no actuar, esperando a que todo se calme. De la manera más literal posible: cuando un horno tiene demasiada tem-

peratura no es recomendable introducir bollos para producir pan, porque el alimento se quemará por fuera y su interior permanecerá crudo.

Este refrán ejemplifica a la perfección el control ejercido por el estímulo en discriminaciones condicionales de segundo orden. Es decir, una situación contingente con un programa de reforzamiento positivo se puede condicionar a un segundo estímulo, y esta discriminación condicional será contingente con un programa de castigo o de extinción. La persona, en esta nueva situación condicional, aprenderá a emitir o no la respuesta adecuada a esta nueva contingencia y esperar, en su caso, a que el programa previo esté disponible para tener acceso al reforzador.

Cuando se dice este refrán en una situación natural, la descripción de la contingencia de castigo/extinción funciona como una OA que reduce la probabilidad de que la persona emita la respuesta habitual.

— **«A donde el corazón se inclina, el pie camina.»**

Coloquialmente este refrán hace referencia a que, en muchas ocasiones, son nuestras emociones las que guían nuestras acciones.

Funcionalmente, se tiende a emitir conductas de aproximación a aquellos estímulos que eliciten RC apetitivas, de manera que el control del estímulo antecedente sería doble: funcionaría como EC de respuestas emocionales apetitivas y como E^d de respuestas de acercamiento (operantes) a dicho EC. Podríamos decir que tales RC reforzarían las operantes.

Este refrán, por tanto, sirve para aunar las respuestas operantes y las clásicas: casi todo aquello que funciona como reforzador en situaciones cotidianas suele ser un estímulo condicionado.

— **«A buen entendedor, pocas palabras bastan.»**

Una persona avispada y rápida entiende las cosas casi siempre a la primera y sin extensas y repetidas explicaciones.

Este refrán muestra la situación en la que algunas personas, debido a su historia de aprendizaje (*buen entendedor*), emiten la respuesta que será reforzada aun cuando no se describan en su totalidad las contingencias que controlan la conducta; esto podría ocurrir cuando los estímulos antecedentes que se presentan (*pocas palabras*) son los que han adquirido control sobre la respuesta operante en las situaciones de aprendizaje previa, aun cuando formasen parte de un contexto estimular complejo.

Globalmente, este refrán podría servir como reforzador verbal de dar muestras de comprensión de una determinada explicación.

— **«A caballo regalado, no le mires el dentado.»**

Este refrán recomienda aceptar los regalos de buen grado y sin poner reparo alguno, pues se considera descortés el cuestionar la calidad del obsequio, así como resaltar sus defectos o fallos, especialmente cuando no ha supuesto ningún coste.

Funcionalmente, este refrán expone la contingencia por la que las verbalizaciones sobre aspectos negativos de los obsequios pueden ser, con alta probabilidad, castigadas. Por tanto, se establece la contingencia por la cual dichos estímulos (regalos) mantendrán una contingencia negativa con respuestas con morfología de queja o que reflejen sus cualidades negativas. Además, el refrán hace referencia al coste de respuesta, en este caso cero, por lo cual sería un «valor añadido» sin haber emitido ninguna conducta para llegar a ello, sin todas las respuestas condicionadas aversivas asociadas como fatiga, cansancio... Por tanto, aunque dicho obsequio no fuera lo imaginado, dado su coste cero de respuesta, sigue siendo una ganancia.

Verbalizar este refrán es una instrucción clara que puede funcionar como E^d de ciertas respuestas que socialmente se considerarían de mala educación.

En definitiva, el refrán describe una relación de contingencia positiva entre la respuesta y la aparición del evento aversivo, si la respuesta tiene una morfología de queja; de seguirse el refrán, disminuirá la respuesta de queja, favoreciendo la emisión de respuestas incompatibles, controladas por un procedimiento de reforzamiento negativo.

— **«Al mal tiempo, buena cara.»**

Este refrán defiende que, cuando las cosas van mal o se complican, lo más conveniente es enfrentarlas con la mejor actitud posible.

A nivel funcional, ante situaciones adversas que eliciarían RC de malestar y establecerían contingencias de extinción de posibles respuestas operantes, este refrán puede funcionar como E^d que evoque conductas opuestas denominadas «de buena actitud», lo que quiere decir que se insta a llevar a cabo operantes como sonreír o utilizar el humor que, en última instancia, podrían ayudar a elicitar reacciones emocionales apetitivas y dieran accesos a otros estímulos apetitivos que no se alcanzarían de no alterarse la situación estimular antecedente (*buena cara*).

— **«A nadie le amarga un dulce.»**

Expresión utilizada para mostrar que no hay que desperdiciar ninguna situación ventajosa que aparezca, aunque no se estuviese buscando.

Funcionalmente, indica que la mayoría de los estímulos apetitivos pueden tener un valor como potenciales reforzadores, aunque no sean, a priori, los estímulos que hayan establecido una contingencia de reforzamiento con una respuesta determinada.

Este refrán, por tanto, anima, funcionando como OE, a emitir conductas que lleven a obtener otros reforzadores potenciales, aunque no sean los que inicialmente se buscaban o mantenían la conducta.

— **«Aprendiz de mucho, maestro de nada.»**

Este refrán critica a aquellos que no terminan de decidirse por un oficio concreto y les falta constancia para prepararse convenientemente en algo.

A nivel funcional, esta frase alienta a las personas a centrar sus esfuerzos conductuales en aprender una determinada habilidad o adquirir un conocimiento específico, repitiendo las operantes necesarias hasta alcanzar una gran destreza, que no es otra cosa que la máxima tasa de reforzamiento posible. El refrán hace referencia al entrenamiento bajo un programa de reforzamiento continuo, que favorece la saciedad del sujeto y facilita la rápida extinción de la operante. Además, el ambiente natural puede dar lugar a cambios en el programa, pasando a ser de razón variable y muy alta o exigir una topografía distinta que supone un mayor coste de respuesta. De esa manera, la operante deja de emitirse hasta que las condiciones del medio vuelven a ser similares a la original (comienza un nuevo *aprendizaje*) o se disipa el efecto de la saciación.

Este refrán, globalmente, podría funcionar perfectamente como una verbalización con función de castigo, o como una OA de una alta variabilidad conductual que impidiese mantener una alta tasa de reforzamiento.

— **«Contra el vicio de pedir, hay la virtud de no dar.»**

Este refrán intenta advertir sobre el abuso que suele hacer aquel que pide constantemente cosas a los demás. La forma de solucionar el vicio sería que los demás no le diesen aquello que pide.

De forma funcional, si la respuesta de pedir es continuamente reforzada por los demás puede convertirse en algo aversivo socialmente, además de no permitir a quien pide el aprendizaje de conseguir por él mismo esos reforzadores. La manera de romper esta contingencia es eliminar su conducta (pedir) anulando el control del estímulo discriminativo (a quien se hace la petición) al dejar de ser la señal para obtener el reforzador (obtener lo que se pide).

Este refrán, por tanto, es una OE para instaurar un procedimiento de extinción por parte de quien establece las contingencias de reforzamiento.

to.

— **«De ilusión también se vive.»**

Frase que normalmente se utiliza para consolar a alguien cuando la realidad no ha cumplido o va a cumplir con aquello que se imaginaba y deseaba.

Funcionalmente significa que, aun en ausencia de reforzadores materiales, las respuestas condicionadas apetitivas autogeneradas, esto es, elicítadas por estimulación encubierta, pueden controlar la conducta operante al adquirir función de reforzador y, por tanto, impedir la extinción.

Este refrán sería a su vez una verbalización que, dado que consuela a alguien por no haber realizado lo que esperábamos, tiene función de reforzador negativo.

— **«Donde hay confianza, da asco.»**

Este refrán censura a quien, por abuso de confianza, se comporta inadecuadamente según los criterios establecidos en un contexto social determinado.

A nivel funcional, el refrán describe la inexistencia de contingencias de castigo en determinados contextos estimulares sobre conductas que en otros contextos sí las obtendrían. Los contextos asociados a la no obtención de castigo serían aquellos en los cuales un individuo ha interactuado repetidamente y ha aprendido a discriminar las distintas contingencias disponibles, de manera que puede emitir determinadas respuestas que le dan acceso a un reforzador sin que la posible estimulación aversiva generada por dicha respuesta adquiriera función de castigo. Por otra parte, las personas del contexto estimular que reciben esa estimulación aversiva se han habituado a ella por la exposición repetida y no emiten una operante para eliminarla (y que podría funcionar como castigo).

Verbalizar este refrán puede funcionar como castigo verbal ante una determinada conducta, o como OA de emitir determinadas conductas, por la asociación aversiva con las mismas.

— **«El que quiera peces que se moje el culo.»**

Frase que indica que, si se quiere algo, se debe trabajar duro para conseguirlo, incluso aunque ello implique pasar por situaciones desagradables.

Funcionalmente, existen determinados reforzadores a los cuales solo se puede acceder realizando conductas de mucho coste que conlleven la exposición a estímulos aversivos.

Globalmente, este refrán funciona como OE que incrementa la posibilidad de seguir llevando a cabo conductas en ausencia de un reforzador material e incluso en presencia de estimulación aversiva, estando tales conductas bajo el control de estimulación encubierta.

— **«En boca cerrada no entran moscas.»**

Este refrán se utiliza para recomendar una serie de pautas de actuación: es mejor quedarse callado que equivocarse, es recomendable pensar antes de hablar y es preferible observar antes de actuar.

Esto, a nivel funcional, puede entenderse de varias formas. Por una parte, se explicita una contingencia de evitación del estímulo aversivo, respuesta controlada por tanto por reforzamiento negativo. Por otra parte, señala la pertinencia de aumentar la latencia de respuesta para asegurar el reforzador y evitar el estímulo punitivo, de manera que se posibilita la observación de las contingencias apetitivas/aversivas en otros sujetos.

Verbalizar este refrán por tanto funcionaría como OA de emitir ciertas conductas manifiestas, sin antes haberlas practicado de forma encubierta.

2. FRASES Y EXPRESIONES COLOQUIALES

De la misma forma que los refranes guían nuestro comportamiento, también lo hacen las frases o expresiones coloquiales que utilizamos en nuestro día a día, aunque con un formato no tan metafórico y formalizado. Dichas expresiones recogen contingencias aprendidas en la vida cotidiana y son susceptibles también de un análisis funcional. De esta forma, y en muchas ocasiones, verbalizaciones de personas que pertenecen a nuestro contexto más próximo pueden ayudarnos a resolver un problema que creíamos complejo, es decir, pueden influir, de forma antecedente o disposicional, en que, ante una determinada situación estimular, emitamos las conductas que serán reforzadas. Aquí exponemos algunos ejemplos de algunas frases coloquiales y sus respectivos análisis:

— **«Si te gusta alguien por su físico no es amor, es deseo.»**

Normalmente, decir que estamos enamorados de alguien suele hacer referencia a que nos sentimos atraídos por el conjunto de los atributos de la persona en cuestión: su físico, sus expresiones, su manera de hablar, lo que hemos categorizado como personalidad y, en definitiva, la mayoría de sus comportamientos. De esta manera, esta expresión establece una

diferencia sustancial entre desear a alguien (respuesta incondicionada) y amarlo (respuesta aprendida), y expone que, si la razón principal por la que te gusta alguien son sus atributos físicos, esto, en vez de amor, constituiría simplemente una expresión de deseo.

Funcionalmente, el amor se ha definido como un intercambio de reforzadores (Skinner, 1977) que conlleva un condicionamiento apetitivo (véase el análisis funcional del término *enamoramiento* en el capítulo anterior): la persona amada se acaba convirtiendo en un EC apetitivo por este intercambio, además de por poseer otras propiedades que, por nuestra historia de aprendizaje, elicitaban respuestas emocionales apetitivas en nosotros. De esta forma, no solo los atributos físicos de la persona que amamos serían EC (o EI en su caso), sino también sus comportamientos habituales (lo que siempre se ha llamado *forma de ser*); además, este intercambio supondría un condicionamiento apetitivo constante, pues también elicitamos respuestas emocionales apetitivas con cada uno de los comportamientos que emitimos hacia la otra persona. El deseo en este caso sería una respuesta incondicionada elicitada únicamente por los atributos físicos de la persona y no por un intercambio de reforzadores que se mantiene en el tiempo y continúa condicionando apetitivamente cada uno de los estímulos (comportamientos, atributos físicos, expresiones...) de la persona amada.

— **«Para que te hable, tienes que hacerte la difícil.»**

Esta frase, escuchada con mucha frecuencia especialmente entre los adolescentes, hace alusión a cómo captar la atención de otra persona mostrándole justo lo contrario a lo que nos apetece en ese momento: no haciéndole caso o dejando de mostrar interés hacia él.

A nivel funcional, esta estrategia, comúnmente utilizada, se basa en el establecimiento de una situación de privación de reforzadores (atención) para la otra persona que incremente la probabilidad de que sea esa misma persona la que ponga en marcha conductas de acercamiento. No obstante, reducir la frecuencia con la que administramos estímulos condicionados apetitivos ante los comportamientos de la otra persona (*hacerse la difícil*) puede dar lugar más bien a una extinción operante y que la otra persona deje de emitir conductas de acercamiento, pues estas difícilmente serán reforzadas.

— **«No entiendo por qué me apetece tanto cocinar»** (en época de exámenes).

Algo que sucede muy típicamente cuando se tienen que hacer cosas que resultan costosas y aburridas es ponerse a hacer cualquier otra cosa

que normalmente no haríamos en ninguna otra situación, como dibujar, escuchar música, ordenar los subrayadores y, en este caso, cocinar.

El valor reforzante de muchos comportamientos aumenta en aquellas situaciones en las que debemos emitir otros comportamientos (como estudiar) que son costosos y/o que nos ponen en contacto con estímulos aversivos (variable disposicional). En estos casos emitir cualquier otra conducta estará reforzado negativamente, pues evitamos llevar a cabo conductas que conllevan la exposición a estimulación aversiva.

— **«Le haré una oferta que no podrá rechazar.»**

Se anticipa que la oferta será tan suculenta que se aceptará sin reparos.

A nivel funcional, esta verbalización puede ser una OE de la propuesta que se va a realizar a continuación, incrementando el valor reforzante de las consecuencias derivadas de aceptar, es decir, de la oferta. De esta forma, se aumenta la probabilidad de emitir la respuesta anticipando el valor de los reforzadores que se administrarán a continuación.

— **«Por más consejos que te den, hay lecciones que solo aprenderás a base de caídas y golpes.»**

Por mucho que se expliciten las consecuencias de una determinada acción, a veces es necesario equivocarse para aprender.

La frase resume de forma clara que el aprendizaje por instrucciones puede ser insuficiente y que hay conductas o situaciones que requieren aprender por ensayo y error. Es decir, en muchas ocasiones verbalizar una contingencia aversiva no es suficiente para que la persona no emita esa respuesta que se ha indicado verbalmente que será castigada. De esta forma, la persona deberá emitir esa conducta, y experimentar el malestar asociado a los EC que se administran a continuación, para que se ponga en marcha un procedimiento de castigo. A partir de ahí, la persona puede aprender a evitarlos en futuro, emitiendo una respuesta alternativa que será reforzada negativamente.

— **«Cuando hice la mili, me tocó comer tanto puerro que ahora no lo puedo ni ver.»**

En determinadas ocasiones a lo largo de nuestra vida comemos tanta cantidad de un alimento que nos empachamos o experimentamos fuertes dolores de estómago, y este alimento acaba generando una respuesta de asco o malestar.

El proceso que explica este fenómeno tan común es el condicionamiento clásico. Cuando se come mucho de un determinado alimento es probable que no siente bien (EI) y se experimente algún tipo de estimulación dolorosa: dolor de estómago como respuesta incondicionada. Esta respuesta fisiológica aversiva suele asociarse a lo último que hemos comido en grandes cantidades, en este caso el puerro. Así, un alimento que antes era un EC que elicita RC apetitivas o neutras, se contracondiciona de forma aversiva y elicita RC como asco o malestar. Una vez se ha dado este condicionamiento, se tienden a emitir respuestas de evitación ante la posibilidad de comer ese alimento, lo que impide una extinción pavloviana, y se siguen experimentando RC aversivas cuando nos exponemos al EC, en este caso al alimento concreto que se ha condicionado.

— **«He tomado esta salida sin darme cuenta, es la que cojo a diario para ir a trabajar.»**

Tras repetir la misma secuencia o encadenamiento de conductas diariamente para llegar al trabajo, puede ocurrir con alta probabilidad que, ante una situación estimular que comparte las mismas características, se emita la conducta que suele ser reforzada. Es una muestra de control estimular que refleja la relación de contingencia entre el estímulo antecedente y el procedimiento de reforzamiento.

— **«Renovarse o morir.»**

Esta frase señala la saludable necesidad de hacer cambios, ya que eso será lo único que ayude a adaptarse a todas las situaciones que se pueden dar durante la vida.

A nivel funcional refleja cómo, a lo largo de la vida, nuestra conducta está controlada por distintos sistemas de contingencias y, o bien se aprende a emitir las conductas adecuadas ante diferentes o nuevas situaciones estímulares antecedentes, o con alta probabilidad se estará expuesto a estimulación aversiva.

— **«Si la montaña no va a Mahoma, Mahoma va a la montaña.»**

Si alguien no obtiene lo que quiere o lo que solía obtener mediante una determinada acción, es posible que comience a buscarlo en otros contextos y de otras maneras.

A nivel funcional, implica que ante un estado de privación de un reforzador (cuando por ejemplo comienza a disminuir una respuesta en una determinada situación estimular por un procedimiento de extinción), mu-

chos estímulos diferentes a los actuales pueden tener una potencial función discriminativa para emitir otras operantes que nos proporcionen ese reforzador.

— **«El fin justifica los medios.»**

Esta frase, comúnmente atribuida a Maquiavelo (aunque por error, ya que al parecer se debe a Napoleón), refleja que, cuando el objetivo final es considerado importante o valioso, cualquier medio para lograrlo será válido, independientemente de la valoración que haga el contexto.

De forma funcional, si aquello que se quiere obtener es un reforzador de gran magnitud y valor según nuestro historial de aprendizaje, las conductas que se lleven a cabo para conseguirlo se mantendrán, por mucho que estas estén condicionadas aversivamente por sus repercusiones sociales o políticas; es decir, la estimulación social aversiva no funcionará como castigo. A su vez, verbalizar dicha frase puede tener función de reforzador negativo, pues justifica, por la magnitud de la recompensa, haber emitido conductas condicionadas aversivamente en el contexto social.

3. FRASES CÉLEBRES Y LITERARIAS

Otro de los formatos en los que el lenguaje puede ofrecer experiencias que influyan en nuestra conducta y que, en algunas ocasiones, marcan un antes y un después tras su lectura, son las frases que se pueden encontrar en una novela o que forman parte de la tradición literaria de una sociedad concreta. Es frecuente que cuando se lee un texto que nos agrada o cuando estamos atentos a un discurso, y una frase nos llama la atención, el efecto emocional producido pueda adquirir nuevas funcionalidades y llegar a ejercer algún tipo de control sobre nuestra conducta futura. Aquí se presentan algunos ejemplos del análisis de frases que podrían denominarse «célebres», ordenadas por temáticas y de menor a mayor complejidad/abstracción. En algunos casos son frases atribuidas a escritores o a personajes públicos, pero no podemos garantizar su autoría, por lo que en esos casos no se cita la obra de referencia.

Es importante señalar, especialmente en este apartado, que cada frase está contextualizada en la obra de los respectivos autores, siendo dicho contexto fundamental para la comprensión de la funcionalidad de cada frase. Es por ello por lo que el lector, llegado a este punto, pueda entender algo distinto de lo que aquí se muestra, al carecer de la información que proporciona cada obra literaria que da sentido a la frase concreta. Se recomienda, por tanto, acudir a las obras originales citadas para

enriquecer la comprensión de cada análisis y también, cómo no, para disfrutar de su excelente calidad literaria.

— **«Es mejor ser rey de tu silencio que esclavo de tus palabras»**
(William Shakespeare).

Es mejor quedarse callado que decir algo de lo que uno se pueda arrepentir o con lo que se comprometa a hacer cosas que luego no se quieran hacer.

A nivel funcional, existen determinados contextos estimulares que indican contingencias aversivas si se emite la conducta operante de hablar, bien porque no se sabe del tema o porque lo que se dice no es adecuado atendiendo al contexto particular. Por otro lado, aunque hablar sea una respuesta reforzada inicialmente, puede condicionarse aversivamente por conllevar un compromiso con las otras personas (por ejemplo, de conductas futuras a realizar). Estas conductas pueden tener un coste de emisión alto o ponernos en contacto con estimulación aversiva, lo que favorece callar como respuesta de escape/evitación, eliminando asimismo el posible compromiso que podría *esclavizar* a la persona a tener que llevar a cabo la conducta prometida.

— **«No recen por tener vidas más fáciles. Recen por ser hombres fuertes»** (John F. Kennedy).

Consejo de liderazgo del famoso presidente de Estados Unidos, quien resalta la fortaleza de las personas por encima de las condiciones favorables.

Funcionalmente, la frase explicita la importancia de aprender a discriminar qué respuestas son las reforzadas en contextos estimulares complejos y confusos para garantizar la adaptación; un sistema de contingencias donde sea muy fácil discriminar qué conductas serán reforzadas dificulta la actuación efectiva cuando el contexto cambia. Por otro lado, la frase permite concluir que Kennedy considera más adaptativas las conductas aprendidas en programas de razón variable cuando la razón es alta, que aquellas que están mantenidas en un programa de razón fija con baja razón (*vidas fáciles*).

— **«La muerte de un hombre es una tragedia. La muerte de un millón de hombres es una estadística»** (Iósif Stalin).

Frase atribuida originalmente a Stalin (aunque no se tiene en realidad evidencia de si realmente la dijo en algún momento), que muestra cómo

podemos acostumbrarnos fácilmente a un suceso trágico si este se repite.

Funcionalmente es el perfecto ejemplo de una extinción pavloviana: las RC de angustia ante EC aversivos (por ejemplo, la muerte de otras personas) desaparecen por el efecto de la presentación repetida de estos EC.

— **«Cuando la única herramienta de la que se dispone es el martillo, una infinidad de objetos cobran aspectos de clavo»** (Maslow, 1966).

En esta frase se plantea que en las situaciones en las que solo se cuenta con una forma de actuación o solo se tiene una herramienta (como el martillo del ejemplo), debemos rastrear nuevas y diferentes maneras y contextos en los que actuar, que no buscaríamos en otra situación en la que se contase con una amplia capacidad de acción o muchas herramientas.

Esta frase, funcionalmente, plantea una operación motivadora, en este caso de privación. Es decir, que, ante la reducción de la posibilidad de emitir ciertas conductas operantes o la limitación al acceso de ciertos estímulos, aumenta el valor discriminativo y reforzante de las escasas conductas que se pueden emitir o de los escasos estímulos ante los cuales se puede actuar.

— **«La costumbre obra milagros y confiere rango de necesidad a lo antojadizo y superfluo»** (Marías, 2017, p. 78).

Javier Marías muestra con esta frase la fuerza que tienen los hábitos para controlar nuestra vida cotidiana, además de mostrar cómo aquello que obtenemos sin apenas esfuerzo todos los días se vuelve esencial cuando ya no está disponible.

Funcionalmente, el reforzamiento de una respuesta ante un contexto estimular invariable facilita el desarrollo de control estimular, lo que se conoce como hábito. Emitir conductas sobreaprendidas que están bajo control estimular implica siempre un menor coste que aprender a emitir otras operantes para obtener los mismos reforzadores. En este sentido, nuestra conducta está bajo control antecedente, de manera que cualquier cambio en el contexto dificulta la emisión de la respuesta. Cuando esto ocurre, la ausencia de un discriminativo claro genera respuestas emocionales aversivas que la persona intenta reducir emitiendo operantes que modifiquen el contexto actual para volver al anterior.

- **«Pero las presiones psíquicas no se alivian a menos que uno las mire de frente y las domine, que pelee con los peligros de una razón temblorosa»** (Durrell, 2008, p. 338).

El autor plantea que, para superar todos nuestros miedos, que pueden tener distintas morfologías (recuerdos, inseguridades, anticipaciones), es necesario en primer lugar identificarlos y en segundo lugar estar en presencia de ellos.

A nivel funcional, se traduciría en lo siguiente: si queremos eliminar completamente determinadas RC aversivas, es necesario exponerse a los EC hasta que ocurra la extinción, impidiendo de manera encubierta la respuesta de escape habitualmente controlada por reforzamiento negativo (desaparición de la estimulación aversiva). Por tanto, esas *presiones psíquicas* tendrían una doble funcionalidad: respuestas condicionadas aversivas y estímulos discriminativos de la respuesta de escape. Se podrán alterar ambas funcionalidades mediante exposición pavloviana (como se comentaba anteriormente), y emitiendo respuestas de aproximación que serán reforzadas por la reducción progresiva de las respuestas condicionadas aversivas, fruto de la exposición.

- **«Y lo que me hace levantarme por las mañanas sigue siendo la espera de lo que está por llegar y no se anuncia, es la espera de lo inesperado, y no ceso de fantasear con lo que ha de venir»** (Marías, 2006, p. 147).

La frase refleja esas épocas de nuestra vida en las que no paramos de pensar en el futuro en vez de atender a lo que estamos viviendo en este momento, e imaginamos todo aquello que deseamos que ocurra, haciendo que la espera sea igual o incluso más apetecible que lo que está por llegar.

Esta frase actúa, en sí misma, como OE de la conducta de levantarse por las mañanas anticipando que muchas de nuestras conductas serán reforzadas, aunque estén bajo un programa de reforzamiento intermitente. El propio hecho de *fantasear* (emisión de operantes encubiertas) es reforzante, tanto positiva como negativamente; en el primer caso por lo que conlleva de autoestimulación, y en el segundo por la reducción del efecto aversivo de la privación de lo que no está (y ni siquiera se anuncia).

- **«Nada puede curar el alma mejor que los sentidos y nada puede curar mejor los sentidos que el alma»** (Wilde, 1970, p. 29).

En esta frase se plantea que, para el alivio de las dolencias del *alma*, que en nuestra comunidad verbal se traduciría como todo lo relacionado con los sentimientos, es muy efectiva la estimulación de los sentidos, de la misma manera que los males ocasionados por los sentidos (estimulación física) se solucionan a través de los sentimientos.

De manera muy sintética, la primera parte de la frase de Wilde expresa cómo las respuestas emocionales aversivas se pueden controlar estableciendo contacto con estímulos exteroceptivos (percibidos a través de alguna modalidad sensorial) que provoquen respuestas apetitivas (incondicionadas o condicionadas) que inhiban las primeras (proceso de contracondicionamiento). La segunda parte de la frase señala el proceso de contracondicionamiento contrario: las respuestas, tanto condicionadas como incondicionadas, pero en cualquier caso aversivas, provocadas por estimulación sensorial pueden contracondicionarse si el *doliente* se expone simultáneamente y de forma encubierta a estímulos que provoquen respuestas emocionales apetitivas. En ambos casos se está señalando que la exposición pasiva a una estimulación aversiva se puede controlar actuando en algún sentido, algo que se asemeja mucho a la estrategia de *activación conductual* que tan eficaz se ha mostrado para reducir la conducta depresiva.

— **«Hay emociones que nunca se entierran del todo»** (Martín Gaité, 2017, p. 232).

En esta frase, la autora habla de la imposibilidad de eliminar ciertas emociones en la vida tras una historia pasada.

Funcionalmente, quiere decir que existen momentos en la historia de aprendizaje donde se dan procesos de condicionamiento tan potentes que resulta costoso extinguir respuestas condicionadas intensas (ya sean apetitivas o aversivas) a aquellos estímulos que las elicitaban en primer lugar. Esto, probablemente, se deba a repetidos ensayos de condicionamiento encubierto que dan lugar a emparejamientos EC-EI que impiden la extinción. Una segunda explicación, compatible con la anterior, es que es posible que existan en la propia condición estimular EC que no identificamos pero que siguen elicitando RC (contextos estimulares complejos del que forman parte estímulos que estaban presentes en el aprendizaje inicial).

— **«Cuando no se controla el destino de un cuerpo, aparecen y reaparecen las conjeturas más absurdas y no es difícil fantasear con su vuelta»** (Marías, 2017, p. 49).

En esta frase, el autor plantea que cuando no se tiene información sobre alguien, concretamente sobre dónde está y qué estará haciendo, es la imaginación la que se encarga de «rellenar» ese vacío informativo y encargarse de generar una imagen del reencuentro con dicha persona.

A nivel funcional, la frase indica que la privación del reforzador aumenta la probabilidad de emitir operantes encubiertas que lo hagan contingente, de manera que la propia conducta de fantasear esté siendo reforzada por la presencia imaginada del reforzador, que no deja de ser un EC apetitivo.

— **«Todos somos criaturas anhelantes, y anhelamos no solo hacia delante sino también hacia atrás. Reconstruimos, por tanto, la curiosa y tambaleante arquitectura del recuerdo en estructuras más habitables»** (Hustvedt, 2019, p. 54).

En esta frase, la autora muestra cómo en los seres humanos suelen elicitar ciertas respuestas emocionales durante la recreación de distintos escenarios, tanto pasados como futuros, con la particularidad de que en lo que se refiere al pasado se recordará aquello con un valor más apetitivo. El reforzamiento diferencial de algunas asociaciones hace que *recordemos* aquellas que eliciten respuestas emocionales apetitivas, lo que la autora denomina *estructuras más habitables*.

La propia expresión *arquitectura del recuerdo* incita a pensar que el recuerdo es algo material que está almacenado en alguna parte de nuestra mente o nuestro cerebro. Pero *recordar* no es otra cosa que una manipulación operante de las variables que controlan alguna respuesta aprendida (es decir, que está en nuestro repertorio conductual) difícil de emitir con las variables de control que están presentes en un momento determinado (estímulos confusos o diferentes a los de la situación de aprendizaje inicial).

En definitiva, la frase de la autora hace referencia a cualquier tipo de manipulación sobre los estímulos encubiertos asociados a respuestas apetitivas para *revivirlas* en un momento dado (la palabra *anhelante* describe una situación de privación). Y revivir no es otra cosa que la ocurrencia de respuestas elicítadas por complejos estímulares en los que se encuentran algunos de los que estaban presentes en la situación de condicionamiento original; de ahí la sensación de estar *reviviendo* algo (sentir de nuevo lo que ya se ha sentido).

— **«Nuestra vida real está compuesta en más de sus tres cuartas partes de imaginación y de ficción»** (Weil, 1994, p. 59).

Esta frase, relacionada con la anterior, plantea que gran parte de lo que se experimenta ocurre mientras imaginamos, lo que coloquialmente podría entenderse como «vivir en el mundo propio o en la propia cabeza».

Si hacemos un análisis funcional de su contenido, lo que plantea la frase es que la principal fuente de estimulación en nuestras vidas se presenta de forma encubierta, que es lo que la comunidad verbal entiende como «imaginar, recordar, fantasear...». Además, las respuestas condicionadas resultantes de dicha estimulación también se experimentan de forma encubierta, y dichas respuestas suelen ser más intensas que las elicitadas por estímulos procedentes del medio en el que emitimos conductas motoras y manifiestas. Dichas respuestas señaladas anteriormente, al presentarse de forma encubierta, afectan solamente a quien las experimenta de forma personal y única, de modo que ante los mismos estímulos cada persona puede presentar respuestas condicionadas únicas y que se explican por su historia de aprendizaje.

— **«La imaginación no es sino la elaboración de los recuerdos. La imaginación es memoria»** (Ellmann, 1991, p. 661).

También en relación con las dos frases anteriores, el autor plantea que lo que se imagina se sustenta en las experiencias vividas anteriores al momento actual, a lo cual se accede mediante lo que la comunidad verbal entiende como «recuerdos».

Curiosamente, la frase describe, probablemente sin que sea su objetivo, una definición funcional de la imaginación: primero, imaginar es una conducta (elaborar); segundo, no es inventar (producir de la nada) sino recordar (emitir de manera encubierta una respuesta que está en nuestro repertorio de conducta). En concreto, imaginar es *recordar imágenes*, una forma de respuesta operante encubierta, controlada por estímulos interoceptivos y, en gran medida, por el reforzamiento consecuente a la propia emisión de la conducta (por ejemplo, imaginar que estamos con una persona querida y ausente).

— **«Vivimos en el capitalismo. Su poder parece inescapable. También lo parecía el poder de los reyes. Los seres humanos pueden resistir y cambiar cualquier forma de poder humano. La resistencia y el cambio a menudo comienzan en el arte, y en numerosas ocasiones en nuestro arte, el arte de las palabras»** (Ursula K. LeGuin).

Esta autora describe aquí dos cosas. En primer lugar, al referirse al «poder inescapable» señala a estructuras que ejercen un control sobre el

comportamiento de las personas que viven en su seno por medio de contingencias aversivas. Es decir, la aplicación o anticipación del emparejamiento de estímulos fuertemente condicionados como aversivos con posible función de castigo positivo (como la tortura) o negativo (como la pérdida de la libertad o de los recursos) de forma contingente a cualquier comportamiento indeseado. Todo control ejercido de forma conspicua y con el uso de estimulación aversiva tendrá posibilidades de generar contracontrol, de modo que el propio hecho de escapar de ese control resultará apetitivo. En otras palabras, el control opresivo funciona como una operación de establecimiento condicionada refleja (esto es, una operación de establecimiento que condiciona su propia desaparición como reforzante) para todo comportamiento que resulte en conductas de «liberación». La autora, además, indica una posible vía, una manera en la que este contracontrol podría escapar —y de hecho escapa a menudo— al sistema al que se opone: el poder del lenguaje para hacer explícitas ciertas relaciones de contingencia que controlan nuestro comportamiento, y establecer reglas de conducta nuevas e incompatibles con las aprendidas o reforzadas en el seno del sistema a cambiar. Estas nuevas reglas nos permitirían enfrentarnos y empezar a introducir modificaciones en las relaciones de contingencia (y metacontingencias y macrocontingencias, como se verá en el capítulo 7), generalmente basadas en la administración de consecuencias aversivas, que la conducta de otros dispone para controlar nuestro comportamiento.

Además, y asumiendo que con «el arte de las palabras» se refiere a la escritura o, en cualquier caso, a medios de creación artística basados fundamentalmente en el comportamiento verbal, señala que la resistencia y el cambio —es decir, los comportamientos que buscan escapar al control establecido— a menudo ocurren, primero, con el planteamiento de contingencias que no se pueden dar en el mundo «real» a través de su explicitación verbal. Esta explicitación es posible porque el lenguaje permite la verbalización de contingencias que no se dan de forma manifiesta. Todo texto revolucionario es, en realidad, una operación motivadora que busca alterar la probabilidad de ocurrencia de un conjunto de comportamientos por la vía de presentar como reforzador el escape de un control aversivo. El que sean exitosos o no dependerá, en buena medida, de cuán apetitivo resulte este escape.

— **«¡La anticipación! Se dio cuenta de que su anticipación era más placentera que la experiencia en sí»** (Highsmith, 1955).

Muchos comportamientos en nuestra vida diaria pueden, en un análisis superficial, dar la impresión de que no están controlados por un refor-

zador; el ejemplo típico sería acudir al puesto de trabajo o realizar tareas cuya aparente consecuencia apetitiva está demasiado demorada en el tiempo como para funcionar como un reforzador; por ejemplo, estudiar con la esperanza de aprobar. En algunos casos, esto significará que el comportamiento está sujeto a control por parte de estímulos antecedentes y es, por tanto, relativamente independiente de las consecuencias. En otros casos, sin embargo, será la anticipación de esas consecuencias apetitivas demoradas lo que funcionará como reforzador: en el caso de ir a trabajar, el pensar en (es decir, autoexponerse de forma privada) en el sueldo o, mejor incluso, en las cosas que se comprarán o que se podrán hacer con él, puede funcionar como un reforzador. En el caso de estudiar, anticipar la liberación y el descanso que se sentirán al aprobar puede cumplir la misma función. En ocasiones esta anticipación, por lo que tiene de encubierta, y, por tanto, no sujeta a la realidad estimular de lo anticipado, puede permitir un «regodeo» (esto es, una mayor exposición a las variables que vuelven apetitivo el estímulo), que no será posible cuando realmente ocurran. Por ejemplo, podemos recrearnos en la sensación de placer que obtendremos al comer un postre de una forma más prolongada y detallada de lo que podremos hacerlo cuando lo estemos ingiriendo de verdad, cuando las variables propias del estímulo (su cuantía, su intensidad) no permitirán disfrutar de su presentación más allá de unos breves segundos. En este sentido, y dependiendo del reforzador que se anticipe, no resulta extraño que la anticipación pueda resultar más intensa y apetitiva de lo que resultará el evento en sí.

— **«Deseo las cosas que acabarán por destruirme»** (Sylvia Plath, en Kukil, 2000).

La historia de aprendizaje de una persona puede condicionar como muy apetitivas —y, por tanto, potencialmente reforzantes— una serie de comportamientos cuyas consecuencias a largo plazo pueden ser nocivas o dañinas para el bienestar de esta propia persona. En un sentido casi banal, es el tipo de contingencias que gobiernan actos como el uso de tabaco o sustancias insanas cuando se consumen de forma prolongada. En un sentido menos inmediato, podríamos estar hablando de comportamientos que han sido condicionados como deseables o autorreforzantes. Por ejemplo, desplegar comportamientos de restricción alimentaria puede condicionarse como apetitivo no solo por la consecuencia anticipada de tener un cuerpo más ajustado a los cánones sociales (y, por tanto, con más probabilidades de obtener reforzadores), sino porque las propias señales interoceptivas de hambre se pueden condicionar de forma apetitiva; y esto puede ocurrir cuando se asocian tanto a reforzadores so-

ciales («¡qué delgado y guapo estás!») como a respuestas emocionales activadoras de estar consiguiendo una meta ansiada, y todo ello independientemente del efecto nocivo que pueda tener en la salud. El propio acto de realizar comportamientos potencialmente autodestructivos, por último, puede haber adquirido un potencial reforzante porque haya sido incorporado a un conjunto de reglas que lo hacen no solo esperable, sino deseable en un contexto determinado a través de frases como «un artista debe sufrir para producir arte de calidad». No es solo el acto, en ese ejemplo, lo condicionado como apetitivo: el sufrir puede haber adquirido, también, ese valor.

Lo anterior pone de manifiesto, por tanto, que ningún comportamiento es, como a menudo se dice, «desadaptativo» o «disfuncional»; todo comportamiento es «funcional» o «adaptativo», en el sentido de que ha sido seleccionado por el entorno, por mucho que, normativamente, lo evaluemos como indeseable o poco apropiado por sus consecuencias a largo plazo.

— **«Quien no se mueve, no siente las cadenas»** (Rosa Luxemburgo).

Atribuida comúnmente a Rosa Luxemburgo, esta frase y otras similares buscaban fomentar la conciencia de clase por parte del proletariado, en muchas ocasiones alienado e inconsciente de las estrategias de control y opresión ejercidas por las clases dominantes (es decir, «las cadenas») para preservar sus beneficios a costa de las condiciones de vida y de trabajo de la clase trabajadora. El objetivo era, por tanto, fomentar la movilización de los sectores de la población más desfavorecidos y la aplicación de herramientas de lucha propias de su clase (por ejemplo, la huelga), con el objetivo de que se hiciesen explícitas dichas relaciones de opresión (es decir, que «sintieran las cadenas») y que las clases trabajadoras vieran su potencial transformador de la realidad económica y social.

Desde el punto de vista del análisis funcional, esta frase puede entenderse en un sentido más amplio (aunque no por ello ajeno al sentido original). Una parte importante de nuestro repertorio conductual está mantenido por contingencias de control aversivo; en concreto, la evitación reiterada de dichas consecuencias aversivas hace que, en numerosas ocasiones, no lleguemos nunca a entrar en contacto (o solo de forma puntual) con dichas consecuencias aversivas (muchas veces, como ya se dijo, producidas por la conducta de otros que mantienen una relación de poder con respecto a nosotros). Retomando el sentido original de la frase, y como se verá en el capítulo 7, Skinner, en *Más allá de la libertad y*

la dignidad, define la conducta libre como aquella que, precisamente, no está controlada por contingencias de control aversivo (ni inmediatas ni demoradas). Una forma de ejercer lo que Skinner denomina «contracontrol» sería, precisamente, exponernos a dichas consecuencias aversivas, favoreciendo la extinción pavloviana o contracondicionamiento de su carácter aversivo. Por tanto, esta y otras frases similares podrían entenderse como una regla que explicitaría una relación de contingencia entre la emisión de cierto tipo de conductas conducentes a la exposición a determinadas consecuencias aversivas y un reforzador negativo: la posibilidad de constatar, exponerse y, finalmente, provocar la extinción o contracondicionamiento de las fuentes de control aversivo. De este modo, la frase se puede entender como una operación de establecimiento tanto de conductas de exposición a dichas fuentes de control aversivo como de otras formas de ejercer el contracontrol; es decir, de toda conducta que nos lleve a «movernos» para «sentir las cadenas» y, así, librarnos por fin de ellas.

4. FRASES MOTIVADORAS

En un tono más bien informal, y escritas en tazas, agendas u otros utensilios cotidianos, se nos presentan un sinfín de *frases motivadoras*. Estas frases, que suelen ser breves y más bien genéricas, surgen con el objetivo inicial de *motivar* (véase en el capítulo 4 la definición de operación motivadora), es decir, incentivar al lector a realizar una serie de conductas o elicitar en él determinadas respuestas emocionales, generalmente apetitivas. Sin embargo, es evidente que el mero hecho de leerlas no se traduce en una acción/sentimiento concreto; primero, porque no tienen en cuenta la historia de aprendizaje individual, de manera que están formuladas en términos muy generales e inespecíficos que difícilmente pueden tener los mismos efectos en todas las personas. Por otra parte, su popularización y difusión masiva (trabajo, casa, transporte público, expositores callejeros, etc.) provoca que nos habituemos a ellas y, por tanto, dejemos de prestarles atención (esto es, responder diferencialmente a ese estímulo). Sin embargo, su uso publicitario presenta una serie de características (soportes atractivos, palabras condicionadas apetitivamente en una comunidad verbal, etc.) que consiguen, al menos durante un cierto tiempo, hacer que la gente les preste atención e incluso den lugar a un cambio en su comportamiento habitual. A continuación vamos a presentar algunos ejemplos de las más conocidas.

— **«Las mejores cosas pasan a los que van por ellas.»**

En esta frase se explicita una regla que describe que la acción, más que la espera, aumenta la posibilidad de obtener una determinada consecuencia.

A nivel funcional, esta frase podría funcionar como una OE de la emisión de operantes, aumentando el valor del reforzador y explicitando la relación entre la emisión de una respuesta y su consecuente («las mejores cosas»). A su vez, explicita que, en determinados contextos, si uno quiere obtener reforzadores de mayor valor, debe emitir respuestas sujetas a programas de reforzamiento más exigentes (es decir, que impliquen una alta tasa de respuesta para obtener el reforzador).

— **«Enamórate de tus ideas.»**

Esta frase invita a las personas a sentirse bien con sus propios pensamientos.

Funcionalmente la frase invita a la búsqueda de estimulación apetitiva autogenerada: enamorarse implica tanto la emisión de respuestas emocionales apetitivas como la emisión de operantes de aproximación al estímulo apetitivo (físico o imaginado); si son las ideas (respuestas encubiertas) las que presentan ambas funciones, se trataría de un claro caso de economía conductual, ya que la persona no requeriría de más estímulos que los generados por ella misma para sentir el *enamoramiento*. Como consecuencia, *tener ideas* sería una operante reforzada masivamente por sus consecuencias apetitivas.

— **«Hacen falta días malos para darte cuenta de lo bonitos que son el resto.»**

Frase que refleja que para valorar realmente las experiencias agradables hace falta estar expuesto también a experiencias desagradables.

Funcionalmente, cuando solo estamos expuestos a estimulación apetitiva y tenemos un acceso no restringido a ciertos reforzadores, su administración masiva produce saciación, y la RC generada por esos estímulos apetitivos es de menor intensidad. Por ello, estar expuesto también a estimulación aversiva y/o dejar de estar expuesto a estimulación apetitiva podría funcionar como una operación motivadora de privación, aumentando el valor reforzante de ciertas experiencias y la intensidad de las RC elicítadas por estos estímulos apetitivos.

— **«Lo único imposible es aquello que no intentas.»**

El objetivo de esta frase es motivar al lector a actuar para conseguir lo que desea.

Es decir, la conducta operante forma parte de una contingencia E-R-C donde la persona tiene que emitir una respuesta para que el consecuente aparezca, o para que se establezca una relación de contingencia en el caso de que el consecuente no dependa de su acción. Es probable que, si la estimulación antecedente es confusa y/o se exige una alta tasa de respuesta, la persona tenga que actuar por ensayo y error y muchas de sus respuestas no sean reforzadas. Por otra parte, si el coste de respuesta es alto, probablemente la persona deje de emitir la operante y nunca se establecerá la contingencia. Por tanto, atendiendo a la descripción funcional de la frase, lo único que asegura la no obtención de un consecuente es la *no respuesta*.

5. CONCLUSIONES

El lenguaje es, probablemente, una de las principales herramientas de control de la conducta humana. Precisamente, al hablar, leer, escribir o comunicar de la forma que sea, estamos poniendo en marcha conductas relacionadas por un denominador común: el uso del lenguaje, o el uso de un tipo de lenguaje. Como sociedad, vivimos inmersos en un entramado de contingencias, metacontingencias y macrocontingencias (como se verá en el próximo capítulo), que incluyen no solo nuestra conducta y los signos a los que nos exponemos, sino también las conductas lingüísticas de aquellos con quienes se convive y del legado cultural y social de aquellos que convivieron y conformaron la sociedad en tiempos pasados.

Desde el punto de vista de las autoras, entender el uso del lenguaje como una forma de conducta más, con sus particularidades morfológicas, pero con su funcionalidad de base, es esencial para todo aquel que quiera llegar a entender y, si fuese pertinente, controlar el comportamiento de las personas. El uso del lenguaje, su puesta en escena como una conducta más, es tanto contingencia inmediata como especificación de contingencias.

Es por ello por lo que todo acto lingüístico puede ser analizado con base en la función que está teniendo, que tendrá o que podría tener. Esto es fundamental cuando se trata de modificar la conducta de las personas o de uno mismo; esencial, más bien, si el contexto es clínico o si se trata de contribuir al desarrollo de una psicología científica. El lenguaje es para el psicólogo clínico lo que el bisturí es para el cirujano, su herramienta fundamental. Solo entendiendo esto y realizando un análisis funcional de la interacción verbal en terapia y de las posibles funcionalidades que pudiese tener en cada caso la conducta verbal del cliente, se puede realmente dominar esa herramienta y operar en las conductas como hace el

cirujano, a corazón abierto y con el pulso firme. Animamos al lector a pensar en un refrán o frase que suela estar presente en su día a día. Si ha entendido la contingencia que expresa dicha frase o refrán, es que ha entendido el capítulo.

FUNDAMENTAL

1. El lenguaje tiene infinitas posibilidades para el control de la conducta humana, en cualquier contexto y con morfologías muy variadas.
 2. Es posible hacer el análisis funcional de expresiones cotidianas que, muchas veces sin saber cómo o por qué, dirigen gran parte de nuestra vida.
 3. La forma en la que nos expresamos puede *esconder* las relaciones de contingencia que explican nuestra conducta.
-

7

Análisis de la conducta y prácticas culturales

JESÚS ALONSO-VEGA
ISABEL ÁVILA HERRERO
MIGUEL NÚÑEZ DE PRADO-GORDILLO
GLADIS PEREIRA XAVIER

¿Puede el análisis de la conducta ayudar a resolver problemas sociales? ¿Es el análisis de la conducta parte del problema o parte de la solución? ¿Existen estudios dirigidos a analizar los sistemas sociales desde un punto de vista científico? Dar respuesta a estas preguntas es el objetivo de este capítulo. Desde los inicios del análisis de la conducta, destacados autores como Skinner, Holland o Goldiamond han reflexionado sobre su papel en el estudio de los sistemas sociales. En este capítulo se expondrán los distintos niveles relevantes a la hora de analizar problemas de carácter político y social, y se analizarán las contingencias sociales que mantienen determinados problemas.

Es probable que un profesional o estudiante que apenas haya tenido contacto con el análisis de la conducta se sorprenda de la diversidad de aplicaciones que esta disciplina puede tener. Si bien es cierto que los estudios experimentales con la *caja de Skinner* son ampliamente conocidos y que el análisis aplicado de conducta es la intervención de elección en el tratamiento de problemas conductuales relacionados con el diagnóstico de autismo, también es cierto que poco se conoce del interés de muchos analistas de conducta por la adecuada conceptualización y desarrollo de posibles aplicaciones en el ámbito social y político. Desde sus inicios, el análisis de la conducta ha mostrado interés por la descripción, la predicción y el control tanto de las conductas individuales como de las prácticas culturales relacionadas con una gran diversidad de cuestiones sociales, políticas y económicas (por ejemplo, ecología, salud laboral, etc.).

De lo anterior se sigue que podemos hablar de dos niveles de análisis diferentes en los que un analista de conducta puede, potencialmente, intervenir. Por un lado, a nivel *micro*, el objeto de análisis será el mismo que el que encontramos generalmente en el ámbito experimental y clínico: la conducta individual. Por otro lado, a nivel *macro* encontramos un nuevo objeto de estudio: el análisis de las prácticas culturales de grupos que se comportan de forma relativamente unitaria. A este respecto, el análisis de la conducta aplicado a sistemas sociales y a prácticas culturales está actualmente realizando esfuerzos para conseguir una concep-

tualización apropiada y para desarrollar una tecnología experimental que ayude a resolver los problemas sociales.

El capítulo está dividido en varias secciones. En la sección primera se abordará la explicación de los dos niveles de análisis desde los cuales el análisis de la conducta puede realizar aportaciones relevantes. En concreto:

- a) Un nivel de análisis individual, que implica el estudio de las relaciones de contingencias que controlan el comportamiento individual y la intervención sobre las mismas (nivel de análisis de los capítulos previos).
- b) Un nivel de análisis colectivo, que implica el estudio de las metacontingencias que controlan las prácticas culturales características en un grupo o sociedad determinados.

Estos dos niveles de análisis serán explicados en este capítulo, y en las secciones dos y tres se abordará su aplicación sobre dos ejemplos concretos: la promoción de conductas sostenibles y la lucha contra la desigualdad de género, respectivamente. Finalmente, a partir de las conclusiones extraídas de las secciones anteriores, en la cuarta sección se hará una reflexión sobre la noción de libertad y la caracterización que se ha hecho históricamente desde el análisis de la conducta de las condiciones materiales necesarias para alcanzar sociedades más libres.

1. HISTORIA Y CONCEPTOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS CONDUCTUAL DE PRÁCTICAS SOCIALES

El origen del análisis conductual de prácticas sociales se puede encontrar en los trabajos de Skinner (1971, 1977, 1987, 1994). Estos trabajos proporcionaron la base teórica para analizar las prácticas culturales desde una perspectiva conductual en el marco de la teoría de la evolución: adaptación biológica, adaptación conductual (selección por contingencias) y adaptación social (selección de las prácticas culturales).

A partir de los trabajos fundacionales de Skinner, el análisis conductual de prácticas o sistemas sociales experimentó un interesante desarrollo. Se pueden destacar los trabajos de Glenn (1988, 2003, 2004), enfocado en el análisis de metacontingencias, y los estudios de Baum (1995, 2000, 2005), enfocado en el concepto de las prácticas culturales y relacionando estos estudios con la sociobiología (Aguilar et al., 2019).

No obstante, antes de profundizar en las implicaciones del análisis de sistemas conductuales hagamos un repaso a los términos básicos de este campo. En los últimos años ha habido un intento de llegar a un acuer-

do sobre el uso de determinados términos dentro del análisis conductual de prácticas culturales. En el trabajo de Glenn et al. (2016) se expone el consenso terminológico conseguido tras la reunión de varios autores especialistas en esta metodología en la conferencia de la Sociedad Brasileña de Psicología en 2015. Para exponer estos términos utilizaremos, a modo de ejemplo, la conducta colectiva de un grupo de investigación (véase figura 7.1). Este ejemplo es ilustrativo, y los mismos términos se pueden utilizar para ejemplos de conductas grupales completamente diferentes, como pudiera ser la conducta de los trabajadores de una fábrica, la de un equipo de baloncesto, etc.

- **Contingencias entrelazadas.** Hace referencia a las contingencias establecidas por la interacción conductual de los individuos del grupo (Glenn et al., 2016; Hunter, 2012). En el ejemplo se referiría a las contingencias generadas por la interacción de los miembros del grupo de investigación.
- **Producto agregado.** Es el resultado de la interacción de los miembros del grupo. El producto agregado puede ser un objeto físico (por ejemplo, una caja de cartón producida en una fábrica) o algo inmaterial (por ejemplo, la calidad de un artículo científico o el resultado de un partido de baloncesto), y es la unidad que se utiliza en investigación para medir el resultado de las contingencias entrelazadas en estudios experimentales.
- **Metacontingencia.** Una relación de contingencia entre 1) contingencias entrelazadas recurrentes teniendo un producto agregado, y 2) eventos y condiciones del entorno que las seleccionan. Siguiendo con el ejemplo, la metacontingencia sería la relación que existe entre la interacción entre los investigadores y el producto agregado de sus conductas y los organismos gubernamentales que los seleccionan.
- **Culturant.** Término propuesto por Hunter (2012) para hacer referencia a la suma de las contingencias entrelazadas y el producto agregado seleccionado por una metacontingencia. Siguiendo nuestro ejemplo, *culturant* serían las distintas interacciones entre los miembros del grupo de investigación que tienen como resultado artículos científicos, material formativo, desarrollos teóricos, etc.
- **Selector.** Es un término que se utiliza para denominar a los individuos, grupos o eventos ambientales que seleccionan la conducta grupal. En nuestro ejemplo, los selectores serían las organizaciones gubernamentales que hacen más o menos probable (es decir, seleccionan) las *culturants* del grupo de investigación.

- **Herencia cultural.** La transmisión de conductas operantes a través de repertorios individuales. Un ejemplo de herencia cultural serían las prácticas de investigación generadas por el grupo, a través de su experiencia académica, que un nuevo miembro del grupo de investigación aprende cuando entra al grupo.
- **Macrocontingencia.** Relación entre 1) conducta operante gobernada por contingencias de un individuo y/o contingencias conductuales entrelazadas (interacción conductual) gobernadas por metacontingencias, y 2) un efecto acumulado de significancia social. Siguiendo nuestro ejemplo, una macrocontingencia serviría para denominar la relación entre las *culturants* de nuestro grupo de investigación y el efecto acumulado de las mismas, por ejemplo el avance científico-técnico en un tema concreto. Otro ejemplo para ilustrar el efecto acumulado de significancia social se podría encontrar en la contaminación del aire de una ciudad. Aunque la conducta grupal de transportarse por la ciudad esté bajo diferentes metacontingencias, la conducta de diferentes individuos y grupos genera un efecto acumulado: la contaminación del aire de esta ciudad. La relación entre la contaminación del aire y las metacontingencias de los diferentes grupos es lo que se conoce como macrocontingencia.
- **Cultural cusp.** Es la combinación de interacciones conductuales y/o contingencias conductuales individuales únicas y no recurrentes que resultan en un cambio sociocultural significativo. Un ejemplo de *cultural cusp* es la publicación de *La conducta de los organismos* (Skinner, 1938), que produjo cambios fundamentales en el desarrollo en la investigación científica del comportamiento.

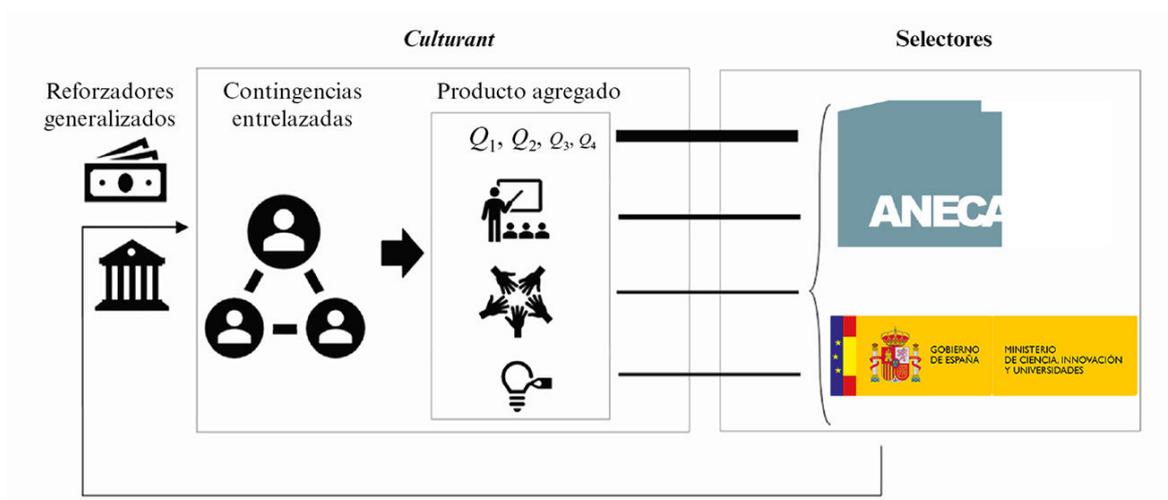


Figura 7.1.—Síntesis simple de las metacontingencias de la actividad de un grupo de investigación.

El análisis de la conducta está contribuyendo cada vez más a una mejor comprensión de la selección y el mantenimiento de prácticas culturales, de los procesos involucrados en sistemas dinámicos y de las interacciones entre sistemas complejos (por ejemplo, políticos, económicos, educativos, sociales, legales, religiosos, etc.); véanse, por ejemplo, Biglan et al. (1995) o Nevin (2018). No obstante, la complejidad de los sistemas culturales hace que sea difícil su cambio, y muchas voces dentro de esta disciplina están de acuerdo en que necesitamos prácticas de cambio cultural más eficaces (Biglan, 2016).

Como se ha anunciado, con el objetivo de mostrar el potencial del análisis funcional para encontrar los determinantes de las prácticas grupales y de las conductas individuales en un contexto social, presentaremos algunos trabajos que, desde el análisis de la conducta, estudian la conducta sostenible y el género.

2. SOSTENIBILIDAD Y ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

La influencia de la conducta humana en el problema medioambiental es hoy un hecho evidente y apuntalado por la comunidad internacional (Day et al., 2009). El primer paso necesario desde nuestra disciplina es aportar conocimiento que pueda servir para la comprensión de este fenómeno y, derivado de esto, proponer estrategias o intervenciones que permitan aportar soluciones prácticas. Hacer una exposición detallada de todos los factores que han llevado a esta situación es complejo y está fuera del alcance del presente capítulo. Sin embargo, es necesario destacar alguno de ellos para poder comprender la magnitud de esta problemática.

Por un lado, las condiciones de vida han cambiado exponencialmente en unos pocos años. El desarrollo tecnológico ha actualizado la forma en la que nos comportamos, la esperanza de vida y la tasa de mortalidad. La economía actual se basa en la utilización de recursos de forma ilimitada, mientras que la población aumenta de forma constante en el tiempo. En el capitalismo, la economía es principalmente no circular: se explota el medio, se produce, se consume y se desecha sin que haya, por lo general, un retorno de los materiales empleados en la producción. La condición de consumo masivo propia del capitalismo hace imposible que los recursos se utilicen de forma sostenible (Grant, 2010). Por otro lado, el dinero o los bienes/productos consumidos se asocian con un estatus social. En relación con esto se produce un círculo vicioso en el que las clases altas buscan perpetuar su estatus social mediante el consumo masivo de productos, muchas veces de alta gama, mientras que las clases de

menor poder adquisitivo buscan poder asemejarse a ellos dentro de las posibilidades que el medio les permite.

Desde la psicología ha habido dos aproximaciones diferenciadas que han realizado un intento por comprender la conducta relativa al medio ambiente: la psicología social y el análisis de la conducta (Newsome y Alavosius, 2011; Verdugo, 2006). Respecto al análisis de la conducta, Cone y Hayes (1980) fueron de los primeros autores en ofrecer una perspectiva conductual para la comprensión de la problemática ecológica. Sin embargo, el apogeo inicial de las publicaciones sobre este tema fue disminuyendo significativamente a lo largo de los años. Dwyer et al. (1993) realizaron una revisión de intervenciones conductuales durante los años ochenta y encontraron 54 artículos. A partir de entonces la tendencia ha sido decreciente: de 1990 hasta 2003, por ejemplo, se publicaron 32 artículos de este tipo (Lehman y Geller, 2004). Si nos fijamos en revistas concretas, *Journal of Applied Behavior Analysis* publicó 15 artículos durante los años setenta en comparación con los cinco que publicó en los años noventa (Lehman y Geller, 2004). Una explicación tentativa que puede dar cuenta de este fenómeno es la mayor simplicidad de los constructos que a menudo se utilizan desde la psicología social. La explicación de las supuestas causas y posibles soluciones del problema ecológico en términos de creencias, actitudes, valores, etc. (es decir, explicaciones de tipo normativo) es por lo general más fácil de comprender, puesto que emplea términos propios del lenguaje natural y la *folk psychology*. Por ello, al margen de otras consideraciones sobre su escaso poder explicativo (en un sentido causal) y su consecuente incapacidad para guiar la intervención, este es el tipo de explicación más popular y difundida por los distintos medios de comunicación, además de ser a menudo utilizadas para justificar decisiones en políticas públicas.

Sin embargo, la potencia del análisis de la conducta para abordar el deterioro medioambiental es más que evidente, si bien debido a los impedimentos y dificultades que a menudo limitan la actuación estamos lejos de aprovecharla. Como hemos visto hasta ahora, el análisis de la conducta ofrece dos posibles niveles de intervención: la intervención a nivel individual, sobre las contingencias que mantienen el comportamiento de cada persona, y la intervención a nivel colectivo, sobre las metacontingencias y macrocontingencias que controlan nuestras dinámicas organizacionales y determinan sus posibles efectos acumulativos. Respecto al problema medioambiental, si bien en numerosas ocasiones se ha puesto el foco en la capacidad individual para solucionar el deterioro ecológico, asumir una posición que conceptualice la acción individual como único factor causal es insuficiente y erróneo. Es cierto que las personas se comportan en función de las relaciones de contingencia que mantie-

nen con el entorno en el que viven; las intervenciones al nivel individual, como el fomento de conductas alternativas proecológicas accesibles y de bajo coste conductual, son necesarias y deseables. Por otro lado, sin embargo, la intervención a nivel colectivo, es decir, sobre nuestras dinámicas grupales y organizaciones, sería probablemente prioritaria, debido a su mayor impacto ecológico. En este sentido, las intervenciones a nivel de las metacontingencias y macrocontingencias que controlan las dinámicas organizacionales o colectivas (por ejemplo, de empresas contaminantes, comunidades, Estados, etc.) brindan esta oportunidad.

2.1. Análisis individual de conductas sostenibles

Según Cone y Hayes (1980), la amplia mayoría de los problemas ambientales están relacionados con el reforzamiento inmediato de conductas de consumo irracional de recursos y de la explotación del medio. Las conductas antiecológicas son respuestas con un bajo coste cuyas consecuencias negativas se observan a largo plazo y, por tanto, poseen una baja probabilidad de influir en la conducta futura. Por otro lado, las conductas proecológicas tienen un alto coste y no suelen tener consecuencias positivas inmediatas, por lo que la probabilidad de que se vuelvan a realizar disminuye. Igualmente, estas consecuencias positivas sobre el medio ambiente se observan (si llegan a ocurrir) a largo plazo y, por tanto, no es probable establecer la contingencia respuesta-reforzador. Si ponemos ejemplos concretos, la conducta relativa a tirar basura a la calle y no a una papelera puede ser explicada en un hipotético análisis funcional por el alivio que produce deshacernos de un desecho y, por tanto, no cargar con ello. Igualmente, el coste conductual puede influir en el reciclaje cuando, por ejemplo, el contenedor de papel, vidrio o plástico se encuentra mucho más alejado que el de desechos orgánicos y, por tanto, decidimos tirar los residuos en este último.

Según Lehman y Geller (2004), los ámbitos en los que se han llevado a cabo estas intervenciones se han centrado en tres áreas principales:

1. Incremento del reciclaje.
2. Disminución del gasto de energía en los hogares.
3. Reducción de la contaminación de desechos.

La investigación en otras áreas podría ser de mayor beneficio, pero su abordaje puede ser más complicado. El famoso eslogan «Reduce, reutiliza y recicla» apunta a tres posibles ámbitos de intervención. Reducir es el acto que tiene un mayor impacto medioambiental y, por tanto, es considerado como el método más efectivo y eficiente para la gestión de resi-

duos (Sadi et al., 2012). Reducir el consumo supone no solo disminuir la cantidad de residuos que producimos, sino también reducir el coste de procedimientos derivados, como pueden ser el transporte de los residuos, su almacenamiento y su reciclaje (Poon et al., 2004). El principio de reducción también propone rediseñar el sistema de producción y de procesamiento de materiales para dar lugar a un nuevo modelo centrado en la utilización de material biodegradable, reutilizable o reciclable en la creación de nuevos productos (Marques y Fritzen-Gomes, 2019). Por tanto, esta estrategia de reducción no solo se centra en la propia disminución del consumo, sino en la creación de productos sostenibles que hagan más factibles las otras estrategias de reutilización y reciclaje. Respecto al segundo principio, reutilizar supone utilizar el mismo material más de una vez para la misma función (Sadi et al., 2012), o, como otros autores proponen (Duran et al., 2006), usar ese material para funcionalidades diversas. Según Peng et al. (1997), esta es una opción preferida al reciclaje debido a que consume poca energía y supone un procesamiento mínimo. La última opción por considerar es el reciclaje, el cual se puede definir como un conjunto de actividades en el que se procesan y agrupan materiales cuyo objetivo final es la producción de nuevos bienes (Peng et al., 1997). Se recomienda utilizar esta estrategia cuando no es factible aplicar ninguno de los dos principios superiores (Sadi et al., 2012). Es necesario tener esto en cuenta a la hora de proponer objetivos de investigación que puedan servir para alcanzar mejoras significativas. En este sentido, sería imprescindible plantear la reducción del consumo como estrategia prioritaria ante otras.

Desde el análisis de la conducta, estas estrategias de intervención se han llevado a cabo en diversas áreas que pueden ser clasificadas en dos grupos (Lehman y Geller, 2004):

a) Intervenciones centradas en la manipulación de estímulos antecedentes:

- Carteles/avisos o recordatorios (Werner et al., 1998).
- Provisión de información (Daamen et al., 2001; Staats et al., 2000).
- Solicitud de compromiso verbal o escrito (Pardini y Katzev, 1984).
- Diseño ambiental (Ludwig et al., 1998; O'Neill et al., 1980).
- Modelado (McMackin et al., 2002).

b) Intervenciones centradas en la manipulación de estímulos consecuentes:

- *Feedback* (Larson et al., 1995).
- Reforzamiento de conductas sostenibles (Cone y Hayes, 1980; Maki et al., 2016).
- Consecuentes dirigidos a disminuir la frecuencia de conductas antiecológicas (Hagenzieker, 1991).

Podemos encontrar ejemplos de este tipo de intervenciones en nuestro día a día. Respecto al diseño ambiental, podemos señalar la campaña realizada por The Fun Theory, difundida a través del famoso vídeo de unas escaleras convertidas en teclas de un piano. En esta campaña, las escaleras fueron asociadas con los sonidos de las teclas de un piano, lo que pudo hacer que se condicionasen apetitivamente y se convirtiesen en un reforzador de la conducta de presionar cada peldaño con el pie. De esta forma, la visión de las escaleras en forma de teclas de piano empezó a funcionar como un estímulo discriminativo de la conducta de subir las escaleras a pie. Respecto a estrategias de *feedback*, una táctica implementada habitualmente es el uso de medidores de consumo de carburante que vienen instalados actualmente en la mayoría de los automóviles. Estos nos avisan de si nuestra conducción está siendo eficiente, lo cual nos permite ajustar nuestra conducta para evitar un gasto elevado en gasolina. Algunos autores van más allá, proponiendo que se refuerce un consumo responsable de combustible, por ejemplo, ofreciendo reforzadores virtuales para juegos *online* (Pritchard, 2010). El planteamiento de Pritchard es novedoso, al solventar uno de los problemas que se plantean en las intervenciones conductuales respecto a la utilización de reforzadores materiales. El suministro de reforzadores tangibles de forma continua posee una gran dificultad, debido a limitaciones presupuestarias tanto por el propio coste de los reforzadores como por el que supone la contratación del personal que los administra. La industria de los videojuegos es una de las que más factura y resulta una actividad sumamente apetitiva para un gran número de personas. Por todo esto, no es disparatado plantear que, ante diversas conductas proecológicas, se puedan administrar como reforzadores recompensas virtuales para ciertos juegos *online*.

Por otro lado, Malott (2010) expone que una de las razones por las que posponemos la emisión de conductas sostenibles es la inexistencia de una sanción significativa por no realizarlas en una fecha específica. En esta línea, Malott propone utilizar aplicaciones móviles que nos ayuden a controlar nuestra conducta y nos establezcan una fecha límite y una penalización si no realizamos la conducta con la que nos hemos comprometido. Un ejemplo de este tipo de aplicaciones es Stikk, en el que las penalizaciones pueden ser monetarias y la cual nos permite com-

partir nuestro progreso en redes sociales de forma que obtengamos reforzamiento social inmediato ante nuestras aproximaciones sucesivas hacia el objetivo establecido. Esta plataforma no solo se puede utilizar de forma individual, sino que puede ser utilizada por empresas o diversos colectivos para cumplimentar objetivos con un mayor impacto. En 2010, unas 52.000 personas aproximadamente vincularon 4,6 millones de dólares a su cuenta de Stikk, de forma que se comprometieron a cumplir alrededor de 48.000 contratos relacionados con la sostenibilidad (Malott, 2010).

Mientras que la manipulación de consecuentes produce resultados exitosos por sí misma, los resultados sobre la manipulación de variables antecedentes como estrategia única son menos consistentes, si bien han demostrado eficacia en ciertos ámbitos (Cone y Hayes, 1980; Newsome y Alavosius, 2011). Las estrategias antecedentes parecen ser eficaces sobre todo cuando el coste de respuesta es muy bajo o cuando se asocian también las conductas alternativas sostenibles con reforzadores (Dwyer et al., 1993). En relación a esto, las investigaciones apuntan a que la estrategia más efectiva es una combinación de ambas (Abrahamse et al., 2005; Cone y Hayes, 1980; Geller et al., 1982; Newsome y Alavosius, 2011; Osbaldiston y Schott, 2012; Verdugo, 2006), lo cual es coherente con los principios del análisis de la conducta. La manipulación de estímulos consecuentes es una intervención fundamental para provocar un cambio conductual, pero si implementamos otras estrategias complementarias, como hacer más distintivo el estímulo discriminativo o disminuir el coste de respuesta de conductas proecológicas y aumentar el de las antiecológicas, podemos maximizar la eficacia de las intervenciones y hacer más probable la ocurrencia de conductas sostenibles.

Sin embargo, es necesario resaltar varias limitaciones de la interpretación de estos resultados (Dwyer et al., 1993). Primero, una gran parte de las investigaciones no posee un diseño experimental adecuado que permita la comparación de más de una estrategia de intervención. Igualmente, la mayoría de las intervenciones suponen tratamientos solapados, donde por ejemplo se unen instrucciones, avisos, modelado, etc. (Osbaldiston y Schott, 2012), y por tanto dificultan la valoración de la efectividad individual de cada tipo de intervención. Segundo, existe un número muy limitado de estudios que incluyan medidas de seguimiento de resultados a largo plazo (Varotto y Spagnoli, 2017). Por último, muchas estrategias con un gran potencial no han sido exploradas de forma exhaustiva, sobre todo aquellas basadas en la manipulación de contingencias grupales y en sanciones a conductas no sostenibles (Dwyer et al., 1993).

2.2. Crítica a una visión individualista del deterioro ecológico

Si bien se han realizado numerosos estudios centrados en el cambio de conductas a nivel individual o en grupos reducidos, este es solo uno de los niveles de análisis posible y puede resultar limitado para abordar otro tipo de problemáticas. Promover este enfoque de manera única puede suponer el hecho de seguir fomentando un activismo consumista que forma parte del problema (Stern, 2000), puesto que no se abordan otras formas de análisis complementarias desde niveles superiores. Autores como Grant (2010) proponen que para lograr un cambio significativo en el deterioro ecológico es necesario cambiar el estilo de vida actual. Para ello plantea intervenciones, como por ejemplo el fortalecimiento de conductas de estilo de vida responsables con el medio ambiente, utilizando reforzadores sostenibles como aprender a apreciar el arte, actividades placenteras como tocar instrumentos, leer, etc. Además, una ventaja de los reforzadores sostenibles es su mayor complejidad y, por tanto, su dificultad para saciarnos. Uno de los retos presentes, según Scitovsky (1992), es que la mayoría de la población no dispone de tiempo libre o de una formación adecuada para adquirir habilidades que les permitan disfrutar de este tipo de reforzadores y acaban dedicando su tiempo libre a hacer actividades como ver la televisión, comprar ropa o productos, etc. Estas actividades tienen un bajo coste de respuesta y resultan reforzantes de manera inmediata, de forma que compiten de manera exitosa con otros reforzadores alternativos sostenibles.

Si el objetivo que nos planteamos es la sostenibilidad de nuestras actividades, debemos propiciar conductas reforzantes y duraderas para la población que no provoquen efectos perjudiciales en las condiciones de vida de las generaciones futuras. El sistema económico actual supone un conjunto de prácticas entrelazadas que fomentan el consumismo (Glenn y Malott, 2004; citado en Grant, 2010). Un ejemplo de estas prácticas que hemos expuesto anteriormente son las largas jornadas laborales, pero también podemos encontrar otras como la dependencia de combustibles fósiles para el transporte, las prácticas de marketing consumista, etc. El artículo de Grant (2010) ilustra ampliamente la problemática que presenta el cambio de una sociedad capitalista y, por tanto, consumista, a otra que permita la sostenibilidad, conceptualizada por ellos como la economía del Estado estacionario. Teniendo todo esto en cuenta, cabe proponer algunas estrategias:

- *Reducción de horas en la jornada laboral.* La reducción de la jornada laboral proporcionaría a la población una mayor cantidad de tiempo libre, que funcionaría como operación de establecimiento

para la adquisición de nuevas habilidades y, por tanto, abriría las puertas a nuevos reforzadores sostenibles. Según Hayden y Shandra (2019), las largas jornadas laborales aumentan el impacto contaminante en el medio ambiente, pero además podrían fomentar las prácticas consumistas.

- *Campañas publicitarias financiadas por el Estado cuyo objetivo sea realizar publicaciones anticonsumo o publicaciones que promuevan alternativas sostenibles de ocio* (Grant, 2010). Existen actualmente cuentas en redes como Instagram que promueven movimientos como el minimalismo. Si sabemos el impacto que tienen las redes sociales, no es disparatado utilizar esa influencia por parte del gobierno para promover alternativas sostenibles, igual que se ha hecho con otras prácticas perjudiciales como el tabaco o el alcohol.
- *Políticas públicas que mitiguen la diferencia entre clases sociales* (Grant, 2010). El dinero es un reforzador generalizado, y las dinámicas de acumulación de la riqueza en los sistemas actuales y la fuerte asociación entre el poder adquisitivo y el estatus social convierten el consumo excesivo en una actividad altamente reforzante. Por un lado, los sectores sociales con alto poder adquisitivo promueven un estilo de consumo excesivo, motivado por la asociación entre el poder adquisitivo y el estatus social. Por otro lado, los sectores de población con menor nivel económico están constantemente privados de dicha capacidad de consumo, por las dinámicas propia del sistema capitalista, lo que convierte el consumo, debido a tal privación, en una actividad altamente reforzante. Si se realizan, por ejemplo, políticas dirigidas a promover instituciones educativas públicas de calidad, servicios sanitarios adecuados, zonas recreativas, etc., se podría mitigar la diferencia entre clases sociales y disminuir el valor de los reforzadores asociados al estatus.
- *Promover un sistema educativo que garantice la provisión de información sobre el cambio climático* (Grant, 2010). El papel de la educación es fundamental y permite la creación de reglas que guían la conducta más allá de las consecuencias inmediatas. Por otro lado, también se puede fomentar el aprendizaje de habilidades que permitan disfrutar del arte, de la música, de la literatura. Igualmente, se pueden promover la creación de asociaciones de estudiantes con intereses comunes, como son los clubs de lectura, de debate, de deporte, de tecnología, etc.
- *Garantizar actividades sostenibles de ocio*. Si queremos que la población realice otras actividades debemos proveerles de alternativas variadas y asequibles. Un ejemplo actual es el bono joven cultural en Madrid, que permite acceder a diversos espectáculos de

teatro, visionado de documentales, proyección de películas, espectáculos de música de forma gratuita para los menores de 26 años. Si se ampliase este tipo de alternativas a toda la población, y también a actividades deportivas, baile, dibujo, canto, etc., aumentaría mucho más la probabilidad de desarrollar conductas alternativas.

2.3. Análisis de la conducta organizacional y de comunidades respecto al problema medioambiental

Como se señalaba anteriormente, la mayoría de las investigaciones e intervenciones se han llevado desde un planteamiento individual. Esto puede estar vinculado a la mayor facilidad que presenta a nivel práctico, puesto que son intervenciones aparentemente más sencillas y permiten una manipulación directa de las condiciones ambientales a pequeña escala. Sin embargo, si buscamos provocar un efecto significativo en la solución del problema medioambiental, es necesario abordarlo desde el nivel de análisis de las prácticas culturales y las metacontingencias que operan en el mantenimiento de estas prácticas. Si nos centramos en las prácticas organizacionales, estas se pueden analizar desde las metacontingencias que las mantienen (Biglan, 1995). Las instituciones adaptan y mantienen prácticas dependiendo del impacto sobre sus beneficios (Biglan, 1995), y la evolución de estas dependerá de que contribuyan a la supervivencia de la institución (Biglan, 2003). En el caso del problema medioambiental, este se puede estudiar como el efecto acumulativo negativo y significativo de un conjunto de conductas grupales que son seleccionadas por metacontingencias establecidas en nuestro actual sistema productivo. En el ejemplo concreto de las empresas contaminantes, su actividad productiva está mantenida por los beneficios inmediatos que genera para la misma (por ejemplo, beneficios económicos), que, sin embargo, generan un efecto acumulativo negativo sobre el medio ambiente, como el aumento de la polución (Biglan, 2009).

Las soluciones que se han planteado para atajar esta problemática en el entorno organizacional son tres principalmente. Por un lado, la *sanción económica* por prácticas contaminantes (Chance y Heward, 2010), de forma que la sociedad puede utilizar posteriormente esta tasa para paliar los efectos negativos, por ejemplo invirtiendo en el desarrollo de fuentes de energía sostenibles. Si bien es cierto que existiría demora entre las prácticas contaminantes y la sanción económica, las reglas pueden ayudar a actuar de acuerdo con las metacontingencias, sobre todo si las sanciones son significativas para la empresa. La principal dificultad que presentan estas prácticas es su implementación, debido a que son medi-

das muy controvertidas. En segundo lugar, la *implementación de consecuencias positivas a prácticas menos dañinas* (Biglan, 2009), que puede ser combinada con la anterior. Una de las principales ventajas de este tipo de medidas es que puede producir menos resistencia en el ámbito político. Algunos ejemplos podrían ser facilitar exenciones fiscales a empresas que realicen prácticas sostenibles, ayudas o inversiones estatales a empresas sostenibles. Por último, Biglan (2009) propone las *advocacy organizations* u organizaciones defensoras que permitan luchar por los derechos medioambientales. Un ejemplo podría ser Greenpeace, que mediante diversos métodos de presión o persuasión ha conseguido medidas efectivas. Si estas organizaciones exponen de forma pública las prácticas contaminantes de algunas empresas, esto puede generar una imagen negativa de dichas marcas de cara al público, viéndose así presionadas para fomentar dinámicas organizativas más sostenibles.

Otros sistemas pueden tomar parte en el cambio de las contingencias y metacontingencias que controlan la actividad de una empresa. Un ejemplo práctico es *Carrotmobbing*, una red de consumidores que compran productos a empresas que toman decisiones socialmente sostenibles. Se encargan de establecer contacto con estas empresas y acuerdan con ellas el porcentaje de beneficios que están dispuestos a invertir en aspectos sostenibles para su negocio. La empresa que haga una propuesta de mayor valor monetario se selecciona para formar parte de la plataforma y, por tanto, los participantes se comprometen a adquirir productos en esa tienda (Chance y Heward, 2010).

Por otro lado, una de las mayores complicaciones es conseguir la colaboración de personas de ámbitos políticos o empresariales para llevar a cabo este tipo de cambios en el modelo empresarial o social preexistente. Desde el análisis de la conducta se han hecho explícitas algunas de las posibles estrategias para lograr o afianzar dicha colaboración. A continuación se proponen algunas aproximaciones que pueden constituir la evidencia suficiente para impulsar una investigación más amplia a un nivel superior (Cone y Hayes, 1980).

Demostraciones a pequeña escala

La realización de experimentos piloto a pequeña escala permite valorar la posible eficacia de una intervención para una determinada problemática. Estos estudios piloto pueden influir en decisiones políticas sobre el medio ambiente, sobre todo si demuestran una reducción del gasto presupuestario. Podrían ser entendidas como una forma de dar a *probar el reforzador*, estableciendo una operación de establecimiento que au-

mente el valor de este y favorezca la aparición de operantes dirigidas a su consecución.

Un ejemplo de estas estrategias son las que se llevan a cabo en pequeñas comunidades. En la ciudad de Samsø, los habitantes iniciaron reuniones en las que se debatían iniciativas particulares y proyectos comunes sostenibles; poco a poco fueron desarrollando una serie de iniciativas reforzadas por el grupo, hasta alcanzar el objetivo de constituirse como ciudad autosuficiente. Además del reforzamiento social que se fomentaba entre los propios miembros de la iniciativa y de la atención recibida por los medios de comunicación, los miembros del grupo recibían dividendos por la venta de electricidad dentro y fuera de la ciudad (Nevin, 2010). Otros ejemplos son The Sunflower House o Lake, en los que se han realizado aplicaciones en pequeñas comunidades promoviendo la sostenibilidad. Este tipo de intervenciones suponen un balance ajustado entre la validez ecológica y el control experimental (Molina et al., 2019).

Simulaciones análogas virtuales

Otra táctica factible es recoger datos a través de experiencias virtuales que recreen condiciones de la vida real. Esto nos permite desarrollar intervenciones con un menor coste y una manipulación de un mayor número de variables ambientales en una tarea análoga. Un ejemplo es el de Everett et al. (1978), que simularon una situación de transporte público en el que se utilizaban diferentes programas de reforzamiento. El inconveniente principal de este tipo de aproximaciones es la validez ecológica y, por tanto, la generalización de las conclusiones.

2.4. ¿Qué queda por hacer?

Ante la situación expuesta, cabe preguntarse: ¿Qué queda por hacer? ¿Cuáles son los próximos pasos que se podrían dar? El deterioro medioambiental es una cuestión prioritaria, y el papel de los analistas de conducta es fundamental para aportar soluciones. Queda aún por hacer una ardua tarea de investigación, en concreto respecto al mantenimiento de la eficacia de las intervenciones a largo plazo y respecto a la aplicación de intervenciones en comunidades. Igualmente, necesitamos hacernos visibles, estar en contacto con otras disciplinas y ser persuasivos en las políticas públicas. Lehman y Geller (1990) exponen esta problemática en el artículo *Behavior analysis and environmental protection: Where have all the flowers gone?*, donde explican cómo la difusión de la investigación en análisis de la conducta queda muchas veces circunscrita y rele-

gada al ámbito de las revistas, libros y congresos editados, leídos y organizados por y para analistas de conducta. Geller (1989) expone algunos principios fundamentales para maximizar la divulgación. Esta debe de ser multidisciplinar, creando redes de investigadores, líderes políticos, responsables de empresas, voluntarios de comunidades que favorezcan el intercambio de conocimiento. Por otro lado, es fundamental que este conocimiento sea sencillo y comprensible, por ejemplo apoyándose en infografías, así como establecer contactos con periódicos, revistas y demás medios de comunicación que permitan difundir la investigación en análisis de la conducta a todo tipo de sectores de población. Como ya dijimos al principio de este apartado, el análisis de la conducta tiene potencialidad para aportar soluciones al deterioro ecológico; el único eslabón pendiente es hacernos cargo de ello e implementar estrategias como las aquí expuestas para promover la difusión del conocimiento adquirido.

3. GÉNERO Y ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

La desigualdad de género es un tema profusamente abordado en la actualidad. Existen diversas propuestas de intervención que buscan eliminar las diferencias sociales entre hombres y mujeres y lograr cambios en el comportamiento grupal. En este apartado se van a exponer algunas de las aportaciones que ofrece el análisis de la conducta a la promoción de igualdad entre los géneros. Para ello, antes de presentar la utilidad del análisis funcional como una herramienta de cambio para la consecución de este objetivo, consideramos necesario especificar algunos hitos del desarrollo histórico entre el feminismo y el conductismo radical, y cómo se define el concepto de género desde el análisis de la conducta.

3.1. Feminismo y análisis de la conducta

Durante varios años las discusiones en torno a la perspectiva de género en la sociedad estuvieron apartadas de los estudios del análisis de la conducta. Si bien es cierto que Skinner y otros autores hicieron breves comentarios al respecto, como por ejemplo en algunos fragmentos de *Más allá de la libertad y la dignidad* (1971) y *Walden dos*¹⁷ (1948b), o la participación en revistas como *Behaviorists for Social Action* (BFSA), la cantidad de estudios sobre desigualdad de género publicados en revistas conductuales es muy baja (Couto y Dittrich, 2017).

Por otro lado, el conductismo, al igual que otras corrientes filosóficas con raíces en el positivismo lógico, fue objeto de diferentes críticas tras los crecientes alzamientos sociales a favor de la igualdad de género. Es-

tando el análisis de la conducta profundamente comprometido con el principio de parsimonia, la rigurosidad científica y la solidez epistemológica, muchos de los temas sociales controvertidos y políticos fueron alejados de los laboratorios experimentales, posiblemente porque no podían ajustarse a estas exigencias.

Desde el movimiento feminista, la principal crítica tiene que ver con la supuesta concepción pasiva del ser humano que se desprende de una interpretación habitual (aunque no correcta) del análisis de la conducta, de acuerdo con la cual la mujer sería un sujeto pasivo e impotente ante un ambiente eminentemente patriarcal. Según este planteamiento, las mujeres no tendrían más opción que ser sumisas a las prácticas culturales masculinas opresoras, ya que carecerían de autonomía para librarse de la dominación.

Pese a que este argumento se extienda a más ámbitos que al de los estudios de género, esta crítica no solo está basada en un mal entendimiento de los principios teóricos del análisis de la conducta, sino que además parte de la confusión entre el conductismo metodológico y el radical (Ruiz, 1995). Skinner, a diferencia de Watson, defiende una perspectiva funcional, no mecanicista. En este sentido, la noción de conducta basada en la continua interacción entre el individuo y su contexto es conceptualmente afín a las tesis de algunas de las principales corrientes feministas.

Otras aproximaciones feministas cuyos principales compromisos teóricos encajan de forma natural con los principios del análisis de la conducta son las que se engloban bajo la denominación «feminismo interseccional». Tener en cuenta la intersección en el feminismo implica asumir que diferentes marcadores sociales interactúan entre las diversas formas de subordinación (Pinheiro y Mizael, 2019). Según estas autoras, el feminismo interseccional procedió del feminismo negro, ya que las mujeres negras se veían perjudicadas en cuanto a la confrontación de sus propios derechos civiles y la lucha de un feminismo pautado por la realidad de la mujer blanca, estadounidense y burguesa. Desde la tecnología interseccional, para saber en qué medida las mujeres tienen menos ventajas que los hombres es necesario tener en cuenta otras variables que interactúan en un contexto determinado. Las diferencias de privilegio entre un anciano negro de bajo estatus económico y una joven blanca heterosexual pueden no estar tan claras (Pinheiro y Mizael, 2019). De esta forma, el feminismo interseccional amplía el foco de análisis y crítica, no centrándose exclusivamente en la diferencia entre hombres y mujeres, sino atendiendo también a las diferencias entre las propias mujeres basadas en otros factores de subordinación. Asume el contexto como un entrama-

do complejo de variables que interactúan entre sí, lo que contribuye al demérito de las interpretaciones esencialistas.

Simone de Beauvoir, una de las predecesoras del feminismo radical, en su obra *El segundo sexo* (1981) critica la dicotomía sujeto-objeto y la naturalización de las funciones sociales como herencia de la especie humana. De Beauvoir afirma que es posible la deconstrucción de la identidad social y que el sexo de los individuos tiene muy baja influencia sobre la forma en que las personas se comportan. Estos planteamientos serían totalmente compatibles con el análisis de la conducta, puesto que el conductismo radical es antiesencialista. Tanto el análisis de la conducta como la teoría de De Beauvoir y la posterior distinción entre los conceptos de sexo y género se construyen con base en la consideración del individuo en interdependencia con su medio. El comportamiento no es algo inmutable; distintas relaciones de contingencia producen distintos patrones de conducta, por lo que pensar la definición de «mujer» u «hombre» dentro de los procesos de aprendizaje conlleva desterrar la idea de una esencia interna femenina o masculina que se refleja en unas pautas de comportamiento diferenciales.

Este hecho es especialmente importante, pues existe una controversia pública acerca de qué es ser mujer u hombre y si, específicamente, una persona *trans* puede considerarse sujeto de los mismos derechos que una persona *cis*, es decir, una persona conforme¹⁸ con el género asignado al nacer. Desde el análisis de la conducta, las etiquetas de género hacen referencia a una clase de comportamientos, a un conjunto determinado de respuestas y patrones conductuales que adquieren cierto valor normativo en distintas culturas y sociedades. De la misma manera que decir que Pepe es tímido no significa que exista un rasgo esencial interno de Pepe que designemos mediante dicho adjetivo, la «femineidad» de María, desde el punto de vista del análisis de la conducta, simplemente quiere decir que María despliega una serie de comportamientos que, en un contexto sociocultural determinado, son evaluados como «comportamientos femeninos».

Por tanto, la perspectiva antiesencialista del conductismo radical es opuesta a cualquier postura que considere que una variable disposicional (por ejemplo, la biología del individuo, como su cerebro, hormonas o genitales) determina unívocamente una clase determinada de comportamientos. De esta forma, lo que nos interesan son los comportamientos etiquetados como femeninos o masculinos, y el efecto que tiene el que en una comunidad verbal se adscriban ciertos comportamientos a una clase u otra. El interés del feminismo y de cualquier aproximación crítica a este tipo de fenómeno es, al menos frecuentemente, hacer esta arbitrariedad explícita. Es decir, no hay nada inherentemente «femenino» en un

comportamiento más dirigido al cuidado, por ejemplo; simplemente, por una serie de razones históricas y culturales, se refuerza diferencialmente la emisión de este tipo de comportamientos en las personas a las que etiquetamos como «mujer».

Asimismo, algunas líderes feministas, como Morgan (1997) o Hall et al. (1992), afirmaban que la psicología nada podría ofrecer al feminismo, porque individualizaría los problemas de índole social a patologías concretas; por ejemplo, los problemas de violencia de género serían explicados con base en trastornos mentales tales como el trastorno narcisista, antisocial o límite de personalidad (Calvete, 2008). Sin lugar a duda, estas críticas que se hacen a la psicología serían compartidas por el análisis de la conducta, ya que nada queda más lejos de su planteamiento que la explicación del comportamiento violento con base en etiquetas diagnósticas. Desde el momento en que, como se ha explicado a lo largo de este manual, el análisis de la conducta considera que el único marco explicativo de cualquier comportamiento parte del análisis de la interacción de un organismo con su medio, utilizaría ese mismo marco para el estudio de las desigualdades de género. En concreto, para el análisis funcional de la violencia contra la mujer habría que recoger información no solo de la interacción entre los individuos, sino también del contexto político, social y económico en el que se ha reforzado dicha violencia.

En definitiva, diversos autores destacan la compatibilidad entre las bases teóricas del conductismo radical y las distintas aproximaciones feministas. No obstante, los análisis desde la perspectiva conductual hacen hincapié en la necesidad de estudiar las relaciones funcionales que perpetúan la desigualdad de género. En esta línea, es necesario destacar que muchos de los análisis sobre las problemáticas derivadas de la diferenciación del género desde perspectivas sociológicas son puramente descriptivos, aunque utilicen un lenguaje aparentemente explicativo. Para entender bien esto debemos recuperar la distinción establecida en el capítulo 3 entre explicaciones normativas y explicaciones nomológicas, llevada ahora al ámbito social. Explicar el comportamiento de un individuo o de un sistema social en términos de variables internas de dicho individuo o sistema social constituye un tipo de explicación normativa, que no apunta a las causas de los fenómenos observados, sino que ofrece una razón que justifica por qué algo ocurre. Decir que alguien delira porque tiene esquizofrenia, que un hombre asesina a su mujer porque es un maltratador o que en nuestra sociedad hay índices muy elevados de desigualdad de género porque es una sociedad machista, no explica (en un sentido nomológico) los fenómenos de los que se pretende dar cuenta: no contribuye a mostrar las causas de dichos fenómenos, sino que los describe y caracteriza en términos racionales. Esto puede ser enorme-

mente útil para ciertos propósitos (por ejemplo, nombrar definitivamente un fenómeno para exponerlo y denunciarlo ante la opinión y los poderes públicos), pero no es útil en absoluto de cara a diseñar intervenciones efectivas que ataquen las causas que mantienen los problemas señalados. Es aquí donde la herramienta del análisis funcional, aplicado tanto a problemas individuales como colectivos, puede hacer una contribución sustancial. A continuación pasaremos a exponer cómo se conciben las diferencias de género desde distintos niveles de análisis, para, finalmente, centrarnos en las posibles contribuciones que el análisis de la conducta puede hacer al estudio y diseño de intervenciones contra la desigualdad de género a partir de la modificación de prácticas culturales (nivel de análisis cultural).

3.2. Cómo cambiar las metacontingencias y macrocontingencias destinadas a perpetuar la desigualdad

Para poder estudiar cómo se dan las diferencias asociadas al género, el análisis de la conducta ofrece tres niveles de análisis. Si consideramos la diferenciación de género desde un nivel *filogenético*, observaremos características relevantes en cuanto a especie que se concretarían en variables disposicionales relativas al sexo¹⁹ y estímulos incondicionados que influyen en las pautas coercitivas patriarcales. Las características morfológicas de un bebé al nacer, por ejemplo, podrían ser un estímulo discriminativo para un programa de reforzamiento en el que se diera la asignación de una tipología concreta de juegos infantiles. Es decir, una variable hormonal (a nivel de especie) puede ser relevante para analizar comportamientos de género consolidados a través de las prácticas culturales e historia de aprendizaje de un individuo (estableciendo una relación entre el nivel filogenético con otros niveles de análisis). Así, el simple hecho de que una niña haya nacido con un genital femenino podría discriminar la asignación de unos juguetes muy específicos (por ejemplo, relacionados con cuidados del hogar y la familia, con el mantenimiento de la belleza corporal, etc.).

Por otro lado, si nuestro objetivo es poner el foco en el desarrollo *ontogénico*, el nivel de análisis a tener en cuenta sería el de las contingencias vividas por la historia personal individualmente. Por ejemplo, si un niño se pone un vestido de su madre y sus padres le explican que esto es «de chicas», a la vez que le administran consecuencias aversivas si se lo pone, estamos hablando de procesos operantes individuales que ayudarán a perpetuar las estereotipias de género. Si al llorar ve que hay iguales riéndose de él mientras sus padres le dicen que los hombres no

pueden mostrar debilidad, probablemente este llanto se verá castigado. En ambos casos, estamos analizando el desarrollo de un repertorio conductual que ayudará a este niño en particular a adaptarse a su entorno a partir de la emisión u omisión de conductas estereotípicas de género. Al igual que se ha comentado anteriormente, en estos ejemplos también se puede observar la confluencia en los distintos niveles de análisis. Algunas características de la especie pueden actuar como estímulos discriminativos para unos determinados comportamientos estereotipados, o como disposicionales alterando la probabilidad de ocurrencia de algunos de los elementos de la cadena comportamental. El nivel ontogenético es especialmente relevante porque representa el nivel de análisis al que se dirige una gran cantidad de intervenciones en el ámbito de la desigualdad de género. Es frecuente en la actualidad en distintas comunidades autónomas de nuestro país la oferta de talleres en los que se hacen explícitas las consecuencias aversivas que supone el mantenimiento de ciertos comportamientos estereotipados de género, a la vez que enseñan cómo identificarlos (por ejemplo, promueven la identificación de las morfologías más comunes en las interacciones de violencia de género, así como sus consecuencias aversivas a largo plazo). Otros tipos de intervenciones en esta línea son las que están dirigidas a reforzar diferencialmente la utilización de nuevas reglas verbales. Como comenta Guimarães (2019), Hung (2012) promueve una intervención para ayudar a mujeres recién divorciadas en China. En este país, el divorcio es un estatus comúnmente criticado. El hecho de haberse divorciado conlleva, muchas veces, el aislamiento y abandono familiar de estas mujeres. El objetivo del taller, por tanto, es reforzar diferencialmente reglas que establezcan contingencias de reforzamiento positivo de conductas de independencia por parte de ellas. Así, se busca que conductas contrarias a las que solían mantener antes del divorcio (como ser sumisas) se asocien con poder, bienestar y alta competencia emocional.

Finalmente, el tercer nivel de análisis se centra en la *selección cultural* o de las *prácticas culturales*. Aunque el análisis de la conducta puede servir de herramienta de análisis en cualquiera de los tres niveles (filogenético, ontogenético o cultural), el objetivo de este apartado es centrarse en las propuestas de intervención desde el tercero, es decir, tener en cuenta el análisis de la conducta como una herramienta para la modificación de las prácticas culturales, lo cual tiene una utilidad evidente.

Cuando hablamos de desigualdad de género nos referimos a una serie de diferencias entre derechos y oportunidades en función del género de la persona (ONU Mujeres, 2015). Estas desigualdades se representan, específicamente, en la brecha salarial, la violencia de género, un pobre acceso a la educación, a determinados puestos de trabajo, etc. Por

tanto, la desigualdad es la problemática que el análisis de la conducta busca explicar, predecir y controlar, mientras que el objetivo, en este caso, sería igualar sueldos, acceso a la educación, trabajo...; en definitiva, promover la igualdad entre géneros. Tanto a nivel operante individual como de metacontingencias, podemos decir que el resultado que se obtiene tras las prácticas sociales se plasma en un efecto acumulativo determinado que puede ser positivo o negativo (macrocontingencias). Cuando estos efectos conducen a aumentar los problemas sociales, es decir, perjuicios a la salud, seguridad o bienestar de un gran número de personas, hablaríamos de un efecto acumulativo negativo (Glenn et al., 2016; Malott y Glenn, 2006). Por tanto, según la nomenclatura de estos autores, el problema social que nos ocupa, es decir, la desigualdad que existe entre géneros, sería un efecto acumulativo negativo. Asimismo, aunque el efecto acumulativo no sea contingente a las prácticas individuales u organizacionales, es fruto de ellas, y no es independientemente manipulable. De esta forma, esta serie de desigualdades (entendidas como efectos acumulativos negativos) son producidas tanto por las contingencias entrelazadas que controlan las conductas estereotípicas de género individuales como las metacontingencias que controlan la conducta grupal en nuestras sociedades actuales. Para alterar conductas en las macrocontingencias es necesario establecer una conexión entre el comportamiento individual y su efecto acumulativo, lo que normalmente es llevado a cabo mediante contingencias verbales (Glenn et al., 2016). Las intervenciones a nivel de metacontingencias van a su vez dirigidas a las *culturant* (la combinación de las conductas entrelazadas y los productos agregados). En este análisis, por tanto, en vez de centrarnos en el comportamiento de un individuo, nos centraremos en el cambio en una práctica cultural extendida dentro del entorno social.

Cavalcanti et al. (2019), en su análisis de las prácticas de género mantenidas por macrocontingencias, destacan el llamado *curriculum oculto* de las escuelas como un ejemplo de ello. Dicho término hace alusión a toda aquella enseñanza que no figura en el currículo oficial y que normalmente es identificada como la transmisión de los valores personales o normas sociales del profesor a sus estudiantes. Las autoras exponen el estudio de Sadker y Sadker (1994; como se citó en Cavalcanti et al., 2019) como ejemplo de la propagación de desigualdad en cuanto a los privilegios otorgados al alumnado en función del género. Específicamente, los niños identificados como del género masculino recibían más cantidad de *feedback* positivo, corrección de respuestas, atención y otros reforzadores sociales para los mismos comportamientos que las niñas, mientras que los reforzadores que ellas recibían solían estar relacionados con la buena caligrafía y la estética. Cuando se preguntó al profesoro-

rado si lo hacían intencionadamente, la mayoría afirmó que no eran conscientes de lo que estaban haciendo. Los autores de este estudio afirman que los procesos de aprendizaje identificados refuerzan diferencialmente el comportamiento académico de los niños a corto plazo, mientras que, a largo plazo, podría facilitar la autonomía en los estudios, obtención de mejores cargos laborales, etc. Para las autoras, el currículum oculto se encuadraría en el concepto de macrocontingencia porque 1) se trata de un producto de conductas entrelazadas, y 2) dichas prácticas están asociadas a contingencias operantes individuales recurrentes, contribuyendo al efecto acumulativo negativo de restricción del acceso de las mujeres a recursos estudiantiles.

En esta línea, una medida de intervención en la que encontramos profesores reforzando diferencial e implícitamente a sus alumnos en función del género serían las campañas de sensibilización implantadas por algunos gobiernos, en las que se busca precisar cuál es el comportamiento objeto de cambio a través de la descripción de sus contingencias (es decir, explicitando el hecho de que un profesor emite durante una clase más verbalizaciones agradables tras la realización de una tarea a un niño frente una niña, que se ve gravemente desfavorecida debido a este acto). Asimismo, se puede propagar la igualdad de género en estos ámbitos mediante la creación de convenios firmados por las propias universidades e institutos, buscando que se generen nuevas metacontingencias dentro de la propia organización mediante la dotación de premios a aquellas escuelas que presenten mensualmente menos índices de escolarización discriminatoria.

Tras algunas medidas a nivel institucional, son varios los programas que encontraron resultados positivos en cuanto al aumento en la frecuencia de ingreso de mujeres a estudios de posgrado, doctorados y carreras de ciencias naturales (Calvo, 2016; Pavlic et al., 2000). Por otro lado, las medidas tomadas por los poderes legislativos también consisten en otra herramienta de cambio, pues intervienen directamente sobre macroconductas (Cavalcanti et al., 2019; Sampaio y Andery, 2010). Si bien todavía no son suficientes, en España podemos ver ejemplos de algunas medidas incluidas en la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad entre mujeres y hombres, como el establecimiento de un calendario gradual para la ampliación del permiso de paternidad hasta que ambos progenitores tengan iguales derechos. Asimismo, los movimientos feministas muestran muchas intervenciones exitosas en la modificación de las prácticas de género. El logro del derecho al voto por parte del movimiento sufragista, por ejemplo, ejemplifica cómo es posible conseguir una alteración de macrocontingencias y, así, un cambio en el efecto acumulativo negativo (Cavalcanti et al., 2019).

Las prácticas culturales basadas en una equívoca naturalización de cuestiones de género favorecen la perpetuación de la desigualdad. Dentro de las varias intervenciones realizadas para cambiar esta realidad, el análisis de la conducta supone una herramienta eficaz tanto para identificar los factores mantenedores de desigualdad como para potenciar la construcción eficaz de procedimientos de cambio. Conocer la forma en la que estas prácticas culturales son transmitidas y mantenidas nos da información acerca de cómo las relaciones de contingencias, metacontingencias y macrocontingencias que establecemos con el entorno controlan nuestra conducta en tanto que individuos y en tanto que organizaciones y colectivos, pero también nos da información sobre el tipo de modificaciones que podemos introducir en el entorno para favorecer la aparición de conductas individuales y prácticas culturales más deseables. Esta relación bidireccional implica que somos seres activos capaces de interactuar con nuestro medio, y no meramente sujetos pasivos a merced del control del entorno. Como ya avanzamos, esta imagen del individuo como un sujeto pasivo falsamente atribuida al análisis de la conducta ha sido una de las principales fuentes de crítica y vehículo de la asociación entre el análisis de la conducta y el conservadurismo social. A continuación veremos esta cuestión más en detalle, poniendo de relieve el problema de la libertad y su encaje dentro de la epistemología determinista del análisis de la conducta.

4. LIBERTAD Y ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Hasta ahora hemos visto distintas estrategias de análisis e intervención sobre problemas de índole social. El abordaje efectivo de cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales requiere de la intervención sobre el comportamiento de grupos. Desde el análisis de la conducta, la modificación de la conducta grupal puede llevarse a cabo tanto en un nivel *individual* (es decir, a partir del establecimiento de contingencias que modifiquen el comportamiento de cada miembro del grupo) como en un nivel *colectivo* (a partir del establecimiento de metacontingencias que controlen el *culturant*, o conjunto de contingencias individuales entrelazadas que controlan el comportamiento individual y el producto agregado que resulta de estas). Hemos visto ejemplos de cómo estas diversas estrategias de intervención han sido o podrían ser puestas en práctica, así como de los buenos resultados que han dado o podrían dar.

Hay, sin embargo, una duda que, a lo largo de la historia de las ciencias del comportamiento, ha sido una de las principales fuentes de rechazo al marco teórico y aplicado del análisis de la conducta. La duda es la

siguiente: si tanto el comportamiento individual como el grupal pueden ser analizados en términos de sus fuentes de control y, consecuentemente, predichos y modificados, ¿dónde queda la libertad humana?, ¿dónde queda el ideal ilustrado de una sociedad libre y democrática conformada por la interacción entre agentes autónomos y racionales? Una constante en muchas de las críticas al análisis de la conducta es, precisamente, su supuesta negación de la libertad humana, lo que ha llevado a caracterizar comúnmente al análisis de la conducta y al conductismo radical como el tipo de modelo filosófico afín a las tesis del conservadurismo político: asumir que la conducta humana está controlada por factores ambientales y genéticos parecería una justificación de la estructura social establecida. El argumento de la crítica sigue una lógica argumental similar a la siguiente: si el comportamiento individual y grupal está determinado por la selección natural y la selección por las contingencias, metacontingencias y macrocontingencias del medio, entonces el tipo de personas que somos y la sociedad que tenemos son los que, por fuerza, *debían* ser, ya que por eso habrían sido seleccionados. De acuerdo con esta crítica, por tanto, el análisis de la conducta supuestamente daría alas a las tesis conservaduristas que afirman que no hay razones para criticar el sistema y/o intentar transformarlo.

Lo anterior es un ejemplo de la llamada falacia naturalista, que consiste en la reducción (o traducción) de enunciados normativos, que establecen lo que *debería ser* el caso (por ejemplo, los enunciados morales), a enunciados descriptivos, que establecen lo que de hecho es el caso (por ejemplo, los enunciados empíricos de las ciencias naturales) (véase Moore, 1903). Como ya vimos en el capítulo 3, ninguna descripción del comportamiento individual o grupal, por exhaustiva y completa que sea, agota todo lo que podemos decir sobre cómo deberían ser el comportamiento o las sociedades en las que vivimos; explicarnos (causalmente) no es lo mismo que justificarnos (racionalmente). Más adelante volveremos sobre este punto.

En cualquier caso, lo cierto es que, de hecho, algunas de las figuras más prominentes dentro del análisis de la conducta se han posicionado a favor de la introducción de cambios en las formas de organización social que fomentasen el acercamiento a una sociedad más libre e igualitaria. A continuación expondremos las ideas de Skinner y de Holland al respecto para ejemplificar cómo se ha acercado el análisis de la conducta al abordaje de estas cuestiones.

4.1. Tipos de control vs. agentes de control

Sin ir más lejos, Skinner dedicó gran parte de su obra a diseñar o formular posibles estrategias de intervención en diversos ámbitos, con el objetivo de resolver problemas sociales de gran calado como la alienación en el trabajo, el daño al medio ambiente, los métodos de enseñanza abusivos, etc. (Skinner, 1948b, 1971, 1978, 1987). Ya en su obra *Walden Dos* (1948b) intentó establecer las bases de lo que, desde su punto de vista, debería ser el tipo de arreglo de contingencias que permitiese una comunidad entre iguales basada en el apoyo mutuo, y no en la competencia y en la división entre gobernados y gobernantes. En obras posteriores, como *Más allá de la libertad y la dignidad* (1971), *Reflexiones sobre conductismo y sociedad* (1978) o *Upon further reflection* (1987), Skinner profundiza en este tipo de cuestiones, criticando el concepto de libre albedrío en tanto que supuesta fuerza causal interior y misteriosa que justificaría nuestras distinciones entre el comportamiento libre y el no libre. Si bien asume como propios los valores de la que denomina «literatura de la libertad» y su inestimable valor a la hora de especificar las fuentes de opresión y las estructuras sociales involucradas en el mantenimiento del orden social, Skinner criticó la idea de la identificación de la libertad con el «sentimiento de libertad». Desde este punto de vista, la conducta libre es aquella que va acompañada de una sensación particular (la de libertad), que se produce, supuestamente, en ausencia de cualquier forma de control. En contra de esta idea, Skinner establece que la noción de *control* no se refiere más que a las contingencias naturales y sociales que determinan (es decir, controlan) cualquier tipo de comportamiento, vaya acompañado o no de sensaciones «de libertad». Por tanto, «el problema no estriba en liberar al [ser humano] de todo control, sino de ciertas clases de control» (Skinner, 1971, p. 45). La pregunta entonces es: ¿qué tipos de control caracterizan lo que llamamos «conducta libre»?

Uno de los principales aciertos de la literatura de la libertad, según Skinner, es haber contribuido a identificar las fuentes de control aversivo de la conducta humana. En un sentido negativo de libertad, la conducta libre sería aquella que no está mantenida por contingencias de control aversivo. El tipo de estrategias de intervención sobre dichas formas de control serían, en términos conductuales, típicamente conductas de escape o evitación (por ejemplo, retirarse de la sociedad para vivir una vida más libre en sus márgenes), o de confrontación para destruir las fuentes de control aversivo (por ejemplo, revueltas, disturbios, revoluciones, etc.). Esto, de acuerdo con Skinner, es un avance, pero la literatura de la libertad no da demasiadas claves para afrontar el peligro de otra clase de control, mucho más difícil de detectar: el control por consecuencias apetitivas. Como apunta Skinner (1971):

«El defensor de la libertad se encuentra con un problema que le sale al paso cuando la conducta originada por el reforzamiento positivo tiene consecuencias aversivas diferidas. Muy posiblemente este ha de ser casi siempre el caso cuando se utiliza el proceso en control intencionado, en el que la ganancia para quien controla suele significar una pérdida para el controlado. Lo que se denominan reforzadores positivos condicionados pueden tener con frecuencia resultados aversivos diferidos [...]. Los reforzadores genuinos pueden ser [también] usados de modo que tengan consecuencias aversivas. Un gobierno puede evitar la emigración haciendo la vida algo más interesante: proporcionando dosis masivas de pan y circo, fomentando los espectáculos deportivos, el juego, la bebida y otros estimulantes, diversos géneros de conducta sexual, cuyo efecto es mantener a la gente dentro del ámbito en que aquel gobierno puede aplicar sanciones aversivas» (pp. 38-39).

La sociedad descrita por Aldous Huxley en *Un mundo feliz* (Huxley, 2003) ilustra perfectamente el argumento de Skinner, al igual que el control del comportamiento a través del *love bombing*, palabra empleada para designar las situaciones en las que una persona «bombardea de amor» a otra a través de mimos, halagos y, en general muestras de excesiva atención, con el objetivo de mantener el control sobre la misma o inducirle a comportarse de ciertas maneras. En ambos casos, como diría Skinner, el problema estriba en que, pese a que las consecuencias inmediatas de la conducta son esencialmente apetitivas, existen contingencias de condicionamiento aversivo demoradas que se pueden poner en marcha en el momento en que el comportamiento del controlado se aleje de lo esperado por el controlador. En la misma línea, Holland (1978) afirma:

«[...], los sistemas de explotación basados exclusivamente en el empleo del reforzamiento positivo son sumamente difíciles de diseñar. Si se pretende que la riqueza se acumule entre las clases altas, esta debe estar escasamente distribuida entre las personas controladas de la clase baja. Un programa de modificación de conducta que parezca ser enteramente positivo generalmente requiere del uso de la coerción o la restricción para mantener al controlado dentro del sistema. Un programa de economía de fichas implementado en una prisión aun así requiere de muros y guardias armados encargados de evitar que los prisioneros se fuguen antes de completar el programa» (p. 171).

Holland (1974, 1975, 1978, 2016) profundiza en el análisis de las estructuras sociales e instituciones de la sociedad capitalista, entendiéndolas como sistemas de control conductual donde la administración de po-

tentes reforzadores sigue la lógica de la competitividad y está controlada por una estructura de clases muy estratificada e impermeable. En una línea de pensamiento muy cercana a la foucaultiana, denuncia que el funcionamiento de muchas instituciones gubernamentales, sanitarias, educativas, etc., no se basa en un control real de la gente por y para la gente, sino en una relación no negociada de control entre una clase o grupo dirigente y una clase o grupo gobernado. De este modo, el autor enfatiza cómo las contingencias sociales que controlan la conducta en muy diversos ámbitos contribuyen al mantenimiento de las estructuras de poder previamente existentes. El problema, como ya había apuntado Skinner, no estriba en que haya control o no, sino en el tipo de control que se establece y en quién lo establece. Para Holland, como para Skinner, el desprecio de los principios y herramientas de intervención del conductismo y en análisis de la conducta por parte de los teóricos de la libertad constituye un gravísimo error; solo del análisis preciso de las contingencias sociales que establecen el *control* de los gobernados por la élite gobernante pueden surgir estrategias adecuadas de *contracontrol* al servicio de los principios revolucionarios o de reforma social.

La crítica de Holland (1978) va aún más allá, dirigiéndose al papel que juega el propio análisis de la conducta en el mantenimiento del orden social. De acuerdo con el autor, el comportamiento de los analistas de conducta dependería de metacontingencias establecidas por la clase gobernante, que emplearía el conocimiento científico-técnico del análisis de la conducta para garantizar el mantenimiento efectivo de la estructura de control. En la sociedad norteamericana que describe Holland (1978), el rol de los analistas de conducta en las instituciones penitenciarias, educativas, sanitarias, etc., es paradójico: su función es «arreglar» problemas sociales a nivel individual, sin tener en cuenta las metacontingencias y macrocontingencias sociales que constituirían el origen de la aparición y mantenimiento de los problemas en primer lugar. Todo ello sin negociación previa del proceso de «arreglo» con sus supuestos beneficiarios. La clave está, según Holland, en que los analistas de conducta en contextos aplicados no responden ante las personas que reciben la intervención (como sí ocurre en el caso de la relación terapeuta-cliente en la clínica ambulatoria), sino ante quienes determinan las metacontingencias que controlan su comportamiento. El análisis de la conducta serviría no como una verdadera herramienta de cambio social, sino como una herramienta para paliar, a medio y corto plazo, problemas (por ejemplo, adicciones, conducta antisocial, problemas psicológicos, etc.) que inevitablemente seguirán produciéndose a largo plazo debido a las meta y macrocontingencias propias del sistema:

«Los guardias administran reforzadores a los prisioneros, los enfermeros a los pacientes y los profesores a los estudiantes. El miedo a una relación de control de tipo manipulativo está fundamentado cuando no existe el tipo de relación que hay entre un profesional y un cliente. Las personas sujetas a este tipo de sistemas de control conductual no son clientes. Los modificadores de conducta en las prisiones responden fundamental e inescapablemente al alcaide o a la Dirección de Prisiones, no a los prisioneros; en la escuela, responden ante el director o la Junta Educativa, no ante el estudiantado. En pocas palabras, los actuales programas de economía de fichas dan soporte a las estructuras de poder establecidas» (Holland, 1975, p. 90).

Un aspecto que Holland (1978) consideraba llamativo es que, a pesar de saber que los problemas de las personas tienen su origen en los contextos naturales y sociales en los que viven, los problemas tratados suelen describirse en términos de rasgos internos de la persona. En la cárcel se trabaja con «sujetos con personalidad antisocial»; en la escuela con «niños y niñas con hiperactividad»; en la clínica con «personas con un trastorno mental». Sirvan como motivo de condena o como excusa, para Holland este tipo de narrativas son impropias del análisis de la conducta, ya que sugieren que la libertad y la responsabilidad para actuar de cierto modo —o la falta de ellas— dependen de factores que están «dentro» de la persona. El análisis de la conducta, por el contrario, desplaza la libertad y la responsabilidad «fuera» de la persona, a las relaciones de contingencia que controlan la conducta.

Por tanto, el objetivo de la lucha por la libertad no es establecer sociedades donde las personas se sientan libres (lo que trae consigo el peligro de tener sociedades formadas por individuos que se sienten libres sin *realmente* serlo), sino establecer sociedades cuyo funcionamiento no se base en el control de un grupo sobre otro por medio de consecuencias aversivas (ni inmediatas ni demoradas). En este sentido, las personas solo pueden ser en realidad libres en sociedades realmente libres. Y ¿qué aspecto tiene una sociedad realmente libre? El tipo de imagen que proponen estos autores es una sociedad basada en comunidades de dimensiones reducidas, pacíficas, no contaminantes, física y psicológicamente saludables, y donde el manejo de contingencias esté bien diseñado y establecido para garantizar su propio mantenimiento. Una inquietud común que surge en este punto es: ¿quién deberá establecer dicho control? Y, sobre todo, ¿quién controlará a quien controla? De acuerdo con estos autores, sin embargo, la pregunta no debe ser «quién», sino «qué». Una sociedad de estas características puede mantenerse a partir de un diseño y establecimiento inicial de las relaciones de contingencia que regirán la vida en comunidad; dicho diseño, además, deberá ser

puesto a prueba, revisado y mejorado de forma continua para garantizar que produce los efectos deseados. Estas sociedades, por tanto, se rigen por los principios del experimentalismo y la mejora continua. En definitiva, una característica fundamental de su imagen de una sociedad libre es que las contingencias, metacontingencias y macrocontingencias que controlarían la vida en común no dependerían de ningún grupo o clase en particular, sino de la comunidad en su conjunto.

Pasando de la teoría a la práctica, lo cierto es que, de hecho, han existido y existen iniciativas y comunidades que han aplicado los principios del análisis de la conducta al diseño e implementación de formas de organización similares a la esbozada en *Walden Dos*. Holland (1978; véase también Molina et al., 2019) recoge alguna de estas iniciativas, como la Walden's House (más tarde llamada The Sunflower House 11), una residencia de estudiantes en la Universidad de Kansas, fundada por Keith Miller en 1969 y basada en los principios organizacionales de la obra de Skinner (Miller, 1976), o la comunidad de Twin Oaks en Virginia (Estados Unidos), fundada dos años antes y aún vigente hoy en día. Respecto a esta última, aunque actualmente no se autodenomina conductista, también se inspiró en la obra de Skinner para establecer sus fundamentos organizativos (Kat Kinkade, 1974); de hecho, de acuerdo con la información disponible en su página web, el sistema de reparto del trabajo y el sistema de toma de decisiones de esta comunidad continúan aún a día de hoy estando basados en los principios organizativos de *Walden Dos*. Por último, la comunidad de «Los Horcones» en Hermosillo, México, fundada en 1973 y también existente en la actualidad, sí se sigue rigiendo por las ideas de la obra de Skinner. De hecho, hoy en día es considerada la aplicación más desarrollada y fiel a los principios del análisis de la conducta llevados a la organización de sistemas sociales: el experimentalismo y la mejora continua de sus prácticas sociales, culturales y gubernamentales. Esta comunidad persigue como objetivos principales el cooperativismo, la participación ciudadana, la igualdad, el ecologismo, el pacifismo y la libertad; una libertad basada en la cooperación mutua y la participación activa en la buena marcha y mejora de la vida en común (Altus, 1998; Horcones, 1984).

4.2. Libertad, razones y causas

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto por qué es un error identificar el análisis de la conducta y la filosofía conductista radical con una posición política conservadora; en los ejemplos de la obra de Skinner y Holland no solo se establece explícitamente el tipo de sociedad que se

considera deseable (una que, a todas luces, se aleja radicalmente del tipo de sociedad que tenemos), sino que se anima activamente a las personas que se encuentran inmersas en la lucha social a emplear las herramientas que provee el análisis de la conducta a favor del contracontrol para lograr, cuando menos, la reforma social. Sin embargo, como decíamos al principio del apartado, el problema de la identificación entre el análisis de la conducta (o cualquier tipo de discurso científico) con cualquier posición ideológica es un problema lógico: el de la falacia naturalista, o la reducción de enunciados que expresan cómo *deberían* ser las cosas a enunciados que describen cómo *de hecho* son las cosas (Moore, 1903).

En este sentido, lo cierto es que, por acertadas o desacertadas que nos puedan parecer las inquietudes ideológicas de estos autores, tanto Skinner y Holland como sus detractores parecen partir de una misma premisa problemática: que la distinción entre conducta libre y no libre depende de cuáles sean sus *causas*. Ya no son el «alma» o el «libre albedrío» las supuestas fuerzas dentro de la máquina fantasmal de nuestra mente que constituyen las «causas incausadas» de la conducta, ni tampoco la activación de ciertas áreas en la máquina computacional del cerebro, sino un determinado tipo de causas ambientales. El problema estriba en que, si bien el análisis de la conducta tiene la virtud de desterrar la idea del sujeto cartesiano que se presume como fundamento y raíz última del libre albedrío (sea este una entidad fantasmal interna o un cerebro creador), no se abandona aún el «molde lógico» del cartesianismo (Ryle, 2005): para Descartes, la conducta sería libre si ha sido causada por una entidad sobrenatural interna al sujeto (es decir, su libre albedrío); en la misma línea, para los defensores de la «literatura de la libertad» (de acuerdo con Skinner) la conducta libre sería aquella que va acompañada de o está motivada o causada por un determinado «sentimiento de libertad»; para una neurocientífica, por otro lado, la conducta podría ser libre o autónoma si al menos parte de la cadena causal que desemboca en la conducta involucra la participación de ciertas áreas cerebrales, el establecimiento de ciertas asambleas neuronales, y/o su activación sobre ciertos umbrales (véase, por ejemplo, Lavazza, 2016); finalmente, para Skinner y Holland la conducta es libre si está controlada (es decir, causada) por contingencias de reforzamiento positivo en ausencia de consecuencias aversivas inmediatas o demoradas.

Skinner y Holland emplean numerosos ejemplos en sus textos para ilustrar su concepto de conducta libre, así como para exponer cómo ciertos sistemas de control aparentemente basados en el empleo del reforzamiento positivo se sirven, tarde o temprano, de estrategias de control aversivo. El uso de tácticas de «pan y circo» por parte del gobierno para

distraer y controlar a los gobernados, la implementación de economías de fichas en las prisiones, hospitales y escuelas, así como otros ejemplos de probable inspiración foucaultiana, tal como se comentó anteriormente, sirven bastante bien a este propósito. Pero podemos pensar en muchos otros casos cotidianos de personas cuyo comportamiento está siendo controlado por consecuencias aversivas. Una persona que juega al fútbol respetando las reglas del juego para evitar una sanción, alguien que se recuerda a sí misma que debe llevar a cabo las tareas terapéuticas encomendadas por su terapeuta para evitar una pequeña reprimenda, o una pareja que se atiene a las normas establecidas en su relación abierta para evitar la ruptura, son ejemplos de conductas de escape o evitación mantenidas por reforzamiento negativo. En estos casos, sin embargo, resulta ciertamente extraño mantener que las personas que llevan a cabo dichas acciones no se están comportando de forma libre y autónoma.

La distinción entre el ámbito de lo normativo y el ámbito de lo nomológico resulta aquí iluminadora: la libertad, la responsabilidad y la dignidad no tienen tanto que ver con las causas que explican nuestro comportamiento, sino con las razones que podemos aducir para justificar el que nos comportemos de cierto modo. Como ya desarrollamos en detalle en el capítulo 3, justificar no es lo mismo que explicar; ninguna descripción o explicación científica de la conducta individual y/o colectiva puede constituir el criterio para determinar si una conducta es o no libre, o si una persona es o no responsable de sus actos. Dicho de otra manera, al juego del lenguaje de la libertad, la responsabilidad y la dignidad se juega dentro del espacio lógico de las razones (es decir, en el ámbito de las explicaciones normativas), y no dentro del espacio lógico de las leyes (es decir, en el ámbito de las explicaciones causales).

Lo anterior puede verse más claramente si reconsideramos ahora los tres ejemplos descritos bajo una nueva luz. Imaginemos que, en el caso de la persona que evita ciertos movimientos dentro de un juego para evitar que le sancionen, realmente no entiende las reglas del juego (es decir, no entiende por qué razón le están sancionando); en el caso de la persona que recibe tratamiento psicológico, realmente está siendo tratada a la fuerza y sin su consentimiento (es decir, no entiende las razones por las que está siendo tratada psicológicamente); por último, en el caso de la pareja que se encuentra en una relación abierta, uno de los miembros de la pareja realmente no está de acuerdo con las reglas pactadas, pero no quiso decir nada en un principio y ahora se atiene a todas las reglas que su pareja le impone por miedo a perderla. En los tres casos, las relaciones de contingencia que controlan la conducta son las mismas que antes; sin embargo, ya no parecen ser ejemplos de conductas libres.

Podemos decir, por tanto, que la conducta puede ser considerada «libre» siempre y cuando las personas involucradas en el establecimiento y negociación de las normas que regulan ciertas prácticas *reconozcan como propias las razones* para comportarse de cierta manera²⁰. Todos los ejemplos expuestos, en su primera formulación, son instancias de comportamientos que expresan autonomía y libertad porque en todos ellos las personas implicadas actúan guiadas por razones que reconocen como propias (y no impuestas por terceros). Del mismo modo, las personas que conforman la comunidad de *Walden Dos*, al contrario que las que forman parte de la sociedad descrita en *Un mundo feliz*, son libres y autónomas no solo por el tipo de relaciones de contingencia que han sido establecidas por y para la comunidad, sino precisamente porque las normas que regulan la vida en común han sido establecidas por y para ellas mismas. Esto es precisamente lo que Holland denuncia que está ausente en múltiples instituciones sociales de la sociedad capitalista cuando afirma que «el miedo a una relación de control manipulativo está fundamentado cuando no existe el tipo de relación que hay entre un profesional y un cliente» (Holland, 1975, p. 90). La relación terapéutica, entendida como una relación entre una profesional y un cliente, ejemplifica aquí para Holland el tipo de relación libre entre personas (carente, según él, en muchas de las instituciones que analiza), donde las distintas partes intervinientes negocian los objetivos comunes y los compromisos normativos que regulan la acción conjunta. De acuerdo con el autor, sin embargo, en la sociedad capitalista de su época las razones para mantener las contingencias y metacontingencias que controlan el funcionamiento de sus diversas instituciones no dependen de los individuos que las componen, sino de una cierta élite gobernante.

Por último, debemos tener en cuenta que las razones que damos para justificar nuestro comportamiento (y, por tanto, para entenderlo como fruto de nuestras propias decisiones) no se dan en el vacío; es decir, no son el producto de una mente, cerebro u organismo considerados de manera aislada. Una razón lo es porque puede ser reconocida por terceros como tal. Nuestras prácticas de dar y pedir razones tienen un carácter normativo e intersubjetivo: la corrección o incorrección de las razones que aducimos para justificar nuestra conducta depende de un modo de vida compartido con otras personas, y este, a su vez, es el que es por las estructuras sociales que lo caracterizan (es decir, relaciones de contingencias y metacontingencias que ejercen control sobre nuestra conducta y prácticas culturales). En este sentido, podemos decir que *la libertad está contextualmente situada*, en el sentido en que lo está nuestra práctica de dar y pedir razones que justifiquen nuestro comportamiento y el de terceros. Y en esto estriba precisamente la principal contribución del análisis de la

conducta a la lucha por la libertad y la dignidad: en su capacidad para apuntar a los factores del entorno social y natural que debemos analizar y modificar para acercarnos a un modo de vida más acorde con nuestros intereses, razones y objetivos compartidos: es decir, a un modo de vida donde seamos más libres.

FUNDAMENTAL

1. El análisis funcional también es útil para analizar la relación entre las prácticas culturales y las contingencias, metacontingencias y macrocontingencias de las cuales son función.
2. El análisis funcional de las prácticas sociales ha demostrado ser de utilidad en contextos aplicados.
3. Respecto al deterioro medioambiental, si bien son deseables las intervenciones a nivel individual, las intervenciones sobre las dinámicas grupales y organizacionales son prioritarias por su mayor impacto ecológico.
4. El análisis funcional de la conducta es una herramienta útil para estudiar las conductas de género e implementar medidas para erradicar la desigualdad entre hombres y mujeres.
5. Ni el análisis de la conducta ni el conductismo radical están lógicamente vinculados con ningún tipo de posición política, si bien algunos de sus autores más emblemáticos han adoptado posiciones marcadamente progresistas frente a algunas cuestiones sociales de gran importancia.
6. Desde una postura antidescriptivista, se puede decir que una conducta es libre cuando quien la emite reconoce como propias las razones para comportarse de dicha manera. Dado que la práctica de dar y pedir razones depende de un modo de vida compartido con otras personas, y este depende de las contingencias, metacontingencias y macrocontingencias que ejercen control sobre nuestra conducta y prácticas culturales, podemos decir que la libertad está contextualmente situada.

NOTAS

[17](#) En el prefacio de publicación de 1976 de *Walden Dos*, Skinner menciona que una de las insatisfacciones que le llevaron a escribir la obra estaba relacionada con la situación de la mujer: «Había visto a mi mujer y a sus amigas porfiando por liberarse de las tareas domésticas, escribiendo con un respingo las palabras “ama de casa” al rellenar aquellos espacios en blanco que inquirían por su profesión. Nuestra hija mayor acababa de finalizar el primer curso, y no hay nada como el primer curso que nuestro hijo pasa en la escuela para dirigir los propios pensamientos hacia la educación» (Skinner, 1948b, pp. 9-10).

[18](#) Desde el punto de vista del análisis de la conducta, la distinción básica que genera la polémica de concebir el género desde una posición como identidad frente a otra como imposición es irrelevante. La identidad es un conjunto de clases de conducta, verbal y no verbal, que se adquieren, como cualquier otro comportamiento, en interacción con el contexto. No hay «voluntariedad» en esta adquisición de respuestas, como no la hay en el aprendizaje de, por ejemplo, el ritmo que tenemos al caminar (para más información sobre la conceptualización de identidad, véanse Pérez, 2004; Ribes, 2015).

[19](#) Aunque la definición de la variable sexo sobrepasa los objetivos de este capítulo, nos parece relevante al menos destacar que esta también se define y clasifica culturalmente, ya que los parámetros que la identifican no son estáticos y tienen diferentes niveles de análisis (por ejemplo, las características morfológicas, genéticas o funcionales). Además, la clasificación por sexos es, en definitiva, un ejercicio de conducta verbal y, por tanto, aprendida en un contexto sociocultural determinado.

[20](#) Esta formulación de la noción de libertad es fruto de las discusiones con Daniel Galdeano Manzano, Manuel Heras Escribano, Manuel Almagro Holgado y Manuel de Pinedo García sobre este y otros temas relacionados. Les estamos enormemente agradecidos por ello.

8

Aplicación del análisis funcional a diversos casos clínicos

En este capítulo se van a presentar diversos casos clínicos con muy variadas problemáticas, con el objetivo de mostrar cómo, a partir de los datos obtenidos en la evaluación, se pueden establecer las distintas secuencias funcionales que permiten entender y explicar el problema para, a partir de ahí, plantear las posibles estrategias de intervención. En ningún caso se trata de desarrollar el proceso de tratamiento y mostrar los resultados obtenidos, sino de presentar cómo el terapeuta ha de analizar los datos conductuales que va obteniendo y después utilizarlos para formular una hipótesis funcional del problema planteado por el cliente. Lejos de cualquier tipo de etiqueta y clasificación diagnóstica que no tenga en cuenta los principios del análisis de la conducta, una intervención eminentemente psicológica ha de estar basada en el establecimiento de las contingencias conductuales que constituyen ese patrón de comportamiento que denominamos «problema clínico». Todos los casos siguen un mismo esquema, para aumentar la claridad de la exposición. En primer lugar, se presenta un resumen del caso, la historia clínica, los datos recogidos en la evaluación y la selección de la información más relevante de cara a la realización del análisis funcional. A continuación se señalan explícitamente las variables disposicionales que pudieran tener algún tipo de influencia sobre el problema a tratar, se establecen las hipótesis de origen y de mantenimiento, detallando las secuencias que las componen, y se explican dichas secuencias. Finalmente, una vez explicado el análisis funcional, se mencionan con brevedad las principales pautas del tratamiento a seguir: se presentan los objetivos terapéuticos, las estrategias de intervención necesarias para conseguirlos y una serie de recomendaciones para la interacción verbal en terapia. Quizá el lector eche de menos una etiqueta diagnóstica para identificar el problema abordado en cada caso e, incluso, para plantear una posible intervención. Si esto fuese así, la recomendación para dicho lector es que vuelva al principio de este manual: o bien no lo ha entendido o bien el texto es confuso. Sea cual sea la explicación, lo importante es dejar claro que la intervención psicológica no requiere la etiquetación e incluso esta es contraproducente. La estrategia para entender, explicar y modificar cualquier problema com-

portamental (psicológico) es el análisis funcional. En este capítulo el lector encontrará una buena prueba de ello.

1. ANÁLISIS FUNCIONAL DE UN CASO DE INSATISFACCIÓN CON LA IMAGEN CORPORAL

(Víctor Estal Muñoz y Gladis Pereira Xavier)

1.1. Introducción

1.1.1. Resumen

Se presenta el caso de L., una chica dedicada a la danza cuyo principal motivo de consulta es la insatisfacción con su propio cuerpo. A través de los comentarios de sus profesores en la escuela de baile, y tras no haber sido seleccionada en diversas ocasiones para auditar, diferentes partes de su cuerpo son condicionadas aversivamente, provocando su rechazo. Ante esta circunstancia, L. comienza a dejar de comer ciertos alimentos, además de restringir comidas, respuestas que son mantenidas por refuerzo negativo y que, además, le llevan a un estado de privación que evoca en ciertas ocasiones que se atraque con comida. Adicionalmente, L. comienza a evitar cualquier contacto íntimo con su pareja y rechaza cualquier proposición sexual que implique exponer partes de su cuerpo, situación que le lleva a condicionar aversivamente el sexo y a experimentar bajo deseo sexual.

1.1.2. Historia clínica

L. era una chica que tenía 19 años en el momento que acudió a consulta. Vivía con su familia (padre, madre y hermano pequeño) y estaba cursando el segundo año de Derecho. En aquel momento la relación con los miembros de la familia era buena, aunque estaba empezando a deteriorarse por las múltiples discusiones y conflictos que últimamente tenían. También tenía pareja; se conocieron al comenzar la universidad y estudiaban juntos la misma carrera. Respecto a sus estudios, L. siempre había sacado buenas notas, pero relata que nunca había sentido verdadera vocación y que comenzó a estudiar Derecho porque sus padres se lo recomendaron y porque tenía bastantes salidas laborales. L. contó que su verdadera pasión era la danza, y que llevaba acudiendo a una escuela desde los diez años. La danza le había dado sus mayores alegrías, pero también reconocía que era un mundo duro y muy exigente: muchas horas de práctica y un ambiente de alta competitividad. A ella el tipo de baile que le apasionaba era el clásico y lo que más le gustaba era preparar

coreografías para poder bailar en actuaciones. Reconoció que esto último era una de sus mayores preocupaciones, y que los problemas por los que acudía a terapia podrían derivar de dicha preocupación.

Desde hacía un tiempo se encontraba apenada y muy alterada porque en las tres últimas audiciones no fue seleccionada. Practicaba mucho y se sentía muy preparada para afrontar el reto, por lo que llegó a plantearse que no estaba siendo seleccionada por otro motivo. A la conclusión que llegó, por ciertos comentarios de sus instructores, fue que era por su figura y su peso. Durante mucho tiempo desde la escuela les habían insistido en que debía cuidar su alimentación, ya que las figuras estilizadas son las que quedan mejor en el escenario y son las más fáciles de manejar. Además, todos sus referentes como bailarinas estaban bastante delgadas, así que estaba convencida de que esa era la única manera de triunfar. Por otro lado, durante sus clases rara vez algún profesor le felicitaba por algún paso correctamente realizado, y normalmente solían centrarse en los errores o en mejorar la imagen corporal. Todo ello le había llevado a no querer acudir a la escuela de baile ni practicar para las diferentes audiciones, al menos hasta que su peso no hubiera bajado considerablemente.

Además, L. relató que desde que entró a la universidad había estado desatendiendo su alimentación y creía que había ganado bastante peso a consecuencia. No sabía con exactitud lo que pesaba anteriormente, pero dijo que ella lo percibía de manera notable. A consecuencia, L. había restringido parte de su dieta. Dijo que se había vuelto vegetariana y que comía dos veces al día. Esto le hacía pasar bastante hambre; sin embargo, para ella era señal de que eso le haría bajar de peso y de que lo estaba haciendo bien. Esta forma de actuar con la comida le había resultado fácil llevarla a cabo porque comía sola, bien en la universidad o bien en casa mientras sus padres estaban trabajando. Por otro lado, comentó que en ocasiones se atracaba en la cocina y que, aunque nunca había vomitado, dijo haber pensado en hacerlo. El mero hecho de pensarlo le tranquilizaba, puesto que tenía la sensación de que era una opción que estaba disponible si lo necesitaba. Sus padres se dieron cuenta de que algo preocupante estaba pasando porque su rendimiento académico había empeorado. Ella les acabó confesando sus preocupaciones con el peso, y relata no haberles contado nada antes por miedo a defraudarles más aún. Sus padres siempre le habían exigido bastante y habían sido bastante firmes en temas de rendimiento escolar. Como antes se mencionaba, esto derivó en múltiples discusiones entre ellos y también entre los miembros de la familia, algo que también le alteraba y bloqueaba.

Otra de las dificultades que L. comentó fue que no le gustaba su cuerpo y que se sentía insatisfecha con su figura. Las partes que más detestaba eran sus caderas («cartucheras», en sus palabras) y también sus pechos, los cuales consideraba demasiado grandes. Esta inseguridad había derivado en problemas con su pareja, concretamente en el ámbito sexual. L. sentía que había perdido apetito sexual y que rechazaba a su pareja con frecuencia. Dijo que experimentaba un bloqueo, ya que la última vez que tuvieron relaciones sexuales ella no había disfrutado, pues continuamente estaba pensando que era poco atractiva y no pudo disfrutar por lo nerviosa que estaba al estar desnuda. En aquel momento no dejaba que su pareja le viera sin ropa, porque pensaba que en algún momento le dejaría de parecer atractiva y que cortarían la relación con ella.

1.1.3. Evaluación

La información principal fue recabada a través de diferentes entrevistas durante las primeras sesiones. Así, se pudo recopilar datos a partir de las verbalizaciones de L. acerca su problema y de muestras de las conductas a cambiar. A continuación se exponen algunas de las verbalizaciones que L. mostró en sesión (véase tabla 8.1).

TABLA 8.1
Verbalizaciones de L. dentro de sesión

Área de preocupación	Verbalizaciones de L.
Danza	«Estoy convencida que si tuviera menos pecho y estuviera más delgada me hubieran cogido en mi última audición.» «Si estuviera más delgada, mi vida iría mucho mejor: probablemente me cogerían en alguna audición.»
Sexualidad	«No me apetece últimamente acostarme con mi pareja porque, si me viese desnuda con la luz encendida, se daría cuenta de todas las estrías que tengo y de cómo se me resaltan las cartucheras.» «Tampoco es que me apetezca tener relaciones sexuales. Cuando mi novio me empieza a tocar me empiezo a fijar en dónde exactamente me está tocando para ir moviendo su mano si se acerca a alguna zona muy fea..., y llega un momento en el que me agoto.»
Familia y estudios	«Necesito sacar al menos un sobresaliente en mi examen; si no, no podría acceder a la nota corte del máster que quiero hacer y no tendría un futuro laboral.» «Hacer planes con mi novio sin haber terminado mis tareas es impensable. Siento que no merezco salir si no he terminado de hacer todo lo que tengo que hacer. Además, mi madre empezaría a preguntarme si ya tengo todo organizado, si no me queda nada por estudiar..., y me agobiaría aún más.»

TABLA 8.2
Autorregistro de situaciones de malestar

Día/hora	Situación	Qué hago	Qué pasa después	Nivel de malestar
Martes 12:00	Me he saltado el desayuno.	Pienso que si pospongo más horas sin desayunar quizá lo pueda enlazar con la comida.	Me pongo a estirar.	7
Miércoles 9:00	He visto en el espejo que mis medias de ensayo resaltaban mis piernas gordas.	Hago más ejercicios aeróbicos y sudo mucho.	Me tranquilizo un poco.	5
Miércoles 19:00	Estoy saliendo de clase y me duele la tripa de hambre.	Me como una bolsa de patatas fritas esperando el tren de vuelta a casa.	Pienso que soy gilipollas y que así nunca adelgazaré.	9
Jueves 19:00	Ya no me están saliendo unos pasos que antes me salían.	Pienso que será porque estoy engordando y estoy perdiendo mi control corporal.	Decido que esta noche no cenaré.	7
Viernes 21:00	En casa de mi novio.	Pienso que me va a tocar la cadera y se va a dar cuenta que estoy más gorda.	Le digo que no me encuentro muy bien y que si podemos ver una película tranquilos.	8
Viernes 22:00	Viendo una película con mi novio y mi novio me empieza a besar el cuello.	Le quito de encima y le digo que no me apetece hacer nada.	Él me dice que no pasa nada y me tranquilizo.	9
Sábado 19:00	He quedado con mis amigas y no sé qué ropa ponerme.	Veó que las ropas ajustadas resaltan mi tripa, las caderas anchas y mis pechos.	Aunque no me termine de convencer, me pongo una sudadera ancha y salgo de casa.	7

Por otro lado, a través del autorregistro se recopiló información referente a la conducta de L. en el contexto extraclínico (véase tabla 8.2).

1.1.4. Selección de la información relevante

— *Insatisfacción con la imagen corporal.* L. siente malestar y rechazo hacia su propio cuerpo y a la imagen encubierta de este. Sus quejas acerca de su apariencia son sistemáticas y repetitivas. Tanto el

contacto visual como el físico le producen sensaciones desagradables.

- *Restricción alimentaria y atracones.* La principal estrategia utilizada por L. para buscar mejorar la propia imagen es el control de su ingesta alimentaria. Sin embargo, en algunos momentos esta restricción deriva en atracones de comida.
- *Preocupaciones por la danza y estudios y bajo estado de ánimo.* Los estudios y la danza son facetas muy importantes de la vida de L. Su desempeño siempre ha sido excelente y, a lo largo de su desarrollo, ambas actividades fueron reforzadas sistemáticamente, jugando los halagos y el reconocimiento familiar un papel fundamental. Para ella, no rendir al nivel habitual le genera mucho malestar.
- *Bajo deseo sexual y baja satisfacción con el sexo.* L. no puede disfrutar de la interacción sexual con su pareja y últimamente no le interesa acercarse a estímulos sexuales. Además, la relación de intimidad con su pareja le produce malestar, ya que considera que, si este la toca o la ve, dejaría de sentirse atraído por ella.

1.2. Desarrollo del análisis funcional

1.2.1. Identificación de las variables disposicionales

- *Contextos exigentes.* Hay tres contextos particularmente exigentes en la vida de L. que contribuyen en gran medida a su frustración y a su bajo estado de ánimo. La escuela, la universidad y su casa serían los principales. En ellos el coste de respuesta es muy elevado, y el programa de reforzamiento implica reforzadores muy demorados e intermitentes. Lo que esto implica es que la conducta de L. pasa a estar gobernada por reglas, además muy estrictas; por ejemplo, «si quieres triunfar debes ser delgada y por ello no comer tanto», «si quieres obtener un trabajo deber ser brillante», etc. Además, en estos contextos exigentes se suelen dar numerosos condicionamientos aversivos que pueden contribuir a la ansiedad y malestar general de L.
- *Escasas habilidades de manejo de la frustración.* A pesar de que su contexto siempre ha sido particularmente exigente, L. siempre ha obtenido buenos resultados. En este sentido, es posible afirmar que no ha experimentado sensaciones de fracaso y, a consecuencia, no dispone de estrategias para enfrentarse a dichas situaciones de frustración.
- *Modelo corporal prototípico del balé clásico.* En este tipo de ambientes se dan ciertos tipos de condicionamientos particulares; por

ejemplo, suele condicionarse apetitivamente la delgadez, y por el contrario se condiciona aversivamente el sobrepeso. Además, la imagen corporal se asocia con el propio desempeño en el baile. El rendimiento óptimo en el balé clásico conlleva una apariencia muscular y estética determinada.

- *Estilo de vida.* El estrés y el poco tiempo llevan a una baja planificación de comidas, y suelen derivar en un consumo frecuente de comida rápida y precocinada, por su alta disponibilidad y el bajo coste de respuesta que implican. Por otro lado, comer en la universidad y sin control parental hace más fácil que L. pueda comer (y no comer) cuando quiera, sin ser reprochada por eso o animada a que coma de otra forma.
- *Pocos conocimientos acerca de nutrición.* L. no conoce qué puede hacer para llevar una dieta saludable y equilibrada. Además, tiene concepciones erróneas acerca del proceso de adelgazamiento, como por ejemplo cuando cree que comer menos veces al día le ayudará inevitablemente a perder el peso, ignorando además cómo esto a su vez puede afectar a su rendimiento como bailarina, disminuyendo su capacidad para realizar ciertos movimientos y su resistencia.

1.2.2. Hipótesis de origen

Una de las cadenas más importantes que explicaban el problema de L. era la que especificaba la relación entre una figura delgada y el éxito social y profesional. Como se ha mencionado anteriormente en el apartado de *variables disposicionales*, la escuela de danza fue uno de los contextos en los que este condicionamiento tuvo lugar a lo largo de múltiples ensayos. Los profesores de danza halagaban más los cuerpos delgados y destacaban su valía para la danza sistemáticamente. De forma simultánea, y a través del mismo proceso de condicionamiento, las figuras no delgadas fueron condicionadas aversivamente, emparejándose a un rechazo social y a no participar en las audiciones (véase figura 8.1). Todo ello llevó a L. a distanciarse de la danza, es decir, a evitar bailar, ya que dicha respuesta se vio tanto extinguida como castigada por sus profesores (véase figura 8.2). L., por mucho que bailara y practicara, no recibía halagos, sino continuas correcciones y alusiones a lo que debía mejorar, además de que no era seleccionada para auditar.

Por otro lado, la funcionalidad de ciertos estímulos relacionados con la delgadez podría haber cambiado. Por ejemplo, la sensación de hambre podría haber sido condicionada apetitivamente, a la par que ciertos tipos de comida (como las verduras y las frutas), y otras como la sensación de

llenado o comidas más calóricas (como la pasta y las galletas), podrían haber sido condicionadas aversivamente.

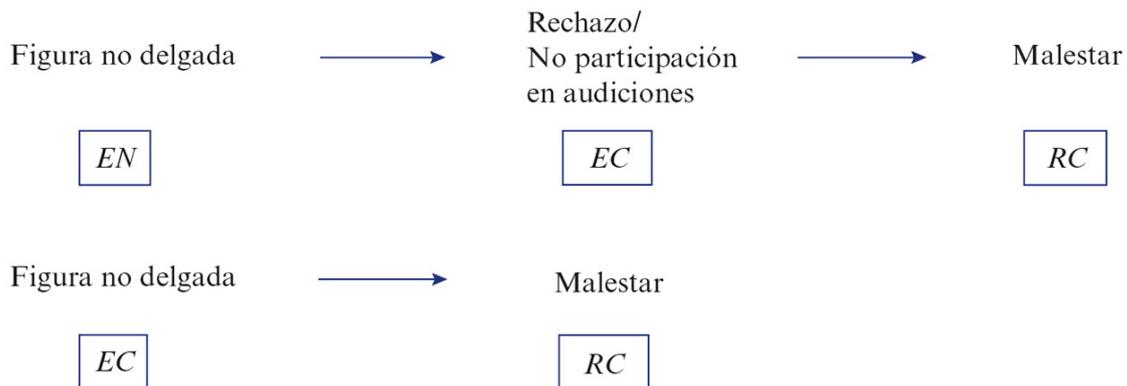


Figura 8.1.—Análisis funcional del condicionamiento aversivo de las figuras no delgadas.

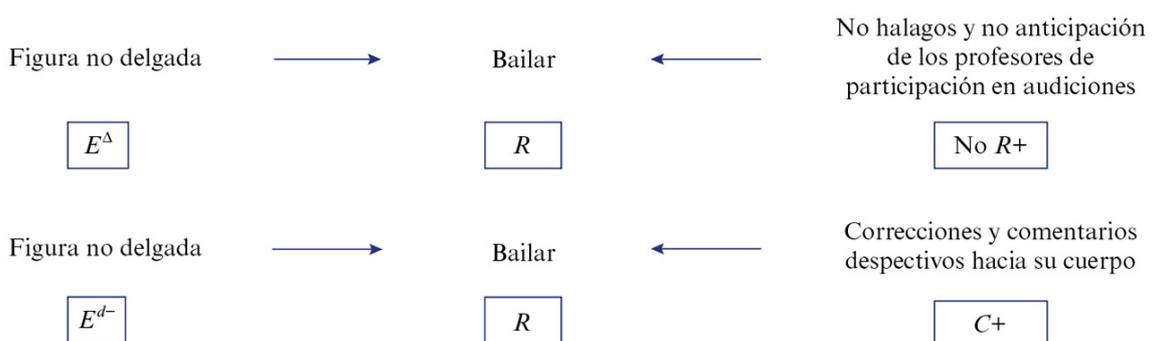


Figura 8.2.—Análisis funcional del proceso de extinción y castigo de la respuesta de bailar.

1.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Además de la insatisfacción con su cuerpo y la preocupación por el mismo, uno de los problemas principales de L. se relacionaba con la restricción alimentaria y los atracones de comida que en ocasiones llevaba a cabo. A partir de su experiencia en la escuela de danza y, como antes se mencionaba, de la experiencia de otras bailarinas, L. generó una regla de comportamiento que señalaba que para ser seleccionada para auditar debía estar delgada. Esta regla discriminaba respuestas de comer pequeñas cantidades, de saltarse comidas y de comer alimentos específicos. Estas respuestas estarían mantenidas por diversos programas de reforzamiento. Por un lado, las sensaciones de hambre, que habían sido condicionadas apetitivamente, podrían funcionar además como reforzador positivo de este tipo de respuestas restrictivas; por otro lado, ciertas verbalizaciones de L., a modo de autorrefuerzo, podrían también tener un

papel mantenedor de estas respuestas. Finalmente, la sensación de control que obtiene restringiendo comidas podría tener un papel reforzante de este tipo de respuestas, reduciendo un malestar generado por los bajos resultados en algunas de las áreas más significativas para L. (véase figura 8.3).

Variables disposicionales: contextos exigentes que llevan a generar reglas estrictas de conducta; pocas habilidades para manejar la frustración; estilo de vida que disminuye el coste de respuesta de dejar de comer; bajos conocimientos en nutrición y dietética que llevan al condicionamiento de ciertos alimentos y a hábitos no saludables.

Operación de establecimiento: malestar por bajo control de diferentes situaciones.

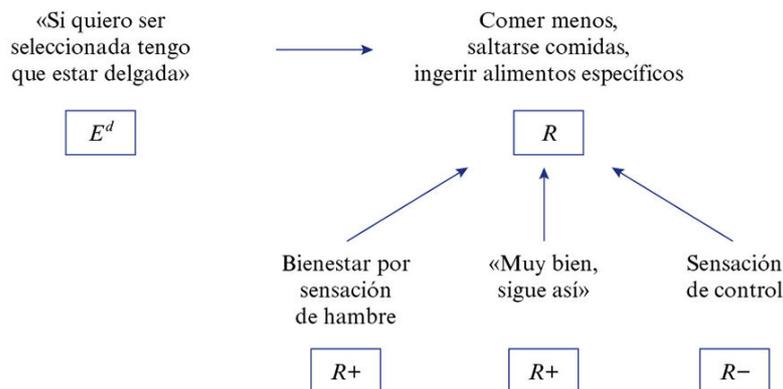


Figura 8.3.—Análisis funcional de la restricción alimentaria.

Unido a estas restricciones alimentarias, otro de los problemas de L. eran las ocasiones en las que esta comía en exceso y se atracaba. Para entender esta secuencia es necesario atender al estado de privación al que estaba sometida por la restricción alimentaria que llevaba a cabo. El estado de privación alimentaria hacía que la comida tuviera un mayor valor reforzante, por lo que los parámetros de la respuesta de comer también cambiaban; como consecuencia, L. terminaba comiendo en exceso. Además de la privación, el malestar que ciertas situaciones le generaban también podría influir en el aumento de la comida como reforzador, reduciendo dicho malestar. A consecuencia de los atracones, L. acaba experimentando gran malestar. Por un lado, habría una cadena que relaciona la distensión del estómago con las ganas de vomitar. Por otro lado, habría una cadena que se relacionaría con el condicionamiento aversivo de las sensaciones de llenado (al haber sido este asociado a engordar). Ambos tipos de malestar discriminarían respuestas encubiertas en las que L. se imagina vomitando, forma a través de la cual consigue aliviar el malestar provocado por todo lo anterior y que constituiría un proceso de reforzamiento negativo (véase figura 8.4).

Finalmente, para analizar de manera completa el caso de L. es necesario detallar las secuencias que refieren a la disminución de su apetito

sexual y el rechazo que experimenta hacia el sexo. Para L., el papel funcional de las relaciones sexuales ha cambiado; si bien antes era un estímulo condicionado apetitivo, en el momento que acude a consulta estas tienen función de estímulo condicionado aversivo. Si atendemos a su testimonio, es muy probable que esto haya ocurrido a través de un proceso de contracondicionamiento, al haber asociado las relaciones sexuales con el momento de mostrar su cuerpo, dado que, como antes se había especificado, las diferentes partes de su cuerpo se habían convertido en estímulos condicionados aversivos. A raíz de este nuevo condicionamiento, L. comienza a evitar las relaciones sexuales o cualquier otro momento íntimo en el que muestre su cuerpo. Así, por ejemplo, las proposiciones de su novio ya no discriminarían respuestas de acercamiento, sino de rechazo. Al evitar todas estas situaciones, L. consigue reducir su malestar, manteniéndose así a través de un proceso de reforzamiento negativo (véase figura 8.5).

Operación de establecimiento: privación de comida, malestar general.

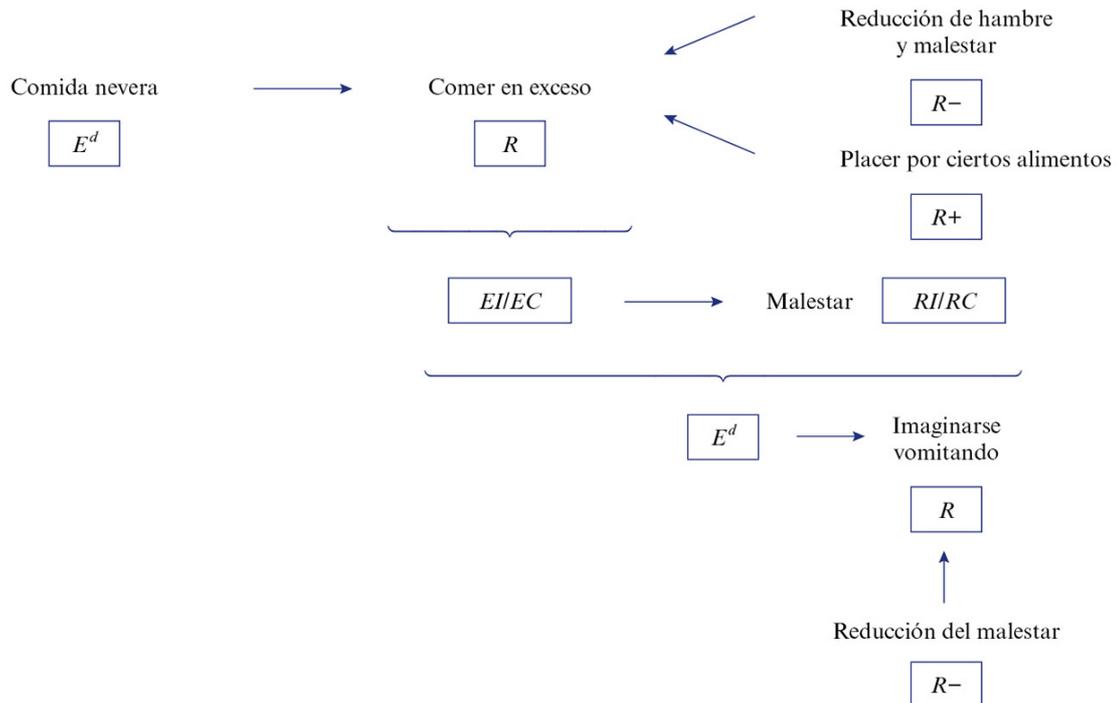


Figura 8.4.—Análisis funcional de los atracones de comida.

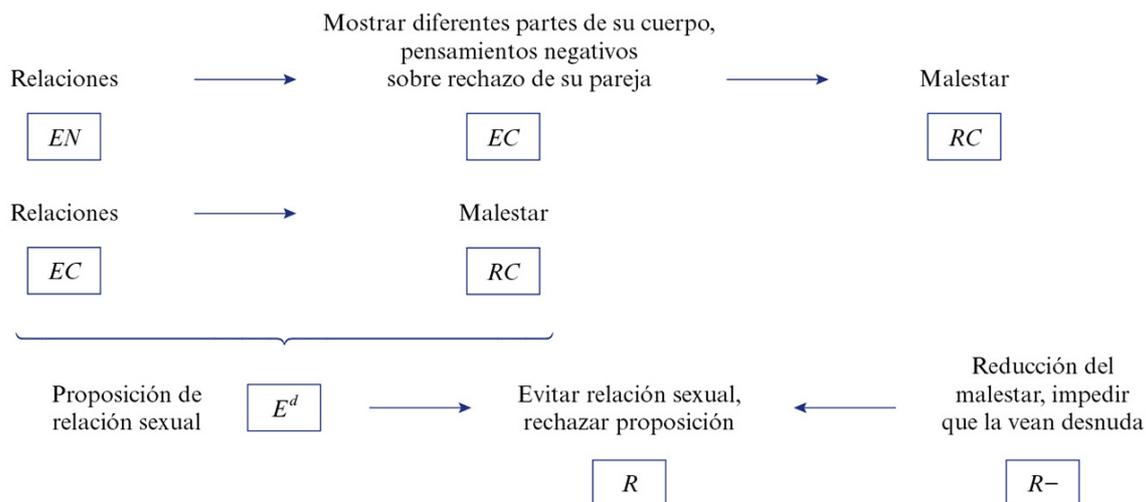


Figura 8.5.—Análisis funcional del rechazo al sexo y del bajo deseo sexual.

1.3. Tratamiento

Con base en las hipótesis funcionales propuestas en los apartados anteriores, a continuación se exponen los objetivos terapéuticos acordados con L. y los diferentes procedimientos destinados a su consecución.

Estrategia de intervención para mejorar la satisfacción con su imagen corporal

- Reforzamiento diferencial de respuestas de aproximación a diferentes partes de su cuerpo. Por ejemplo, su pareja y amigos pueden reforzar verbalmente cada vez que se ponga una camiseta de manga corta o un pantalón corto.
- Extinción pavloviana de la respuesta de malestar ante dichas partes. Para ello, L. puede mirarse cada parte de su cuerpo en un espejo o ir desnuda por su casa hasta que el malestar intenso desaparezca.
- Contracondicionamiento de las diferentes partes de su cuerpo. Es posible establecer nuevas asociaciones entre su cuerpo y emociones positivas; por ejemplo, su familia y amigos podrían halagar más su cuerpo si L. sube una foto de cuerpo entero a redes sociales, o podría grabarse bailando y visionar el vídeo mientras ella misma halaga sus movimientos.
- Control estímulos. L. se mueve en contextos exigentes, donde se refuerzan prototipos de belleza en ocasiones imposibles de conse-

guir; por tanto, podría decidir si permanecer en su escuela, buscar otra o, incluso, dejar el baile a nivel profesional.

Estrategia de intervención para aumentar su ingesta de comida a niveles saludables y eliminar los atracones

- Reforzamiento diferencial de aproximación a ciertos alimentos y a comer más cantidad. Por ejemplo, esto podría llevarse a cabo a través de un contrato de contingencias, donde se especifica qué alimentos y en qué cantidad puede comer, y qué consigue a través de estas pautas (por ejemplo, que su familia le costee unas vacaciones con su novio).
- Contracondicionamiento de ciertos alimentos, de las sensaciones de saciedad y de hambre. A través de la exposición de información de carácter científico es posible crear nuevas asociaciones entre la ingesta de diferentes alimentos y las consecuencias sobre el aspecto físico, además de nuevas asociaciones entre la restricción de comida y el hambre y el rendimiento (menos ingesta-menos rendimiento).
- Establecimiento de nuevas reglas de conducta respecto a la alimentación. En relación con el punto anterior, es necesario generar nuevas reglas basadas en hechos científicos que puedan controlar la conducta de L. de una manera más saludable.

Estrategia de intervención para aumentar la satisfacción de las relaciones sexuales

- Reforzamiento diferencial de aproximaciones a encuentros sexuales e íntimos. Su pareja podría agradecerle y destacarle lo bien que se siente por el esfuerzo de L. cada vez que se aproxime a tener diferentes encuentros sexuales.
- Extinción pavloviana de respuestas de malestar ante los encuentros sexuales e íntimos. Para ello, L. podría hablar con sus amigas sobre cómo se siente durante las relaciones sexuales, describiendo el encuentro que podría tener y planificándolo.
- Contracondicionamiento del encuentro sexual. Para ello, L. podría comenzar llevando a cabo conductas sexuales consigo misma (pautas de autoestimulación), pudiendo también añadir imágenes de encuentros sexuales en esos momentos.

1.4. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

Es frecuente encontrar problemas de imagen corporal y de alimentación en la clínica psicológica. Es ampliamente conocido, además, el nivel de gravedad que pueden llegar a adoptar tales dificultades y, a consecuencia, el alto grado de formación tanto a nivel de conocimientos específicos como de habilidades terapéuticas que los profesionales deben aprender. Centrándonos en estas últimas, los terapeutas deben saber que una de sus herramientas fundamentales de intervención es el lenguaje, es decir, la interacción verbal (el diálogo) que terapeuta y cliente mantienen en ese espacio que comparten en una determinada franja de la semana. Siendo conscientes de ello, el grado de control y eficacia de las intervenciones aumenta, superando alguna de las dificultades que nos encontramos ante este tipo de casos. Por ejemplo, es frecuente encontrar una baja motivación para cambiar los hábitos que los clientes han podido llegar a adoptar, llegando incluso a abandonar la terapia (Vellisca et al., 2016). Por ello es fundamental en un primer momento condicionar apetitivamente la figura del psicólogo y el contexto terapéutico, para hacer que la persona acuda a consulta con mayor probabilidad, nos cuente lo que le ocurra en detalle y colabore con nosotros. En las primeras sesiones podemos anticipar todas aquellas expresiones que en estos casos pueden haber sido condicionadas aversivamente (por ejemplo, «tienes que comer más, que estás muy delgada» o «no puedes seguir haciendo esto más»), para así evitarlas y sustituirlas por algunas de carácter neutro (como las preguntas de evaluación) o por otras de carácter apetitivo (como temas agradables o mostrar comprensión a temas que le preocupen a la persona al margen de la alimentación y el aspecto físico).

En momentos posteriores será fundamental transmitir a la persona su análisis funcional y que entienda los «motivos» y las variables que le han llevado a comportarse de la manera en que lo hace. Esto es fundamental, porque la explicación del análisis funcional puede funcionar como una operación motivadora que haga más probable ciertos cambios en el futuro, así que detenerse en este punto y revisarlo a lo largo del proceso terapéutico es de gran utilidad. Además, como hemos visto en apartados anteriores de este caso, los problemas alimentarios pueden estar motivados y mantenidos por múltiples variables; muchas de ellas pueden ser contraintuitivas o difíciles de detectar para una persona no entrenada a tal efecto. Exponer el análisis funcional puede hacer que las «ganancias secundarias» de mantener ciertos hábitos desaparezcan y que motiven a la persona a no negar el problema, sino a ser consciente del mismo y motivarla a cambiar (es decir, desarrollar respuestas de la misma clase, pero más adaptativas en relación con sus objetivos). Para iniciar este cambio también será importante establecer respuestas anticipando verbalmente consecuencias positivas de seguir ciertas pautas propuestas

por el psicólogo, que a modo de operaciones de establecimiento harán más probable que la persona ponga en marcha estrategias que el psicólogo le enseña en terapia.

Finalmente, el alto coste de respuesta que supone cambiar, sumado al alto grado de convencimiento (es decir, los fuertes condicionamientos establecidos), hace que la planificación de las instrucciones que se le van a dar al cliente tenga que ser muy precisa. Esto significa que las respuestas que especifiquen tales instrucciones no tengan un alto coste de respuesta, para aumentar la probabilidad de que se sigan. El proceso de moldeamiento, en este sentido, será muy progresivo, y al principio los terapeutas deberán reforzar respuestas que disten del objetivo terapéutico, para ir poco a poco modificando el criterio e ir ajustándolo cada vez más a la meta acordada con el cliente.

2. ANÁLISIS FUNCIONAL DEL CONDICIONAMIENTO AVERSIVO DE SEÑALES INTEROCEPTIVAS Y DEL CONTEXTO LABORAL

(Natalia Andrés López y Carolina Trujillo Sánchez)

2.1. Introducción

2.1.1. Resumen

Se presenta el caso de P. Tiene 23 años y trabaja como becaria en una empresa de seguros. Acude a consulta, derivada de su médico de cabecera, al experimentar alteraciones fisiológicas de malestar desde hace seis meses y tras descartarse un origen biológico del mismo. En el desarrollo del caso se ilustra un proceso de condicionamiento aversivo a las sensaciones interoceptivas que P. presenta a partir de un período de alta carga de trabajo en su contexto laboral. Además, se muestra cómo ciertos patrones de conducta consolidados en la historia de aprendizaje de la cliente influyen en su problemática actual. Se presenta la evaluación, el desarrollo del análisis funcional y la propuesta de tratamiento, incluyendo objetivos terapéuticos y estrategias de intervención apoyadas en el análisis funcional.

2.1.2. Historia clínica

P. tiene 23 años, procede de Cádiz y actualmente vive en Madrid. Mantiene una buena relación con su familia, la cual ha sido y es en la actualidad un apoyo muy importante para ella, por lo que, según comenta, en ocasiones experimenta malestar al estar lejos de su lugar de procedencia. Además de su familia, un apoyo que define como esencial, man-

tiene una relación desde hace cinco años con una pareja (G.). Actualmente mantienen la relación a distancia, aunque se ven frecuentemente, ya que él viaja a menudo a Madrid por motivos laborales.

P. terminó hace un año el grado de Derecho y comenzó a trabajar como becaria en una empresa de seguros en Madrid. Aunque ello supuso para ella una gran oportunidad laboral, las condiciones del puesto le generaron un gran malestar desde que empezó a trabajar: sus horarios son cambiantes, sus tareas no están definidas, y la carga de trabajo y grado de responsabilidad varía sin un patrón fijo, por lo que le resulta imposible organizar sus tareas con antelación. Mantiene una muy buena relación con su jefe, y este delega en ella muchas tareas que ella se siente incapaz de llevar a cabo. Además, recientemente ha sido ascendida a directora de equipo, haciendo que su carga laboral aumente aún más, pues debe supervisar más proyectos semanales. Durante el fin de semana recibe mensajes o llamadas de su jefe con asuntos laborales, lo cual impide su descanso y tampoco le permite dejar de estar en contacto con estímulos relacionados con el trabajo. Todo el estrés que le ha generado esta situación es lo que, según verbaliza, le ha llevado a pedir ayuda psicológica. Hace seis meses comenzó a sentir pinchazos y sensaciones de ahogo durante el día. Estas sensaciones fisiológicas solían presentarse con más frecuencia en el trabajo y cada vez que recibía llamadas o mensajes de su jefe preguntándole por el curso de los proyectos.

Ella se define como una persona muy perfeccionista y autoexigente desde que recuerda, lo que se traduce en que en muchas ocasiones continúa con la supervisión de proyectos hasta altas horas de la noche en su puesto de trabajo. Cada vez que su jefe emite algún comentario negativo acerca de los proyectos semanales, ella se atribuye toda la responsabilidad, a pesar de que los proyectos son de carácter grupal, por lo que, en muchas ocasiones, el éxito o fracaso de los mismos no depende únicamente de su desempeño.

Ella relaciona sus problemas actuales con otros de su historia pasada; indica que desde su infancia se ponía muy nerviosa antes de los exámenes, y siempre pensaba que no sería capaz de aprobarlos aunque posteriormente obtenía muy buenos resultados. También le ocurrió en otros momentos de evaluación importantes para ella: durante la selectividad y en el examen de conducir, al cual tuvo que presentarse más de cinco veces porque se ponía tan nerviosa que le temblaban las manos y tenía que parar de conducir. Finalmente tuvo que tomarse una pastilla para poder hacerlo, con el fin de reducir su nivel de activación. En general, se considera, desde que recuerda, una persona *pesimista* y *ansiosa*, según sus propias palabras.

Tiene muy buena relación con sus compañeras de trabajo y poco a poco está conociendo a más gente, aunque se define como una persona bastante tímida. Además de su pareja y familia, sus amigos de la infancia son también para ella figuras muy importantes de apoyo en la actualidad.

Respecto al momento actual, señala que lleva experimentando las primeras sensaciones fisiológicas de nerviosismo y malestar desde hace seis meses, lo cual atribuye a la alta carga laboral, situación que se agrava en el último mes, momento en el que su jefe le ofrece, además de las tareas que ya realiza, hacerse cargo de otro proyecto y ella acepta. En general, le cuesta negarse ante este tipo de peticiones; siente que no debe negarse, porque, de hacerlo, su jefe pensaría que ella no estaba al nivel. Además de darse ese factor agravante procedente del contexto, indica presentar mucho miedo ante las señales de ansiedad, lo cual aumenta aún más su nivel de activación. También indica que cuando se agobia por estas cosas llora y aparecen pensamientos negativos del tipo «el proyecto no está acabado...» o anticipa «verás mañana...». Además, señala que ha desarrollado dermatitis causada por el estrés. Por otro lado, aunque a veces intenta evadirse haciendo planes sociales, sus amigas más cercanas son sus compañeras de trabajo, lo cual le dificulta aún más no pensar en todo lo que tiene que hacer; incluso, en algunas ocasiones, es ella misma quien inicia conversaciones relacionadas con el trabajo, para ver cómo gestionan los proyectos semanales sus compañeras.

Cuando se siente triste o nerviosa se apoya principalmente en su pareja, aunque también pide ayuda a sus padres. Indica que todos le tranquilizan y le hacen sentir mejor. Además, refiere que su madre y su abuela han sido siempre personas muy nerviosas, lo cual le hace sentirse más entendida en los momentos que experimenta estas sensaciones, aunque en algunas ocasiones la preocupación y ansiedad de su madre han empeorado su malestar.

Señala que en la gran mayoría de los momentos en los que cuenta lo que le ocurre experimenta mucho malestar, aumentando su activación cuando siente que le tiembla la voz o que le sudan las manos. También le sucede cuando comienza a llorar, teniendo la sensación de no poder parar, como si el llanto fuera incontrolable. Se define como una persona muy controladora, por lo que esta nueva situación supone para ella una agravante de su problemática y le hace experimentar un gran malestar en la mayoría de ocasiones. Por otro lado, se ve a sí misma como una persona débil, con poca capacidad para afrontar las cosas, y aunque en la mayoría de ocasiones consigue lo que se propone, siempre piensa que no será capaz de hacerlo.

Todas las sensaciones mencionadas (sensaciones de ahogo, pinchazos en el pecho, sudores y temblor en las manos) empeoran en la jornada

da laboral, al recibir mensajes o llamadas de su jefe y cuando se levanta para ir a trabajar. En ese momento suele hacer un repaso de las tareas pendientes y anticipa que no será capaz de acabarlas a tiempo o de la manera correcta.

Ella verbaliza: «no quiero vivir así», y no sabe si está dispuesta a seguir trabajando en una empresa con tanta presión. Le gustaría buscar trabajo en otras empresas que no fueran aseguradoras, pero no se siente capaz de hacer entrevistas con el nivel de activación actual que presenta. Le han contactado distintas empresas, pero finalmente ella no responde o, en los casos en los que ha sido citada para alguna entrevista, no acude. En la actualidad, se siente «totalmente perdida, sin control sobre su vida y bastante triste», según sus palabras.

2.1.3. Evaluación

Durante la recogida de información se utilizó la entrevista, un documento de historia clínica general y varios autorregistros. La evaluación previa a la realización del análisis funcional se realizó durante tres sesiones de 50 minutos de duración.

Mediante la entrevista se recogió la mayor parte de la información de las sesiones. P. proporcionó información tanto de sus antecedentes pasados como de las condiciones y conductas actuales que le generaban un problema. De igual forma, se registraron varias de sus verbalizaciones durante las sesiones de evaluación:

- «En general creo que no sirvo para asumir y responsabilizarme de ciertas cosas.»
- «Necesito que mi pareja me calme, porque en ese momento no veo nada más.»
- «Siempre se puede hacer más, pero igual yo no llego.»
- «Sería vergonzoso cometer un error trabajando.»
- «Cuando experimento sensaciones de ahogo no lo entiendo, a veces creo que estoy volviéndome loca.»

Se utilizó también un documento general de recogida de información en formato autoinforme, en el que aparecen preguntas relacionadas con distintos aspectos importantes para la evaluación: motivo de consulta, datos del contexto actual, historia familiar, antecedentes psicológicos y médicos, tratamientos anteriores, datos del área social, área laboral e intereses de la persona. En la figura 8.6 se muestran algunas de sus respuestas con potencial relevancia para el análisis.

Por otro lado, durante las dos primeras sesiones se utilizaron autorregistros para obtener una información más detallada de las verbalizacio-

nes encubiertas emitidas por P. y los contextos en los que se producían estas sensaciones fisiológicas de ansiedad y malestar. No fue necesario registrar los parámetros de las manifestaciones fisiológicas ni las conductas emitidas posteriores a la aparición de dichas respuestas, pues quedaron suficientemente concretados mediante la entrevista. Se le indicó que, en los momentos en los que experimentase dichas sensaciones fisiológicas de ansiedad o malestar que refería, registrase: el día y la hora a la que se daban, una breve descripción de la situación/escenario o contexto en el que se encontraba, los pensamientos que presentaba y el grado de malestar de 0 a 10 que experimentaba en cada una de las ocasiones en las que sintiese las respuestas ansiógenas. En la tabla 8.3 se muestran algunos ejemplos de sus respuestas.

Por otro lado, respecto a su conducta durante la exploración, P. presentaba un gran temor hacia las sensaciones y manifestaciones de ansiedad, que también se presentaban en sesión, especialmente el llanto. Cuando ocurría, emitía verbalizaciones del tipo «te juro que no sé por qué lloro (...) esto nunca me había pasado», «no sé qué me ocurre...», lo cual hacía que aumentase aún más su nivel de activación.

A lo largo de todo el tratamiento, y confirmando las hipótesis relativas a su alta responsabilidad y perfeccionismo, mostró una actitud muy colaborativa atendiendo e integrando todas las explicaciones y realizando todas las tareas, lo cual aceleró enormemente su proceso de cambio.

Con los datos recogidos mediante la entrevista en sesión a lo largo de las tres primeras sesiones, dos autorregistros de malestar y la información recabada en la historia clínica general, se realizó un análisis funcional y un plan de tratamiento individualizado.

2.1.4. Selección de la información relevante

Con el objetivo de seleccionar la información necesaria para el establecimiento de las hipótesis (origen y mantenimiento) y las variables disposicionales, se tuvieron en cuenta todos los datos recogidos durante la evaluación. No obstante, la información del autorregistro y la identificación de las propias conductas problemáticas emitidas en sesión permitieron una selección y evaluación mucho más precisa de las respuestas y sus parámetros, con el fin de analizar tanto dichos parámetros como los estímulos ambientales relacionados con las mismas.

Trata de describir con tus palabras qué dificultad o dificultades tienes y cómo afectan a tu vida.

Dificultad muchas veces para respirar y para poder seguir con mis actividades diarias (trabajar, dormir, etc.).

¿Con qué frecuencia te ocurre aproximadamente (mensual, semanal, diaria...)?

Diaria.

En la actualidad, ¿qué crees que puede estar causando tus dificultades?

Mi estrés de trabajo y lo autoexigente que soy conmigo misma.

¿Hay factores que inician o empeoran? (descríbelos).

- *Momentos del día:* a la hora de trabajar o de dormir.
- *Lugares:* mi lugar de trabajo.
- *Situaciones:* a veces hablando del tema o cuando recibo llamadas o mensajes de mi jefe o compañeras.

Señala las manifestaciones que experimentas actualmente:

- Dolores de cabeza.
- Dolores de estómago.
- Alteración del apetito (disminución).
- Tristeza y/o apatía.
- Alteración del sueño (disminución).
- Fatiga.
- Tensión muscular.
- Pesadillas.
- Dificultades de concentración.
- Temblor.
- Pensamientos negativos repetitivos.

¿Qué interés tiene para ti seguir un tratamiento psicológico en este momento?

Mucho, necesito ayuda para quitar este malestar.

¿Qué desearías cambiar en tu vida?

- Desearía cambiar mi trabajo y el lugar donde vivo, además de estar más cerca de mi familia y mi pareja.
- Desearía poder controlar más mis sensaciones.

¿Hay alguien de tu entorno que te esté ayudando a superar tus dificultades? ¿De qué forma lo está haciendo?

Sí, mi novio y mi familia, tranquilizándome.

¿A qué tipo de colegio y/o instituto fuiste? ¿Cómo fueron tus resultados académicos?

Primero fui a un colegio e instituto público y después cambié a un concertado. Mis resultados siempre fueron buenos, aunque se vieron

afectados cuando me cambié.

¿Tienes dificultades en tu entorno laboral (relaciones con compañeros, jefes, carga de trabajo...)?

Sí, tengo mucha carga de trabajo.

¿Cuáles son los aspectos que más te gustan y los que menos de tu trabajo actual?

Lo que más me gusta de mi trabajo es organizar a la plantilla y las tareas que hay que realizar. Lo que menos los momentos difíciles en los que siento que no sé por dónde seguir o no entiendo cuál sería la estrategia para algunos proyectos.

¿Qué aspiraciones laborales tienes?

Me gustaría trabajar en una empresa en la que hubiese menos presión y en la que pueda aplicar lo que he aprendido en la universidad.

Figura 8.6.—Fragmentos de la historia clínica general.

TABLA 8.3
Autorregistro de P.

Día/hora	Situación	¿Qué pienso?	Grado de malestar
2/05 19:52	Hablando con mi jefe de mi disponibilidad la semana que viene.	Tendré que quedarme otra vez hasta tarde. En realidad, estoy disponible todo el tiempo, así que tendré que ocuparme de mucho más trabajo...	7
2/05 21:52	Recibo un mensaje de una compañera en el que me dice que no han podido hacer su parte porque no encontraban el material.	No puede ser verdad. No lo he guardado bien. Debería habérselo dicho antes.	9
3/05 00:30	Recibo un mensaje de mi jefe diciendo que mañana nos vemos para la evaluación.	No le va a gustar el trabajo, seguro que piensa que no sirvo para el puesto. Va a quitarme responsabilidades.	9
3/05 01:30	No me puedo dormir.	Sigo nerviosa, me sudan mucho las manos. Siento como una presión. ¿Qué me ocurre? ¿Por qué no puedo tranquilizarme?	10
4/05 16:30	Después de la evaluación nos presentan un proyecto nuevo que me parece muy difícil.	No seré capaz, seguro que no me da tiempo.	7

Día/hora	Situación	¿Qué pienso?	Grado de malestar
5/05 22:14	Con mis compañeras de trabajo cenando. Empiezo a hablar del proyecto de la semana que viene.	Seguro que ellas lo gestionan mejor que yo. No estoy preparada para hacer esto. No consigo adaptarme bien.	8
6/05 00:00	Hablando con G. le cuento todas mis preocupaciones y empiezo a llorar porque estoy nerviosa.	¿Por qué lloro?	8
6/05 13:30	Me llega un mensaje en LinkedIn de una empresa puntera para una posible entrevista para ser becaria.	No la voy a pasar ni de broma. No tengo el nivel de inglés. Si ya me cuesta esto, lo demás me va a costar muchísimo.	7

De esta forma, y atendiendo a la demanda principal, podríamos plantear que el problema general de P. serían las sensaciones fisiológicas que experimenta ante diversos estímulos del medio. Dichas alteraciones son respuestas de activación y malestar que en la mayoría de ocasiones se producen ante sus verbalizaciones desagradables y ante diferentes estímulos y/o situaciones que se presentan a continuación:

- Mensajes o llamadas de su jefe.
- Condiciones laborales: horarios cambiantes, funciones inespecíficas, alta carga de trabajo...
- Anticipaciones desagradables ante lo que pueda pasar.
- Verbalizaciones negativas acerca de su desempeño. Muchas de estas verbalizaciones las emite en sesión de forma recurrente.
- Verbalizaciones acerca de sus propios síntomas de ansiedad. Su conducta verbal y no verbal en sesión es una muestra del malestar que experimenta cuando no puede controlar estas sensaciones, realizando preguntas o pidiendo disculpas a la terapeuta ante esta falta de control.

Cuando se presentan los contextos o sensaciones presentadas, P. generalmente suele emitir las siguientes conductas:

- Conductas de aproximación o mantenimiento del contacto con estímulos relacionados con el trabajo.
- Hablar con sus familiares y pareja con el objetivo de reducir su malestar.

Además de esto, P. pone en marcha otros comportamientos que le impiden revertir la situación en la que se encuentra. Aquí se presentan algunos ejemplos:

- No se niega ante ninguna petición de su jefe, lo cual aumenta su carga de trabajo.
- Tiene dificultades para iniciar procesos de selección en otras empresas y, en los casos en los que emite conductas de aproximación a dichos procesos y avanza en ellos, no acude a las entrevistas. Si mantuviera y aumentara el repertorio conductual de conductas de aproximación a la búsqueda de un nuevo trabajo, aumentaría la probabilidad de abandonar su puesto de trabajo actual, pudiendo acceder a otros empleos que no le generasen tanta presión y le resultaran más agradables.

Por último, y teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, se exponen los comportamientos objeto de estudio o conductas problemas sobre las cuales se desarrollará el análisis funcional:

- Manifestaciones de ansiedad: pinchazos en el pecho, llanto, dificultades para respirar y conciliar el sueño.
- Anticipaciones.
- Reglas rígidas de comportamiento (*autoexigencia* y *perfeccionismo*).
- Descripción/discurso negativo sobre sí misma y su contexto.
- Dificultad para negarse a peticiones de su superior.

2.2. Desarrollo del análisis funcional

2.2.1. Identificación de las variables disposicionales

Para la identificación de estas variables atendimos a las diferentes conductas problema mencionadas y a la información de la historia clínica referente a ciertas condiciones ambientales o su historia de aprendizaje que podían influir en la probabilidad de que estas conductas se diesen en la actualidad.

- Historia de perfeccionismo, reglas verbales muy rígidas y criterio de éxito muy elevado, lo cual influye en que son muy limitadas las conductas y resultados que a P. le resultan reforzantes, pues su criterio para estar conforme con su trabajo y el *feedback* proporcionado por su jefe es rígido y alto: para ella, resultados inferiores a un 9, un 10

- o un *excelente* no son agradables, al resultarles insuficientes y señalarlos como «un fracaso».
- Historia de autoexigencia desde que recuerda. «En las dos únicas responsabilidades que he tenido en la vida, trabajos y estudios, he sido siempre autoexigente» (en sus propias palabras).
 - Historia de pesimismo al que ella se refiere como «negatividad». Descripciones de sí misma desajustadas (y aversivas) desde que recuerda (colegio), y anticipaciones aversivas acerca de resultados próximos, tanto de exámenes como laborales (entrevistas, *feedback* de sus superiores, etc.).
 - Es una persona altamente dependiente del criterio de sus iguales, lo que se refleja en que su principal estrategia de afrontamiento ante sus problemas es hablar con su pareja y familia.
 - Posible modelado de reacciones que define como «nerviosas» a lo largo de toda su historia de aprendizaje por parte de figuras cercanas de referencia como su madre, su hermana, su tía materna y su abuela (con las que ha pasado y actualmente pasa mucho tiempo). P. ha observado desde que era niña que sus figuras de referencia reaccionaban con mucha activación ante ciertas situaciones o estímulos, por lo que, además de imitar estos comportamientos como principal estrategia de afrontamiento, ha podido también condicionar de forma aversiva muchas de estas situaciones.
 - Alto nivel de activación prolongado, que se incrementa hace dos meses por los recortes de plantilla en su trabajo. Se acentúa aún más cuando ella decide asumir la responsabilidad de encargarse también de otro equipo y supervisar otros proyectos, además de sus funciones habituales.
 - Baja tasa de reforzadores. Los actuales se encuentran en los siguientes contextos estimulares o proceden de: ámbito familiar (su familia vive lejos y suelen verse con baja frecuencia por motivos de trabajo), su pareja y contextos de ocio con compañeras de trabajo. Respecto al área social, las personas en las que se apoya o bien pertenecen a su círculo de trabajo (por lo cual mantiene el contacto con los estímulos laborales) o son los amigos de su infancia, que, al igual que su familia y pareja, viven lejos y le es imposible relacionarse con frecuencia con ellos. Por tanto, está casi todo el día en contacto con estimulación aversiva relacionada con el contexto laboral.
 - No aprendizaje de habilidades asertivas. Refiere que experimenta tensión al tener que negarse a peticiones, sobre todo si son de sus superiores.

2.2.2. Hipótesis de origen

La hipótesis de origen del problema de P. no lo constituyen ciertas secuencias aisladas definidas, sino toda la historia anterior de aprendizaje, que se englobaría dentro de lo que ella refiere como «autoexigencia» y «perfeccionismo», añadido a la observación reiterada de respuestas que han sido reforzadas, que ella señala como «nerviosas», ante ciertos acontecimientos por parte de figuras de referencia de su familia con las que compartió mucho tiempo durante su infancia y adolescencia.

Durante toda su vida P. puso en marcha conductas categorizadas como «autoexigentes» (revisar varias veces tareas antes de entregarlas, intentar que todo esté perfecto, estar durante mucho tiempo comprobando ciertos aspectos, anticiparse a posibles errores...), que fueron reforzadas de forma sistemática por la sensación de control que se sucedía tras emitirlas, por los buenos resultados que obtenía y por evitar el malestar que supondría un posible *feedback* negativo, que normalmente anticipaba. De esta forma, ella aprendió a exigirse ante la mayoría de los contextos, y con mayor frecuencia e intensidad en aquellos que fueran desconocidos o que implicasen algún tipo de evaluación. Por otra parte, además del reforzamiento sistemático de estas conductas «autoexigentes», P. comenzó a emitir ciertas reglas acerca de cómo se debían desempeñar distintas tareas para obtener un buen resultado, cuyo seguimiento estaba reforzado tanto socialmente como por la sensación de control experimentada. Este aprendizaje de reglas es también una variable disposicional a tener en cuenta en el mantenimiento de estas conductas «autoexigentes» y/o «perfeccionistas», y muestra claramente cómo se fue moldeando esta forma comportarse y estar en el mundo.

Por otro lado, cuando P. se atribuía la culpa de ciertos resultados, así como cuando anticipaba resultados negativos, experimentaba control, pues podía reducir la incertidumbre de qué es lo que podría pasar, a la vez que poner en marcha conductas diferentes para evitar los estímulos aversivos que anticipaba, por lo que estas conductas fueron también sistemáticamente reforzadas. Muy probablemente, y teniendo en cuenta la observación reiterada de las reacciones familiares «nerviosas» ante ciertos estímulos mencionada anteriormente, P. asoció la falta de control o incertidumbre a algo tremendamente aversivo, lo que explicaría que muchas de sus conductas estuviesen mantenidas por el control experimentado a corto plazo al emitirlas, a pesar de que estas le pusieran en contacto con estimulación aversiva (véase figura 8.7).

Con respecto a la activación experimentada ante ciertas sensaciones, el hecho de no haberse mantenido en contacto con las respuestas condicionadas procedentes de reacciones fisiológicas explica que, ante deter-

minadas reacciones fisiológicas de activación, P. comience a emitir conductas de autoobservación y búsqueda de explicaciones que le permitan adquirir cierta sensación de control ante estas reacciones, a la vez que reducir la incertidumbre; por tanto, dichas conductas de autoobservación se mantienen por reforzamiento positivo y negativo.

Por último, durante los cinco últimos años ella ha acudido a sus padres y a su pareja para que la tranquilizasen en los momentos en los que experimentaba malestar, lo que ha facilitado que siga utilizando esta estrategia para calmarse en lugar de intentar aprender otras. Es decir, por un lado, las respuestas de pedir ayuda se mantienen por reforzamiento negativo (ya que se reduce su malestar), y por otro impiden que se emitan respuestas de afrontamiento diferentes, que conllevarían, en tanto no se han puesto en marcha en ninguna ocasión, un mayor coste. Además de todo esto, el pedir ayuda y calmarse casi de forma inmediata al momento de comenzar a sentir activación impide que se deshaga la asociación pavloviana entre sus sensaciones y las respuestas condicionadas asociadas en ensayos anteriores de condicionamiento, lo que explica que P. siga experimentando mucho malestar y activación ante casi cualquier señal fisiológica de activación.

2.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Sus reglas verbales relativas a su perfeccionismo y a su autoexigencia, unidas a la alta carga de trabajo (alto nivel de activación), son variables disposicionales que facilitan que se condicione aversivamente su lugar de trabajo y estimulación relacionada con él. A su vez, P. anticipa posibles resultados negativos ante ciertas situaciones, ya que esto le proporciona control sobre la situación (véase figura 8.8).

Por otro lado, el hecho de que no haya adquirido habilidades para negarse a ciertas peticiones, ante la tensión que estas le generan, hace que siga en contacto con la estimulación aversiva laboral, a la vez que asume ciertas tareas que suman presión y ante las cuales sigue anticipando resultados negativos (véase figura 8.9).

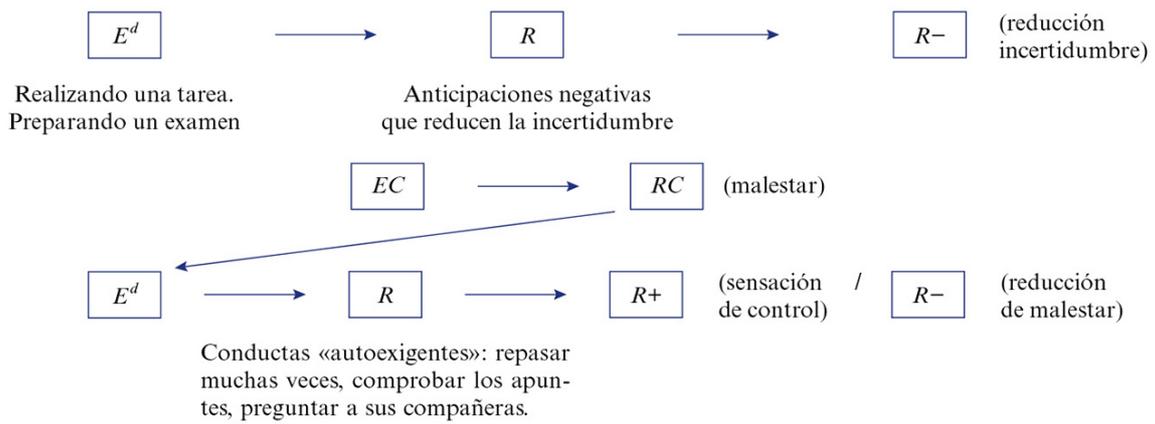
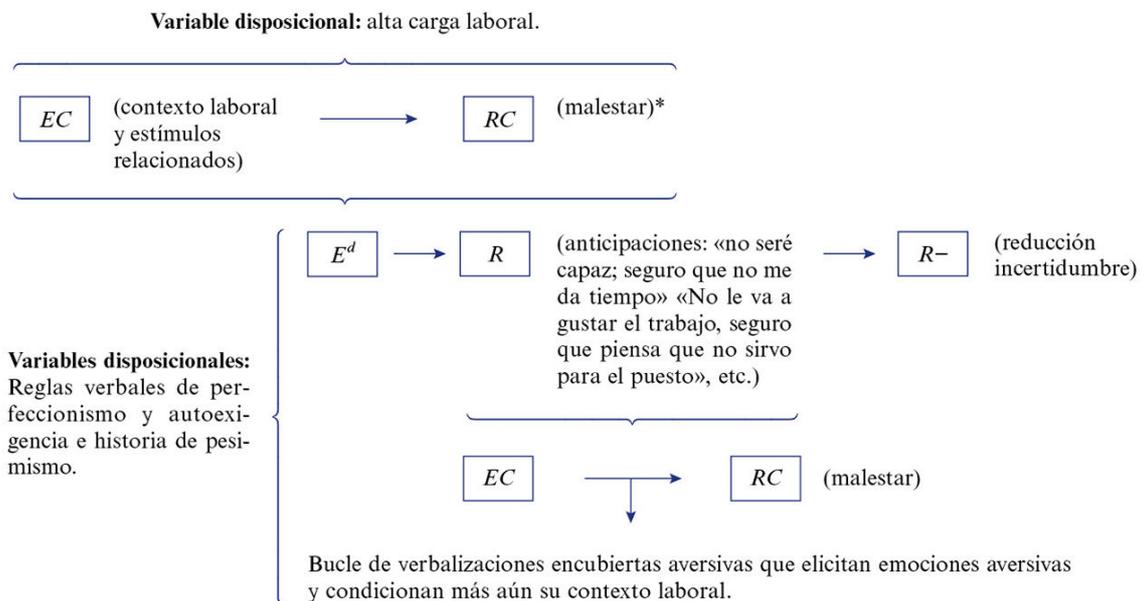


Figura 8.7.—Análisis funcional de conductas autoexigentes.



* Se incluyen en malestar todas las manifestaciones fisiológicas reportadas por P. que varían de un contexto estimular a otro: sensaciones de ahogo, pinchazos en el pecho, sudores y temblor en las manos.

Figura 8.8.—Análisis funcional de las anticipaciones aversivas y condicionamiento aversivo del contexto laboral.

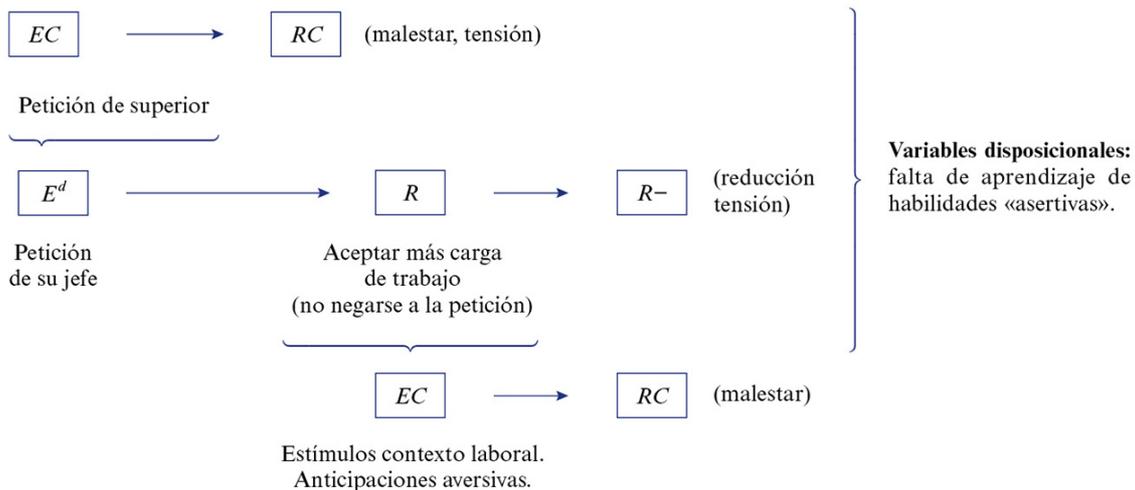


Figura 8.9.—Análisis funcional de conductas no «asertivas» que mantienen el contacto con estimulación aversiva.

Además, las propias sensaciones fisiológicas de activación discriminan respuestas operantes de autoobservación y búsqueda de explicaciones que se mantienen por reforzamiento positivo, por aumentar el control que experimenta, y negativo, por la reducción de la incertidumbre. Estas operantes aumentan aún más la activación y malestar experimentado (véase figura 8.10).

El hecho de tener que pedir ayuda para tranquilizarse, añadido a estar continuamente experimentando reacciones condicionadas aversivas de activación y no poder emitir respuestas de afrontamiento para solventarlas, suponen el contexto idóneo para que P. emita verbalizaciones cuyo fin sea intentar explicar las razones por las cuales esto ocurre, que reducen la sensación de incertidumbre y le dotan de control; por tanto, se mantienen tanto por reforzamiento positivo (sensación de control) como negativo (reducción de incertidumbre y desahogo). No obstante, estas explicaciones son verbalizaciones aversivas acerca de sí misma y su capacidad para afrontar dificultades, lo cual, de nuevo, le hacen estar directamente en contacto con más estimulación aversiva (véase figura 8.11).

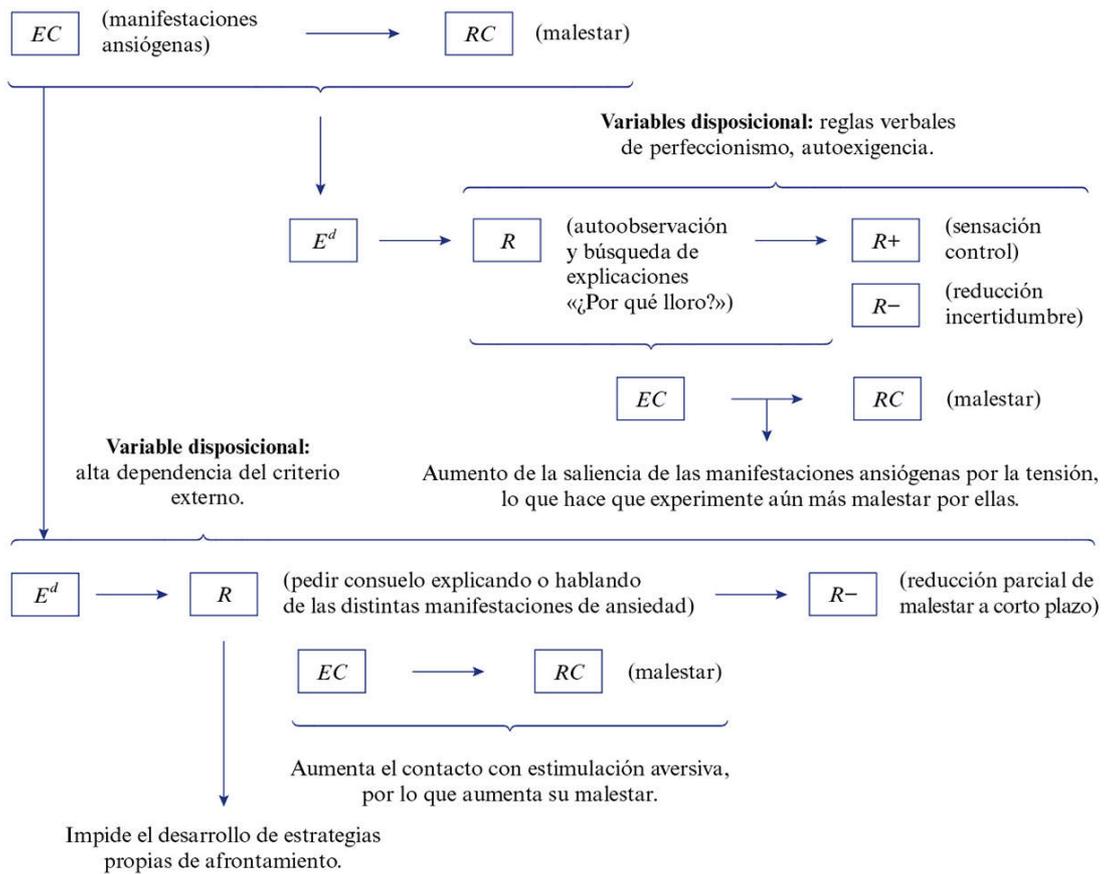


Figura 8.10.—Análisis funcional de las respuestas de autoobservación ante las sensaciones ansiosas y principales estrategias de afrontamiento ante el malestar.

Por último, las verbalizaciones aversivas acerca de su capacidad y las anticipaciones acerca de resultados negativos aumentan las probabilidades de que, ante ciertos discriminativos (entrevistas en otras empresas, ofertas de trabajo), P. emita conductas de evitación que reducen el malestar que le supone otra situación de evaluación con la anticipación de un posible rechazo; por tanto, dichas conductas de evitación se mantienen por reforzamiento negativo (véase figura 8.12).

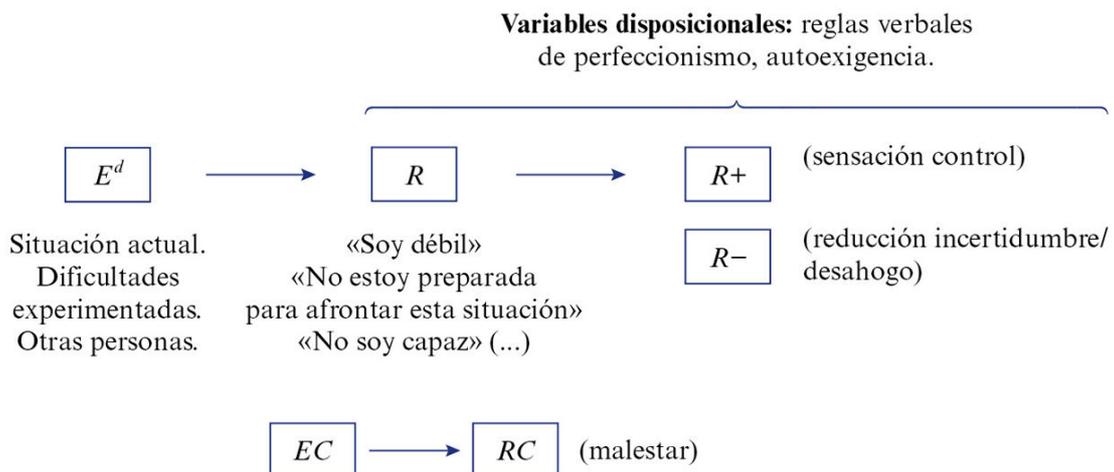


Figura 8.11.—Análisis funcional de verbalizaciones aversivas sobre sí misma.

Variables disposicionales: verbalizaciones aversivas acerca de su capacidad, historia de «pesimismo», anticipaciones negativas y alto nivel de activación (estas variables afectan a todos los elementos de las siguientes cadenas).

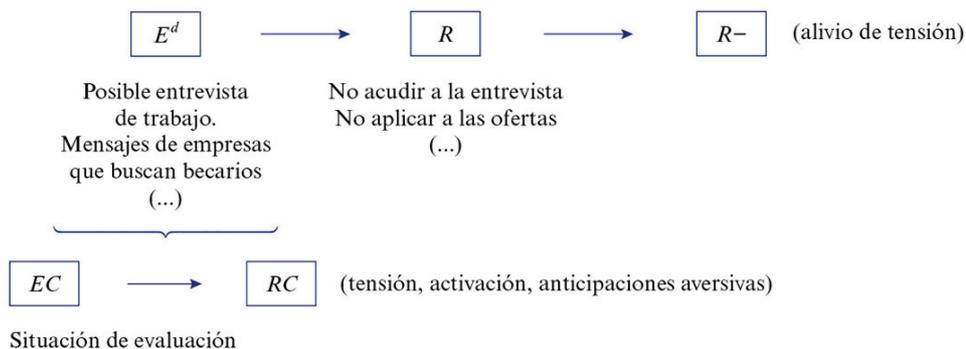


Figura 8.12.—Análisis funcional de conductas de evitación ante ofertas laborales.

2.3. Explicación del análisis funcional

A lo largo de su vida, P. ha aprendido a emitir ciertas conductas (reparar tareas reiteradamente, preguntar a sus compañeras, anticipar escenarios negativos y prepararse para ellos) que en el momento actual actúan como variables disposicionales: ante situaciones de evaluación emite conductas «autoexigentes» y «perfeccionistas» que se refuerzan por la sensación de control experimentada y por la reducción de la incertidumbre que generan ciertos contextos. De esta forma, comportarse de forma autoexigente y perfeccionista, para P. puede ser una manera de

evitar la estimulación aversiva que le generaría obtener resultados negativos en alguna tarea o actividad. Además, posee reglas verbales muy rígidas acerca de cómo deben hacerse las cosas, cuyo seguimiento ha sido reforzado de forma sistemática y modula gran parte de sus conductas actuales, como por ejemplo «es inadmisibles e irresponsable cometer una equivocación en el trabajo».

Por otro lado, y teniendo en cuenta las disposicionales mencionadas, las anticipaciones aversivas constantes acerca de sus resultados en el contexto laboral, añadidas a diversos estímulos condicionados aversivamente en su historia de aprendizaje (contexto de evaluación, tareas que implican dificultad y que están sujetas a programas de reforzamiento exigentes), han provocado un condicionamiento aversivo de todo su contexto laboral y estímulos asociados, por lo que, actualmente, cualquier estímulo relacionado con el trabajo elicit respuestas condicionadas de activación y malestar.

A su vez, P. realiza anticipaciones que le dotan de una sensación de control ante situaciones adversas, como contextos de evaluación. Estas anticipaciones, aunque sean reforzadas a corto plazo, le ponen directamente en contacto, de nuevo, con estimulación aversiva, bien porque constituyen verbalizaciones aversivas acerca de su capacidad o anticipaciones de resultados negativos, bien porque de nuevo le ponen en presencia de estímulos que se han condicionado aversivamente al estar relacionados con el contexto laboral. Además, las reglas rígidas (parte de lo que hemos mencionado antes como perfeccionismo y autoexigencia) respecto a cómo proceder funcionan como operaciones de establecimiento, aumentando la probabilidad de emitir las conductas de anticipación y de evitación de resultados negativos.

P. está gran parte de su tiempo en contacto con esta estimulación aversiva: pasa muchas horas trabajando, recibe mensajes y llamadas de su jefe fuera del horario laboral y comparte muchos contextos (incluido el social) con compañeras de trabajo. No posee habilidades «asertivas», por lo que evita negarse ante ciertas peticiones de su jefe que le generan tensión, lo cual solo empeora su situación, ya que aumentan aún más las responsabilidades laborales de las que debe hacerse cargo. Además, la principal estrategia que utiliza para disminuir su malestar es hablar con su familia y su pareja para desahogarse. Aunque a corto plazo se reduce su malestar, al volver a verbalizar todo lo que ocurre y lo que siente mantiene el contacto con la estimulación aversiva (en tanto que verbalizar sus problemas supone un conjunto de estímulos condicionados aversivos), por lo que también experimenta respuestas condicionadas de malestar.

Por otro lado, P. tampoco ha aprendido a tolerar ciertas sensaciones de activación y emite conductas de autoobservación y de búsqueda de control, que se refuerzan positiva y negativamente, cuando experimenta estas sensaciones fisiológicas, lo cual aumenta su activación, a la par que le mantiene en contacto con estímulos aversivos que elicitaban más respuestas de activación y malestar, favoreciendo en muchos casos que se produzca un proceso de incubación de dichas respuestas.

Por último, las verbalizaciones aversivas acerca de su propia capacidad y anticipaciones de resultados negativos le impiden afrontar la situación en la que se encuentra, pues ni se adapta a la situación que se le presenta en la empresa ni emite conductas de búsqueda de otros trabajos que le permitirían estar en contacto con estímulos apetitivos y otras actividades que supongan potenciales fuentes de reforzadores.

2.4. Tratamiento

Tras la realización del análisis funcional, y con base en él, se plantearon los siguientes objetivos, utilizando para su consecución distintas estrategias de intervención que se presentan a continuación.

Reducir las manifestaciones de ansiedad

- Explicación general acerca de la ansiedad y de su caso en particular, mediante el análisis funcional, con el objetivo de que contracondicionara sus sensaciones.
- Exposición interoceptiva para que, por un lado, se diera una extinción pavloviana de respuestas anteriormente incubadas y, por otro lado, se produjera un contracondicionamiento de dichas sensaciones.
- Entrenamiento en respiración diafragmática. Mediante la respiración se entrenó a P. en discriminación de las primeras sensaciones de malestar, para emitir la conducta de respirar y así reducir dicho malestar.
- Control estimular: se limitó el contacto con estimulación aversiva relacionada con el contexto laboral. De este modo se redujo el contacto con estímulos condicionados, por lo que se redujo también la elicitación de respuestas condicionadas de malestar.
- Eliminar conductas de autoobservación mediante autoinstrucciones y distracción. Por un lado, se entrenó a P. en discriminación de conductas de distracción ante estímulos que anteriormente discriminaban conductas de autoobservación. A medida que se consolidaba

la técnica, las propias autoinstrucciones se condicionaron apetitivamente, por sus efectos reductores del malestar, y eran suficientes en ausencia de la distracción posterior inicial para no emitir conductas de autoobservación.

Mejorar su estado de ánimo

- Activación conductual introduciendo actividades gratificantes, incluidas las actividades sociales. De este modo, se aumentó el contacto con estímulos condicionados apetitivos que elicitan en ella respuestas condicionadas apetitivas. Por otro lado, se realizó un entrenamiento en discriminación de respuestas que fueron reforzadas ante estímulos que anteriormente no funcionaban como discriminativos para emitirlos.

Fomentar un discurso más ajustado sobre ella misma y su contexto

- Moldeamiento verbal: se realizó un procedimiento de reforzamiento de aproximaciones sucesivas relativas a verbalizaciones más adaptativas sobre ella misma y su contexto. Además, se realizó un entrenamiento en discriminación entre verbalizaciones encubiertas racionales e irracionales de forma que solo fueron reforzadas diferencialmente las verbalizaciones encubiertas racionales y se castigaron o extinguieron las irracionales (procedimiento que suele denominarse «reestructuración cognitiva»).

Aumentar el repertorio de habilidades sociales «asertivas»

- Entrenamiento en distintas conductas categorizadas como «asertivas»: decir «no», comunicar una crítica, hacer una petición mediante modelado y moldeado en sesión.
- Exposición con prevención de respuesta ante la emisión de dichas conductas asertivas de forma que se diera una extinción pavloviana de la respuesta de activación al emitirlos.

Reducir las conductas englobadas en las categorías «perfeccionismo» y «autoexigencia»

- Exposición con prevención de respuesta progresiva ante el estado de tareas que ella no consideraba «perfectas».

- Contracondicionamiento de contextos estimulares que le generaban respuestas condicionadas aversivas hacia respuestas de menor intensidad.

Tomar una decisión respecto al ámbito laboral

- Búsqueda de nuevos discriminativos que pongan en marcha conductas que pueden ser potencialmente reforzadas, las cuales se traduzcan en su conjunto en un cambio de contexto estimular (estrategia de intervención conocida habitualmente como entrenamiento en toma de decisiones).
- Encadenamiento de conductas de aproximación hacia la consecución de nuevos puestos de trabajo.
- Exposición con prevención de respuesta a escenarios de entrevista y selección de personal.

2.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

En este caso, fue especialmente interesante observar cómo en la propia sesión P. emitía gran parte de su repertorio de conductas problemáticas. Se prestó especial atención en la evaluación a cómo reaccionaba ante sus sensaciones fisiológicas para, en momentos posteriores de la intervención, castigar y/o extinguir ciertas conductas. Es este el caso de su reacción ante su propio llanto o sudor de manos mientras exponía lo que le ocurría en sesión. P., ante dicho llanto o cualquier otra sensación fisiológica inesperada, se autoobservaba y preguntaba a la terapeuta «¿Por qué lloro?», haciendo que aumentase más aún su malestar. A partir de la explicación del análisis funcional, la terapeuta fue modelo de conducta relativo a cómo debía reaccionar, con verbalizaciones del tipo: «¿Tú ves que yo cambie mi conducta cuando lloras? Cuando yo me preocupe por ello, preocúpate tú». Este tipo de verbalizaciones que emitía la terapeuta tenían como fin funcionar como castigo de las conductas problemáticas de P., para que se redujeran y, a su vez, para que P. aprendiera a reaccionar ante ellas como lo hacía la terapeuta, es decir, no atendiéndolas. Además, se realizó un contracondicionamiento de todas las sensaciones fisiológicas de ansiedad inesperadas mediante el humor en sesión, haciendo que los estímulos que inicialmente le generaban mucho malestar y discriminaban conductas de autoobservación, le generasen respuestas más adaptativas y no discriminasen dichas conductas problemáticas. Lo anterior se realizó mediante verbalizaciones de la terapeuta del tipo: «Bueno, ya has llorado. Ahora ya pienso que tienes

la enfermedad de la ansiedad. ¿Cómo crees que yo iba a pensar eso? ¿Crees que por llorar cambia tu biología para siempre?». Durante el desarrollo de la intervención y la consolidación, P. empezó a adoptar patrones de respuesta que la terapeuta modeló en un primer momento, lo cual se evidenciaba en verbalizaciones del tipo «me acordé de ti y pensé: pero ¿cómo voy a estar enferma por llorar? Y me reía». Consideramos que este es un gran ejemplo del poder del lenguaje de los terapeutas en el cambio clínico, cuando estos atienden y operan en la propia sesión actuando como modelos de conducta y/o emitiendo verbalizaciones consecuentes a ciertas respuestas. No debemos olvidar que el contexto terapéutico es otro contexto natural de aprendizaje de la persona que acude a consulta, en el cual también se dan los principios de aprendizaje que serán responsables del cambio clínico. Por tanto, el terapeuta debe ser capaz de identificar en la propia sesión las conductas problemáticas y, con base en ellas, modificar su conducta con el objetivo de que la cambien también los clientes; en muchas ocasiones empezando por el propio contexto terapéutico, para después generalizar dichos aprendizajes al resto de contextos de las personas.

3. ANÁLISIS FUNCIONAL DEL MIEDO A LAS SENSACIONES FISIOLÓGICAS EN UNA PERSONA CON BAJO ESTADO DE ÁNIMO

(Gladis Pereira Xavier y Elena Gálvez Delgado)

3.1. Introducción

3.1.1. Resumen

En el presente caso clínico se explica cómo problemas relacionados con respuestas de ansiedad son mantenidos pese a que no haya respuestas morfológicamente clasificadas como conductas de evitación. Asimismo, explica funcionalmente cómo es posible que respuestas de ansiedad y de bajo estado de ánimo pueden darse conjuntamente sin que se incurra en una contradicción causal. Así, se presenta el siguiente caso, en el cual las conductas a cambiar son reacciones fisiológicas de activación unidas a un bajo estado anímico. Estos comportamientos se mantienen debido a programas de reforzamiento negativo de razón variable, en los cuales la morfología principal de las respuestas operantes es la autoobservación. Asimismo, los procesos de condicionamiento clásico cumplen un importante papel en la explicación del problema, puesto que las autoverbalizaciones encubiertas anticipatorias y reacciones ansiógenas de malestar son respuestas clásicas que discriminan los programas

de reforzamiento comentados. Al final, las respuestas de autoobservación suponen, en muchas ocasiones, el contacto con respuestas condicionadas aversivas, impidiendo la experimentación de respuestas apetitivas, a pesar de que se siguen llevando a cabo muchas de las conductas de ocio previas al inicio del problema.

3.1.2. *Historia clínica*

R. es enfermera, tiene 29 años, trabaja en un hospital público y compatibiliza el trabajo con sus estudios de máster. Vive sola y tiene una buena relación familiar con su hermana y madre. Su padre murió de cáncer hace siete años. Para ella la situación fue complicada y le da pena no haber sido más cercana a él, aunque tampoco se siente culpable por ello. Su madre se preocupa mucho por su vida y, pese a que a veces esto le haya podido molestar, siempre se ha sentido apoyada por ella. En su ámbito social, tiene amigas con las que se lleva muy bien y de momento no tiene pareja estable. Hace unos años tuvo una pericarditis y los médicos le explicaron que se produce por la falta de descanso, hacer demasiados esfuerzos y por una bajada de defensas, ritmo de vida que sigue llevando en la actualidad. Un mes antes de la primera consulta le detectan, en una revisión médica, un mioma que le tienen que extraer. Aunque en el momento de la intervención psicológica no se sabe si es cancerígeno o no, este hecho mantiene a R. muy preocupada.

El motivo que la trae a consulta es una situación de malestar intenso que vivió unas semanas antes de acudir al centro psicológico. Ese fin de semana, y a pesar de llevar varios días sintiéndose nerviosa, hizo planes para salir con amigas, bebió alcohol en gran cantidad, durmió poco y al día siguiente volvió a realizar varias actividades. Cuando llegó el domingo, no se podía dormir al acostarse. En este momento tuvo sensaciones de ahogo, fuertes palpitaciones cardíacas, falta de aire y frío. Al día siguiente seguía sintiéndose nerviosa y se planteó la posibilidad de ir al médico o encontrar a alguien que le tranquilizara, pues las sensaciones experimentadas le recordaron a las que le produjo la pericarditis. Empezó a pensar sobre cómo podría esto afectar en su mioma y acudió al médico, que le recetó medicamentos para tranquilizarse. Tras ese fin de semana, y después de experimentar esas sensaciones físicas tan desagradables, empezó por primera vez a sentirse triste anímicamente. Tal y como refiere R., no se había sentido así ni siquiera con la muerte de su padre o tras la detección del mioma. Siempre ha podido mantener un estado de ánimo positivo aun cuando las cosas no iban bien. Sin embargo, ahora se preocupa porque cada vez está más desilusionada a medida que la ansiedad se prolonga en el tiempo. A lo largo de este mes, R. ha

experimentado las mismas respuestas de activación intensas en varias ocasiones, pero no ha acudido al centro de salud de nuevo. En su lugar, se dice que no pasa nada y que tiene que seguir para adelante, no necesitando la medicación.

A lo largo de los últimos años R. ha tenido un nivel de activación muy alto en su rutina, tanto entre diario como los fines de semana, pues considera que hay que aprovechar al máximo el tiempo haciendo muchos planes constantemente, aunque ello conlleve dormir o descansar poco. Esto ha sido así, sobre todo, a raíz del fallecimiento de su padre y de la pericarditis, eventos que han influido en que se forjase la idea de que «hay que aprovechar la vida al máximo». Sin embargo, en la actualidad R. ha empezado a sentirse decaída, nerviosa y desanimada. Constantemente tiene pensamientos e ideas recurrentes sobre sentirse mal, sobre cómo se siente ahora y cómo se sentirá en el futuro, relacionando su estado de ánimo actual con la posibilidad de no volver a sentirse bien haciendo las actividades que hacía. Esto le agobia, pues considera que siempre ha sido una persona que se ilusiona con las pequeñas cosas y no entiende por qué está dejando de ser así. Cuando se despierta vuelve a tener estos pensamientos y se vigila para identificar señales de nerviosismo. Además, este patrón de autovigilancia se mantiene siempre que tiene alguna sensación extraña: cuando tiene molestias, se fija en qué está sintiendo, porque piensa que así puede prevenir o detectar alguna enfermedad. Le angustia la posibilidad de salir y que le pase alguna situación negativa fuera de casa. No obstante, sale para intentar aparentar una imagen positiva de cara al público, aunque sigue en contacto con sus preocupaciones de manera constante en sus pensamientos. Hay noches que siente dolor en el estómago y falta de aire, mientras que hay otras veces en las que este malestar se mezcla con el desánimo. Como resultado, siente taquicardias y se ha incrementado la frecuencia con la que va al baño. Piensa que no le gusta este estado de ansiedad y que no se le va a pasar; además, relaciona las sensaciones de activación con perder el control, y cuando experimenta estas sensaciones percibe a su vez la falta de ilusión, puesto que no le apetece estudiar, quedar con sus amigas o hacer los planes que siempre le habían apetecido.

A lo largo de su vida ha utilizado diversas estrategias para mantener el control ante las situaciones que se le planteaban: estructurar las actividades diarias con antelación, organizar las cosas que utiliza en su día a día, o escribir un diario de lo que le ocurre como forma de plasmar sus ideas o tomar decisiones. Así, a raíz del episodio que marca el inicio del problema, R. ha empezado a pensar cómo estará en el futuro, la posibilidad de enfermar, y, sobre todo, a anticipar que no volverá a estar bien y que habrá más episodios de pérdida del control total. Para ella tener con-

trol es muy importante. Comenta que desde el colegio tener su vida organizada y controlada le es algo muy placentero. Autoexigirse un alto nivel de planificación y dedicación le ha ayudado a obtener buenas notas a lo largo de su vida académica y a ser más eficiente en su trabajo actual.

En cuanto al ámbito social, reconoce que le cuesta mucho apoyarse en los demás y expresar las cosas que le suceden o le preocupan. Suele guardar sus preocupaciones para sí misma, puesto que en el pasado, cuando ha contado algún problema, se ha sentido mal por estar preocupando a los demás con sus cosas. Esto mismo le pasa con su familia, pues, a pesar de que tiene buena relación con su madre y hermana, no suele contarles cuándo está mal para no preocuparles.

Todo lo que está viviendo R. últimamente le impide conciliar el sueño. Al inicio del problema, esta dificultad estaba relacionada con cómo hubiese pasado la noche previa. Los días en los que duerme mal piensa que esa noche dormirá mal también. Por ello, está pendiente de su nivel de activación, precisamente con el objetivo de valorar la facilidad o dificultad que tendrá para dormirse esa noche. Esta dificultad, además, tiene que ver con que le resulta muy desagradable la sensación de vértigo que experimenta en el momento antes de dormirse, sensación que ella asocia con falta de control, es decir, siente que cuando duerme es como si dejara de tener conciencia de sí misma y de todo. Por otro lado, el hecho de no conseguir dormirse tiene para ella otra connotación negativa: pérdida de tiempo. Para evitar experimentar estas sensaciones, suele recurrir a ver series o leer antes de dormir, con el objetivo de incrementar el nivel de cansancio y pasar a estar dormida en un período inferior de tiempo.

Cuando acude al psicólogo confiesa que ya no sabe qué hacer. En el médico le dijeron que «sufre de ansiedad» y que necesitaba atención psicológica. Lo que más quiere R. es recuperar la ilusión que tenía y dejar de experimentar estas sensaciones tan desagradables.

3.1.3. *Evaluación*

Durante las sesiones de evaluación, las estrategias que se utilizan para recoger la información relevante son dos: entrevista y autorregistro. La entrevista permite: 1) recopilar información relevante sobre el curso y desarrollo del problema de la cliente según su propia perspectiva, y 2) detectar verbalizaciones que suponen muestras de comportamientos mantenedores del problema de manera directa. Como se puede ver en la tabla 8.4, R. verbaliza en varios momentos sus temores y pensamientos anticipatorios con respecto a las respuestas de activación. También se puede observar muestras de comportamientos de control, de autoobser-

vacación y de las reglas verbales que se dice cuando detecta su pérdida de interés con las actividades rutinarias.

El autorregistro (véase tabla 8.5), por otro lado, permite recoger información del contexto extraclínico, así como de las conductas encubiertas solamente accesibles por la cliente. El autorregistro específico para el caso de R. se ha centrado sobre todo en los pensamientos asociados a la activación percibida.

TABLA 8.4
Verbalizaciones de la cliente detectadas en sesión

Conductas problema	Verbalizaciones de R.
Pensamientos anticipatorios de malestar	«Me agobia pensar que en cualquier momento me puede dar algo.» «Cuando estoy en casa sola pienso que si me vienen las sensaciones no podré superarlas.» «Me pregunto si lo que tengo no me va a afectar al mioma.»
Autoobservación	«Antes de realizar una actividad que me gusta pienso: a ver si voy a estar mal. Entonces paso a fijarme en mis sensaciones para ver si vale la pena salir de casa.» «Empiezo a fijarme en mis sensaciones y pienso: me estoy agobiando, me estoy agobiando, me estoy agobiando...»
Control	«Me agobia sentir que voy a perder el control.» «Me siento relajada y bien cuando veo que tengo todo en orden.» «Me gusta escribir en mi diario, porque así siento que estoy ordenando mis ideas.»
Reglas relacionadas con la tristeza	«Nunca me he visto así de triste. Antes las cosas no me afectaban de esta manera... Esto me hace creer que lo que tengo es muy grave.» «Si cuando mi padre se murió no me sentí así, el hecho de sentirme tantos días triste no puede ser algo bueno.» «Antes podía sopesar las cosas, pero ahora he perdido esta habilidad, he perdido la habilidad de ilusionarme.» «Guardo mucho las preocupaciones, pues así mi familia no se entristece y no molesto a los demás.»

TABLA 8.5
Autorregistro relleno por la cliente

Situación	Cambio percibido	Qué pienso
Jueves, 9:30 h. Al despertarme	Me levanto con una sensación placentera, pero cuando me doy cuenta de la situación los últimos días me siento ansiosa y desanimada.	Que me siento mal. Me doy cuenta de que cuando lo pienso estoy peor y que cuando no lo pienso estoy mejor.
Viernes, 14:00 h. Leyendo una entrevista a un famoso	Me pongo nerviosa, tengo molestias en la boca del estómago y ahogo.	Pienso en el dolor y sufrimiento de la gente.

Sábado, 11:10 h. Me acabo de despertar	Molestias en el estómago, desánimo, angustia.	Para qué levantarme si voy a estar mal. Me quedo en la cama.
Sábado, 13:30 h. Llamo a mi madre y me pregunta qué tal	Agobio.	No quiero decirle que estoy mal, me gustaría poder decirle que estoy mejor.
Sábado, 20:40 h. Voy de camino a un concierto, voy a juntarme con mis amigos ahora	Angustia, agobio.	A ver si voy a estar mal, a ver si voy a perder el control y no voy a poder disfrutar nada. Hablé del tema con un amigo y me tranquilicé.
Sábado, 00:05 h. En el concierto hay mucha gente, mucho humo y la música está muy alta	Agobio.	Voy a perder el control. Me concentro en el concierto, hablo con amigos.
Domingo, 13:30 h. Me levanto	Cansancio, malestar.	Es por el alcohol, tengo resaca.

Al igual que en las verbalizaciones registradas en sesión, en el autorregistro también se puede recopilar muestras de comportamientos asociados a la problemática de la cliente. Por ejemplo, cuando R. piensa que va a perder el control de camino al concierto, esto supone una muestra más de su necesidad de controlar sus sensaciones propioceptivas. También se puede observar cómo anticipa el malestar que va a sentir cuando se levante, decidiendo seguir en la cama, ya que le será inútil intentar moverse.

3.1.4. Selección de la información relevante

De cara a obtener la información necesaria para el establecimiento de las hipótesis de origen y de mantenimiento, así como las variables disposicionales, se han utilizado tanto datos recogidos durante las entrevistas como la información proporcionada mediante los autorregistros. A partir de esta información se ha realizado una selección precisa de las respuestas que se deben analizar, así como de los estímulos ambientales que están relacionados con estas respuestas, tomando como punto de partida el motivo de consulta de la cliente.

Cuando R. acude a terapia su demanda principal se centra en las sensaciones fisiológicas de ansiedad, tristeza y falta de interés por realizar las actividades diarias que antes le generaban ilusión. Estas manifestaciones fisiológicas que R. experimenta diariamente son respuestas condi-

cionadas de activación y malestar que están siendo elicitadas por los siguientes estímulos:

- Verbalizaciones que anticipan problemas de salud.
- Respuestas de autoobservación ante sensaciones interoceptivas.
- Verbalizaciones aversivas acerca de la pérdida de control.
- Verbalizaciones acerca de la preocupación por su estado de ánimo y por la pérdida de capacidad de disfrute.
- Contextos asociados a estas sensaciones: estar en la cama sin poder dormir, sensaciones antes de dormir, etc.

Cuando R. se encuentra en estas situaciones o se expone a este tipo de estimulación, experimenta las respuestas condicionadas de malestar y emite las siguientes conductas, encaminadas a reducir el malestar y a experimentar la sensación de poder controlarlo:

- Autoobservación de sus propias sensaciones fisiológicas (nivel de activación, grado de cansancio si es el momento de ir a dormir, etc.).
- Evitar y/o escapar del momento de irse a dormir retrasando la hora, haciendo otras actividades antes, con el consiguiente incremento de actividad diaria y cansancio.
- Continuar saliendo con sus amigos y llevando a cabo el mismo nivel de actividades que antes, manteniendo un nivel de activación muy elevado.

Además de esto, el contexto en el que se desenvuelve R., así como otras conductas llevadas a cabo, modulan la funcionalidad que tienen las respuestas y estímulos explicitados. Estas variables, que se explicarán en mayor profundidad en el apartado de *variables disposicionales*, son las siguientes:

- Nivel de actividad alto en su vida diaria.
- Reglas de conducta sobre cómo se debe aprovechar la vida.
- Patrones conductuales reforzados por experimentar sensaciones de control y por emitir conductas muy precisas y exigentes.
- Dificultades y problemas de salud pasados y presentes.
- Fallecimiento de su padre.
- Patrón conductual de su madre, con alta tasa de respuestas manifiestas de preocupación por la salud de R.

Teniendo en cuenta la información aquí recogida, se exponen los comportamientos que son objeto de estudio y análisis, sobre los que se desa-

rollan las hipótesis funcionales más adelante:

- Exceso de conductas encaminadas a autoobservar sus sensaciones fisiológicas.
- Exceso de verbalizaciones anticipatorias sobre encontrarse mal anímicamente/preocupaciones sobre la salud.
- Exceso de respuestas experimentadas de malestar y/o desagradables.
- Dificultades para conciliar el sueño.

3.2. Desarrollo del análisis funcional

3.2.1. *Identificación de las variables disposicionales*

Tras la evaluación se han detectado las variables disposicionales que son relevantes para la explicación funcional del problema de R. A continuación se enumeran sus principales características, y en las cadenas funcionales se podrá observar cuándo y dónde afectan.

- Es enfermera. Actualmente trabaja en un ambiente estresante con una gran carga laboral.
- Estudios de máster. R. compatibiliza el trabajo con los estudios, aumentando así la sobrecarga de tareas y actividades demandantes en su día a día.
- Alto nivel de actividad laboral diaria y ocio. La sobrecarga de actividades prolongadas en el tiempo activa un estado de agotamiento típico del estrés, a la vez que impide que R. disponga de tiempo para sopesar el estado de sobreactivación con actividades relajantes o descanso.
- Vive sola, lo que le permite aumentar la actividad de pensamientos diarios y la autoobservación de sus sensaciones.
- Detección de un mioma. Recientemente se le ha diagnosticado un problema médico que amenaza su salud y bienestar, lo que añade preocupación a su vida y puede cambiar el valor de señales fisiológicas que antes no suponían una indicación de padecer una enfermedad.
- Pericarditis hace cinco años, que cursó con sensaciones de ahogo. En este episodio previo pudo experimentar respuestas de ansiedad intensas y desagradables, poniéndose en contacto por primera vez con estos estímulos aversivos.
- La madre presenta un patrón estable de verbalizaciones de preocupación. Probablemente esto haya contribuido a un modelado duran-

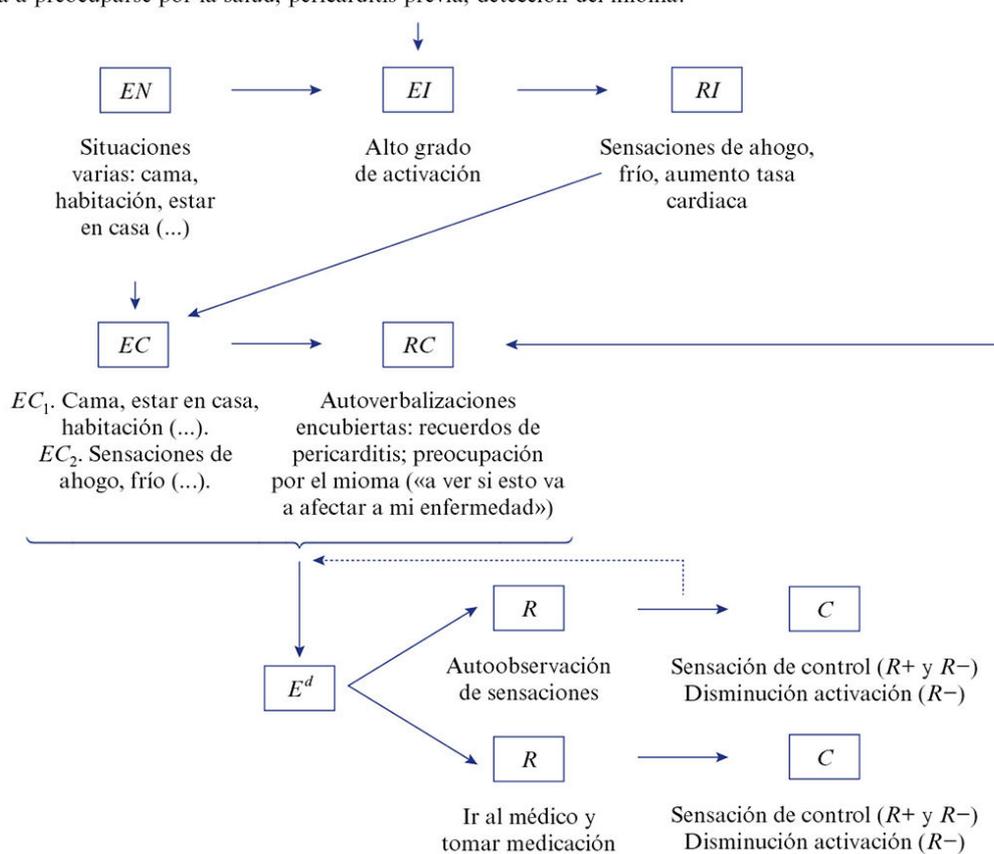
te el desarrollo del repertorio conductual de R.

- Historia familiar paterna de cáncer. R. ya ha vivido anteriormente una situación de enfermedad y fallecimiento en su entorno cercano. Tras la muerte del padre (unida a la experiencia de la pericarditis pasada), R. decidió que había que disfrutar intensamente todos los momentos de su vida. Esta reflexión se ha convertido en una regla verbal que discrimina la realización en alta frecuencia e intensidad de actividades de ocio.
- Patrones conductuales estables:
 - Tendencia a buscar explicaciones a las sensaciones físicas como problemas de salud (posiblemente modelada por la madre).
 - Tendencia a sentir placer cuando obtiene el control de los estímulos que le rodean.
 - Tendencia a autoexigirse en sus actividades. En su historia de aprendizaje pudo aprender que la autoexigencia le lleva a alcanzar los objetivos que se propone (respuesta reforzada durante varios ensayos de condicionamiento). De esta forma, el hecho de abarcar muchas actividades con un alto nivel de desempeño termina poniéndole en contacto con una mayor sobreactivación.
 - Reglas sobre cómo tiene que comportarse ante las adversidades. R. considera que «si no consigue mantener un estado de ánimo positivo es porque le pasará algo grave y habrá perdido su capacidad de disfrute».

3.2.2. Hipótesis de origen

En este análisis se pretende determinar funcionalmente por qué ocurrió el primer episodio desencadenante de las respuestas fisiológicas, es decir, establecer la hipótesis de origen del problema. El primer fin de semana que R. experimentó la respuesta ansiógena intensa fue cuando concadenó varios días de activación con trabajo, fiesta y alcohol. Estas sensaciones fisiológicas desagradables elicitaron en ella pensamientos y recuerdos relacionados con su mioma recientemente detectado y con la pericarditis que tuvo hace años. Como estrategias para intentar sentirse mejor, ha estado más atenta a sus estados internos hasta que decidió ir al médico, quien le recetó ansiolíticos. En la figura 8.13 se puede ver reflejada en cadenas la hipótesis de origen para el caso de R.

Variables disposicionales: alta intensidad y frecuencia de actividades, carga laboral, autoexigencia, gusto por el control, tendencia a preocuparse por la salud, pericarditis previa, detección del mioma.



NOTA. La autoobservación hacia sus sensaciones propioceptivas se refuerza negativamente en un programa de razón variable en función de si en el momento de emitir la respuesta R. está experimentando o no dichas sensaciones. Si no las está experimentando, se alivia la RC, reforzándose negativamente. Pero si las está experimentando, se expone de nuevo a los EC.

Figura 8.13.—Hipótesis de origen.

3.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Una vez hipotetizadas las primeras cadenas funcionales relacionadas con la conducta problema, en la figura 8.14 se puede observar por qué el problema se sigue manteniendo en la actualidad, explicando además cómo la hipótesis de origen actúa como una variable disposicional en la problemática actual.

Tras el episodio explicado en el origen del problema, el patrón de autoobservación se ve reforzado y, por tanto, el contacto con aquellos estímulos que le son desagradables se incrementa (como se ha dicho, la autoobservación le pone en contacto con los EC). Además, su tendencia a preocuparse facilita que esté todavía más pendiente de posibles problemas de salud. De esta forma, su atención se centra más en sus propias sensaciones interoceptivas sin que haya habido una señal de alarma previa, lo que permite una mayor detección de las fluctuaciones del estado de activación y un incremento en frecuencia, intensidad y morfología de

las respuestas condicionadas (fuertes dolores en el estómago, aumento de la frecuencia con la que va al baño, falta de aire, sensación de aumento de la tasa cardiaca, etc.). Se produce de esta forma un bucle entre la experimentación de las respuestas de ansiedad y las autoverbalizaciones anticipatorias de experimentar esa ansiedad, siendo estas últimas elicitoras de nuevas sensaciones de activación. Todo esto le impide relajarse, a la vez que le expone a una gran cantidad de estimulación aversiva, influyendo en su estado de ánimo y bienestar general. R. aprende a anticipar el malestar y, pese a que siga realizando actividades anteriormente catalogadas como placenteras, no se expone a estos estímulos apetitivos; de manera encubierta, está en constante contacto con los estímulos temidos.

Variables disposicionales: alto grado de activación diaria; autoexigencia; tendencia a preocuparse por la salud; detección del mioma; vivir sola.

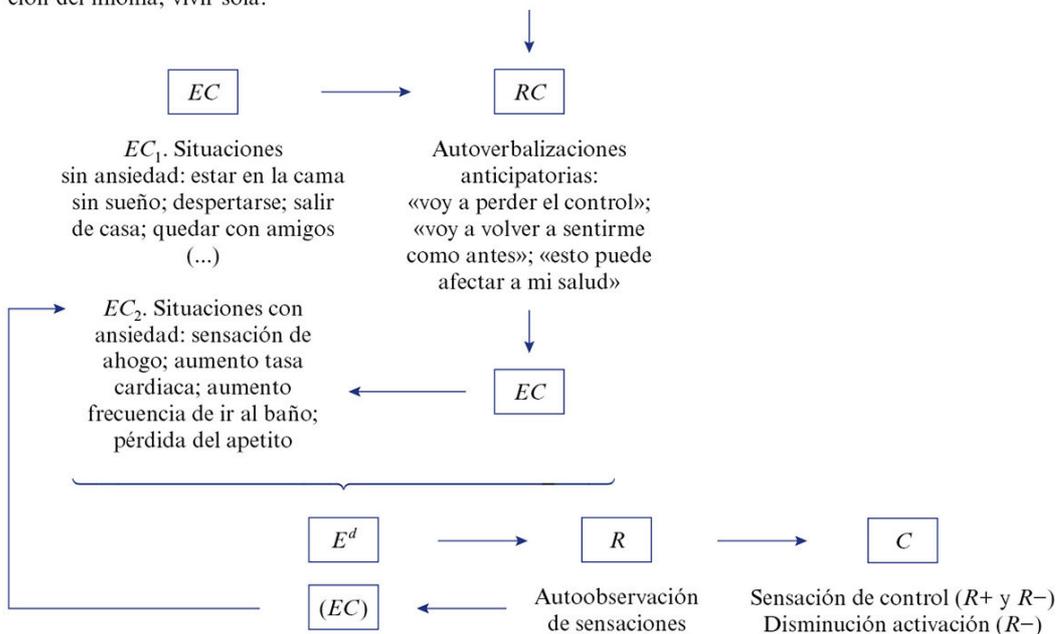
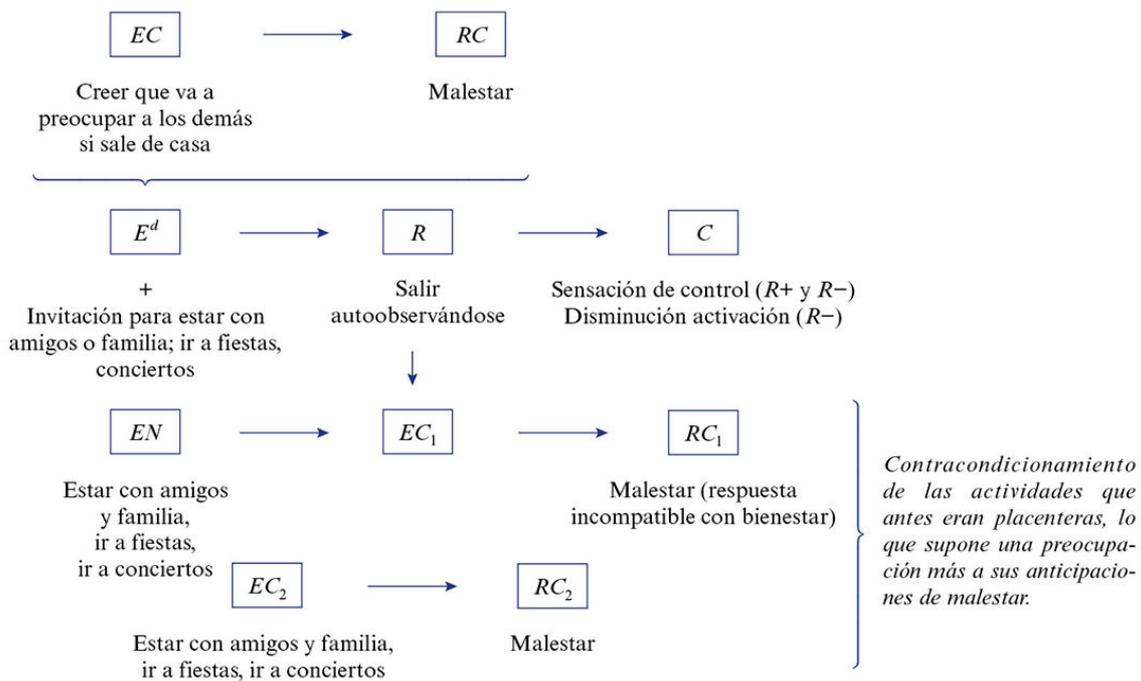


Figura 8.14.—Miedo a las sensaciones interoceptivas.

Todos estos comportamientos también están en la base de su bajo estado de ánimo. Pese a que no está evitando las situaciones que antes le producían placer, la repetición de las cadenas funcionales mencionadas impide el contacto con los estímulos apetitivos de la vida de R. Esto es así porque la autoobservación y las verbalizaciones anticipatorias elicitaban respuestas de activación incompatibles con el disfrute. Así, aunque de manera pública está presente en las situaciones que antes elicitan sensaciones agradables, de manera encubierta no se expone a lo que le produciría este bienestar. Además, para R. es importante tener el control de las situaciones y «guardarse sus preocupaciones», por lo que la ima-

gen social que quiere aparentar, unida a la sensación de controlabilidad, dificulta la operante de evitación ante las situaciones desagradables. Finalmente, el hecho de que se repita a sí misma una serie de reglas verbales acerca de su propio estado de ánimo también elicitaba más tristeza y desánimo. Todo ello nos lleva a las cadenas funcionales reflejadas en la figura 8.15.

Finalmente, todo lo mencionado también termina afectando en la calidad de su sueño (véase figura 8.16). Dadas las cadenas funcionales ya explicadas, algunas de las situaciones relacionadas con la conducta de dormir (que llegue la hora de dormir, estar en la cama sin sueño, etc.) ponen en contacto a R. con la experimentación de sensaciones desagradables. Estas sensaciones están relacionadas con no poder dormirse. Además, se ha condicionado aversivamente la sensación de vértigo previa a dormir, dada la falta de controlabilidad y voluntariedad que tiene, pues tengamos en cuenta que R. trata siempre de controlar lo que le sucede, y las sensaciones físicas que se escapan a dicho control son a su vez muy aversivas. Como resultado, R. lleva a cabo respuestas de autoobservación para identificar si está teniendo respuestas de activación que le dificulten dormirse, además de retrasar la hora de dormir o hacer otras actividades distractoras hasta que el nivel de cansancio es elevado para intentar experimentar lo menos posible las sensaciones de vértigo previas a dormir.



VARIABLES QUE POTENCIAN EL MALESTAR: ausencia de actividades agradables prolongada en el tiempo, malestar prolongado en el tiempo, contacto habitual con respuestas ansiógenas, pérdida del valor apetitivo de actividades placenteras, falta de apoyo (no comparte sus problemas por no preocupar a los demás).

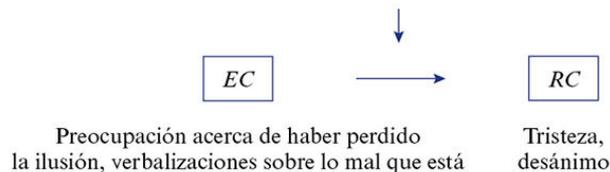


Figura 8.15.—Bajo estado de ánimo.

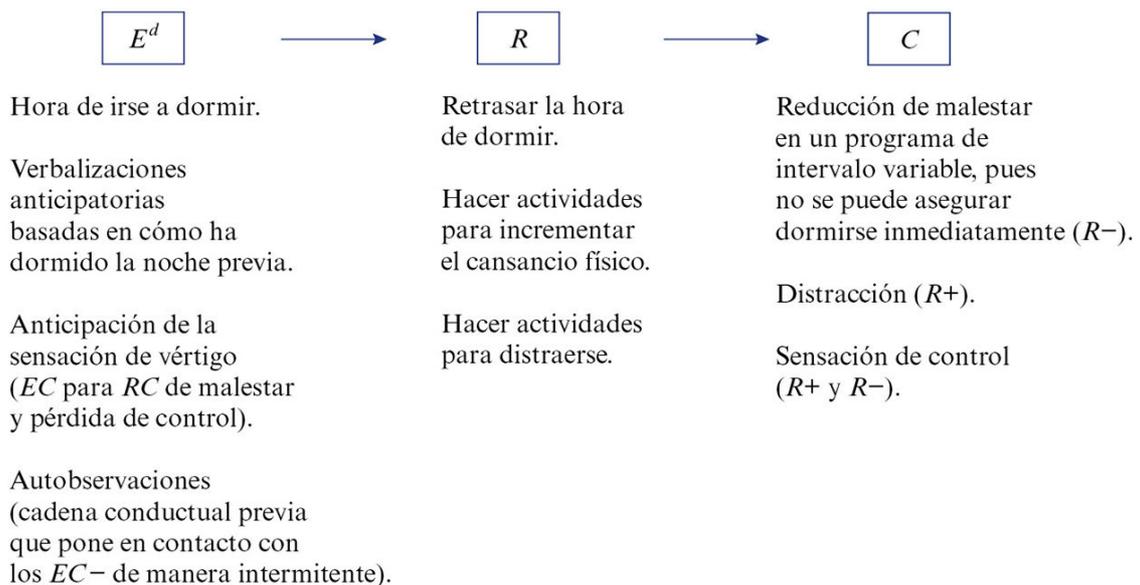


Figura 8.16.—Problemas de sueño.

3.3. Explicación del análisis funcional

A la vista de las secuencias analizadas, el problema tiene como inicio la asociación que se produce entre una serie de respuestas fisiológicas y verbalizaciones que, a su vez, elicitán más respuestas de activación. Las conductas operantes que emite R. de autoobservación se mantienen por un programa de reforzamiento negativo de razón variable que depende de si está experimentando o no las respuestas condicionadas: si se están experimentando, esta respuesta supone la exposición de nuevo a los estímulos elicitadores de respuestas de activación. Esta misma cadena de inicio se observa en la hipótesis de mantenimiento. La exposición constante a estas respuestas condicionadas aversivamente entra en conflicto con la experimentación de respuestas contrarias (apetitivas), a pesar de que R. mantiene un nivel de actividad propicio que fomenta la exposición a las actividades que previamente eran gratificantes. Además, mientras lleva a cabo estas conductas está emitiendo conductas constantes de autoobservación, lo que dificulta a su vez entrar en contacto con los EC apetitivos del contexto. Este mismo patrón conductual de autoobservación se observa en el momento previo a dormir, en el que además se ha producido una asociación entre las sensaciones previas a caer dormida y estimulación aversiva. En esta situación, la respuesta llevada a cabo es de evitación, retrasando el momento de dormir realizando respuestas incompatibles. Estas conductas se mantienen por un programa de reforzamiento negativo de intervalo variable (pues es imposible evitar completamente las sensaciones previas a dormir, si bien se pueden retrasar).

3.4. Tratamiento

Con base en la hipótesis funcional propuesta para explicar el mantenimiento de las respuestas de ansiedad y bajo estado de ánimo que presenta R., el siguiente paso para dar solución a su demanda es acordar los objetivos terapéuticos. Dichos objetivos se refieren a lo que busca conseguir la cliente a través de la terapia, por lo que se operativizan estos nuevos comportamientos de manera conjunta con R. y toda la información aportada durante la evaluación. Tras concretar de manera medible qué es lo que se busca conseguir, el siguiente paso es definir cómo se planteará la intervención para alcanzarlos y así poner a prueba la hipótesis funcional. A continuación se puede observar cuáles fueron los objetivos y los respectivos procedimientos específicos para el caso de R.

3.4.1. Estrategias para mejorar el estado de ánimo

Objetivos específicos

- Recuperar el placer en la realización de actividades de ocio.
- Recuperar el placer de estar sola en casa.
- Perder el miedo anticipatorio a «ser infeliz».

Procedimientos

- Reforzamiento diferencial para modificar las respuestas emitidas en situaciones sociales: distracción y actividades incompatibles con la autoobservación.
- Lograr el contacto con los EC+: autoinstrucciones (descripciones verbales de las contingencias en cuestión) para dirigir su atención y anticipar consecuencias positivas.
- Moldeamiento verbal en sesión: sustituir las reglas verbales asociadas a la conducta problema por otras que evoquen conductas pro-terapéuticas.

3.4.2. Estrategias para eliminar respuestas ansiógenas

Objetivos específicos

- Eliminar sensaciones de ahogo y de falta de aire.
- Estabilizar la frecuencia con la que va al baño.
- Eliminar el constante miedo a padecer algún problema de salud.

Procedimientos

- Extinción pavloviana a los EC interoceptivos de ansiedad: ponerse en contacto sin la presencia del EI/EC hasta que vuelvan a ser neutros.
- Autoinstrucción verbal que haga explícitas las contingencias de la conducta problema (autoobservación): consecuentes aversivos si la realiza y apetitivos si realiza la conducta objetivo.
- Reducir verbalizaciones elicitoras de RC de activación mediante la autoadministración de un estímulo encubierto que cambie la orientación atencional, seguido de un reforzamiento diferencial a pensamientos más adaptativos (parada de pensamiento).

3.4.3. Estrategias para mejorar la calidad de sueño

Objetivos específicos

- Eliminar conductas de evitación de irse a dormir.
- Eliminar sensaciones de pérdida de control al quedarse dormida.
- Recuperar los horarios adecuados de sueño y sentirse descansada durante el día.

Procedimientos

- Reducir verbalizaciones elicitoras de RC de activación: cortar las verbalizaciones de anticipación antes de irse a dormir y reforzar diferencialmente pensamientos más adaptativos (parada de pasamiento).
- Contracondicionamiento de los EC asociados a las sensaciones de falta de control al quedarse dormida: respiración diafragmática, relajación progresiva y técnicas de inducción a la relajación, además de autoinstrucciones que señalen programas de reforzamiento positivo («qué a gusto estoy, qué relajada estoy»).
- Reforzamiento diferencial a una adecuada higiene del sueño, de manera que estos comportamientos sean incompatibles con las conductas de evitación: establecimiento de horarios de sueño y que el E^d de irse a dormir sea la hora (en vez de la autoobservación del nivel de cansancio).

3.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

R. es enfermera y está familiarizada con el modelo médico. El conocimiento y formación académica que tiene ayuda enormemente a la comprensión de la información en sesión, ya que la comunicación se ve facilitada y permite una explicación más técnica y detallada de su conducta en términos funcionales. Por otro lado, ella es una persona que realiza muchas actividades placenteras. Dispone de una amplia gama de actividades de alto valor apetitivo, lo que facilita la interacción en sesión por dos motivos:

1. Es más fácil que R. experimente las RC asociadas a estos estímulos cuando el terapeuta los verbaliza en sesión (en diversos momentos en sesión se elicitan RC agradables que R. creía «haber perdido» mediante la evocación encubierta de recuerdos de situaciones agradables).
2. El terapeuta dispone de un amplio repertorio de EC apetitivos para poder utilizarlos en el moldeamiento verbal y no verbal de las conductas objetivo.

En definitiva, el contexto clínico, al ser también un contexto natural en la vida de la persona, es precisamente el lugar más propicio para reforzar las verbalizaciones incompatibles con aquellas que evocan las conductas de observación, y, por tanto, elicitoras de preocupación en R.

4. ANÁLISIS FUNCIONAL DE CONDUCTAS DE CONSUMO DESCONTROLADO DE ALCOHOL

(Isabel Ávila Herrero y Concepción Serrador Diez)

4.1. Introducción

4.1.1. Resumen

Se presenta el caso de S., hombre de 21 años que acude a terapia por un problema relacionado con el consumo de bebidas alcohólicas. Asiste a terapia por derivación de su médico, quien tras una revisión completa concluye que no tiene ningún problema de salud derivado del consumo de alcohol. En este caso, la conducta problema de S. aparece después de un condicionamiento aversivo al bar donde solía acudir. Se analiza cómo se mantiene el problema en el tiempo, y cómo la solución que utiliza S. para reducir su malestar —beber más alcohol— acaba siendo parte del problema. Se presenta la evaluación realizada, el análisis funcional y los objetivos planteados con su respectiva propuesta de intervención.

4.1.2. Historia clínica

S. tiene 21 años, es de Salamanca pero vive actualmente en Madrid. Vive con sus compañeros de piso, con los que mantiene también una relación de amistad. S. se define como sociable y deportista, siempre le ha gustado estar rodeado de gente y tiene varios grupos de amigos tanto en Madrid como en Salamanca. Actualmente no tiene pareja; la tuvo durante los primeros años de carrera, pero ahora dice que está plenamente centrado en sus estudios y no está conociendo a nadie.

Desde el instituto ha sacado muy buenas notas. Actualmente estudia 4.º del grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en una universidad privada. Le gusta mucho la carrera, le dedica muchas horas y pasa la mayor parte del tiempo con sus compañeros de universidad estudiando o haciendo trabajos. También le gusta mucho el ambiente universitario y sale casi todos los fines de semana con sus compañeros. Normalmente, todos los viernes después de clase se quedan tomando

unas cañas de cerveza, ya que la universidad está muy cerca de la zona de bares.

S. explica que, usualmente, después de esas cañas se queda bebiendo copas durante toda la noche y lo enlaza hasta la mañana siguiente. Finalmente, cuando llega a su casa el sábado por la mañana duerme durante todo el día, y al atardecer, cuando se levanta, sale de nuevo de copas hasta la mañana del domingo. El domingo suele seguir de vermut, come algo y continúa con las copas hasta el atardecer; sobre las siete u ocho de la tarde es cuando se va a casa y se acuesta hasta la mañana del lunes.

El resto de la semana, S. asegura que lleva una vida bastante organizada: va a clase por las mañanas, estudia por las tardes y a última hora va al gimnasio. Desde el lunes no bebe ni una gota de alcohol, hasta el viernes al mediodía que vuelve a empezar. S. está convencido de que si bebiese una sola gota durante la semana, aunque solo fuese un sorbo de cerveza, no sería capaz de parar y continuaría bebiendo todo el día, al igual que lo hace los fines de semana.

Aunque S. acepta que los fines de semana pierde el control con la bebida, no suele consumir otras drogas. Únicamente de forma esporádica ha probado la marihuana, pero no consume de forma asidua. Hasta hace un par de meses, S. estaba satisfecho con la distribución de su tiempo de estudio y de ocio. A veces piensa que los fines de semana se excede demasiado, pero dice que si lo que bebe en esos días se repartiera entre toda la semana, la cantidad diaria resultante no es tanta. Además, como durante la semana mantiene bajo control el consumo de alcohol, no siente que tenga ningún descontrol con la bebida.

S. cuenta que hace un par de meses salió un sábado con su grupo de amigos de la universidad, como ya era costumbre. Normalmente, después de unas cuatro o cinco cervezas empezaba con las copas, y tras seis copas ya no era capaz de recordar nada. Sin embargo, ese sábado, tras varios whiskies y estando en uno de sus bares preferidos, comenzó a sentir como el corazón se le aceleraba como nunca le había pasado. Sus amigos le ayudaron a salir del bar, le decían que al aire libre se le pasaría, pero no fue así: siguió la taquicardia durante un largo rato, hasta que finalmente se fue pasando. Esa noche se fue a su casa y el domingo ya no salió. Se lo contó a sus compañeros de piso, y le intentaron tranquilizar diciendo que seguramente le habían puesto una copa de «garra-fón», que intentase comer algo y olvidarse de ello.

Durante toda esa semana estuvo inquieto, pero no se volvió a sentir mal ni a tener taquicardias. El viernes siguiente intentó no pensar en lo ocurrido y volver a salir después de clase, como todos los viernes. No obstante, cuando estaba acercándose al bar al que siempre acudían em-

pezó a sentir que el corazón «se le ponía a mil». Entonces se empezó a poner nervioso, las palpitaciones aumentaron y se quiso marchar para casa; finalmente sus amigos lo convencieron para que continuase de copas, aunque no fueran a ese bar. S. se quedó porque no quería que sus amigos se preocupasen por él, por lo que intentó distraerse y quedarse bebiendo como siempre, pero con cierto temor a que la taquicardia volviese.

Durante los dos meses que siguieron, hasta que acudió al psicólogo, no volvió a entrar en el bar donde se había sentido mal. De hecho, solo de pensar en aquel día empezaba a sentir el corazón acelerado, y si algún amigo proponía acercarse por allí las palpitaciones eran todavía mayores. Cuando se alejaban de la zona o decidían no entrar, se sentía mucho mejor.

Pero en estos dos últimos meses su intranquilidad cuando bebía iba en aumento; ya no disfrutaba como antes, y además se despertaba con resaca y, cada vez más, con taquicardias, cosa que nunca le había pasado. Eso hacía que comenzase a beber al día siguiente más temprano, porque había comprobado que esa era la mejor manera de que las molestias desapareciesen. Pero eso era un círculo vicioso, porque las resacas eran cada vez mayores y cada vez bebía más. Sus amigos insistían en que todo eso se le pasaría divirtiéndose y bebiendo, y él se dejaba arrastrar. Entonces se preocupó, porque ya no llevaba la vida tan organizada. Seguía sin beber durante la semana (para él, beber en semana significaría la pérdida total de control), pero se sentía agobiado, con miedo a volver a sentir esas palpitaciones. Lo peor ocurría los fines de semana, ya que entonces sí que bebía cada vez más y sin llegar a pasárselo bien, como antes.

Tras un tiempo así, S. empezó a pensar que quizá el alcohol había ocasionado algún deterioro orgánico y por eso se sentía tan mal. Acudió al médico a hacerse una revisión y, tras comprobar que tenía un buen estado de salud, le derivó al psicólogo. S. no había considerado hasta entonces que la bebida fuese un problema para él, y tampoco consideraba que bebiese en exceso, pero ahora cree que ya se le estaba empezando a ir de las manos la situación. Además, tiene mucho miedo a que vuelvan a aparecer las taquicardias y no sabe cómo hacer parar la resaca, que cada vez va en aumento, por lo que acudir a terapia le parece buena opción para intentar saber qué es lo que le pasa.

4.1.3. *Evaluación*

Se llevó a cabo una evaluación y recogida de datos a lo largo de tres sesiones de 60 minutos de duración. Durante la primera sesión se entre-

gó una historia biográfica donde el cliente relleno sus datos generales (así como su consumo de alcohol de forma específica). También en esta primera sesión se entregó y firmó el consentimiento informado.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con S., no considerando necesario recoger información por parte de sus padres o sus allegados. También, durante la fase de evaluación, se pidió el informe médico realizado antes de acudir a terapia, para evaluar si algún problema orgánico pudiera considerarse como variable que afectase en el análisis funcional del problema.

Durante las tres sesiones de evaluación, además de la recogida de datos durante la sesión mediante la entrevista, se llevó a cabo el registro de situaciones de malestar por parte del cliente. Se dieron instrucciones de cómo completar un autorregistro en la primera sesión, y se pidió a S. que completase este con todas las situaciones de malestar que ocurriesen a lo largo de la semana. Este registro se mantuvo como tarea durante las tres primeras sesiones.

En la tabla 8.6 se muestra el primer autorregistro que completó S. tras la primera sesión de terapia.

4.1.4. Selección de la información relevante

- S. no emite verbalizaciones de culpabilidad respecto al consumo descontrolado de alcohol.
- S. identifica las sensaciones fisiológicas de la resaca como las que experimentó el día que tuvo taquicardias en el bar.
- La evitación o escape del bar no genera problemas en su grupo de amigos; de hecho, facilitan que se produzca esta evitación.
- Las verbalizaciones relacionadas con el consumo de alcohol son de «todo o nada», pues no considera posible un consumo regulado del alcohol.
- La estrategia utilizada para reducir el malestar de la resaca es beber alcohol.
- El no consumo de alcohol durante la semana hace que no considere que la cantidad de consumo durante el fin de semana sea elevada en conjunto.

TABLA 8.6

Autorregistro relleno por el cliente tras la primera sesión

Día/hora	Situación	¿Qué siento?	¿Qué hago?	Grado de malestar
----------	-----------	--------------	------------	-------------------

18/10/19 19:00 h	Hablando con mis amigos del día que salimos al bar de siempre.	Taquicardia.	Cambio de tema.	6
18/10/19 23:00 h	En un bar de fiesta.	Malestar.	Beber otra copa.	7
19/10/19 17:00 h	En casa, me acabo de despertar del dolor de cabeza y la resaca.	Miedo.	Beber una cerveza para que se me quite.	9
19/10/19 19:00 h	Con mis amigos hablando de dónde iremos de fiesta.	Sensación de ahogo.	Propongo otros bares que están lejos de ese.	8
19/10/19 24:00 h	De fiesta con mis amigos.	Malestar, ganas de irme.	Me pido una copa más cargada.	7
20/10/19 16:00 h	En casa hablando con mis compañeros de piso y con resaca.	Miedo a que me vuelva a pasar lo mismo.	Les convenzo para ir a comer fuera y así pedirme una cerveza.	8

4.2. Desarrollo del análisis funcional

4.2.1. Identificación de las variables disposicionales

- **Universidad próxima a la zona de bares.** Esto aumenta la probabilidad de acudir a estos bares, ya que el coste conductual es menor.
- **Grupo de amigos con una intensa vida social y nocturna.** Sus amigos consumen grandes cantidades de alcohol de forma continuada durante el fin de semana, lo cual propicia un contexto óptimo para realizar respuestas operantes de consumo de bebidas alcohólicas.
- **Vivir con compañeros de piso.** Esto impide que S. tenga algún tipo de control familiar que administre contingencias de castigo sobre las conductas relacionadas con el consumo de alcohol.
- **Privación de alcohol a diario.** Esto fomenta que el alcohol sea un reforzador más potente los fines de semana y realice respuestas operantes dirigidas a su consecución.
- **Beber a diario como «perder el control».** S. considera que si consume una gota de alcohol a diario perderá el control, lo cual es muy aversivo para él. Esta regla funciona como una OA para el consumo de alcohol a diario, pero a la vez favorece que S. haya establecido un encadenamiento respecto al consumo de alcohol, ya que nunca consume de forma controlada una copa de alcohol, por ejemplo, beberse únicamente una cerveza un día de diario.

4.2.2. Hipótesis de origen

Las diferentes cadenas conductuales que se dieron como origen del problema de consumo de alcohol por parte de S. se representan en las figuras 8.17 y 8.18.

4.2.3. Hipótesis de mantenimiento

La representación de las distintas secuencias conductuales que mantienen el problema de S. quedan reflejadas en las figuras 8.19 y 8.20.

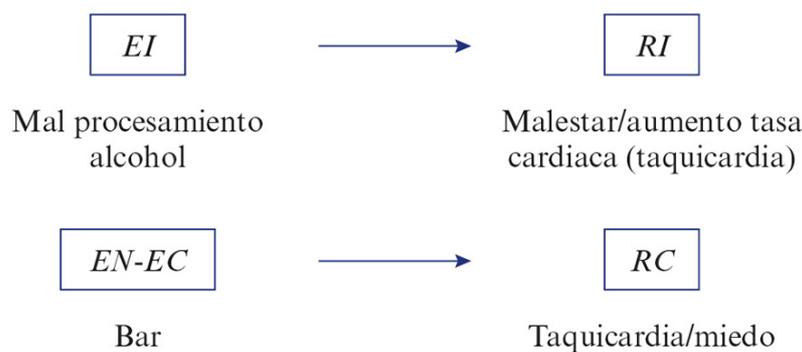


Las variables disposicionales que afectan a esta secuencia conductual son las siguientes:

- **OE:** privación de alcohol a diario, lo cual hace que el alcohol tenga un mayor valor reforzante los fines de semana.
- **OE:** cercanía de la zona de bares a la universidad, lo cual hace que la respuesta operante de acudir allí tenga un bajo coste conductual.
- **OE:** no tener control parental o familiar que administre contingencias de castigo ante conductas asociadas al consumo de alcohol.
- **OE:** debido a que los amigos de S. tienen una intensa vida social y nocturna, él se encuentra los fines de semana en contextos en los que consume alcohol, lo cual aumenta la probabilidad de que se realicen estas conductas operantes.
- **OE:** no consumir de forma controlada alcohol a diario, de forma que impida que una copa no discrimine la siguiente.

E^{d1} : estímulo discriminativo 1; E^{d2} : estímulo discriminativo 2; E^{d3} : estímulo discriminativo 3; R : respuesta operante; $R+$: reforzador positivo.

Figura 8.17.—Primera secuencia funcional de la hipótesis de origen del caso de S.



EI : estímulo incondicionado; RI : respuesta incondicionada; EN : estímulo neutro; EC : estímulo condicionado; RC : respuesta condicionada.

Figura 8.18.—Segunda secuencia funcional de la hipótesis de origen del caso de S.

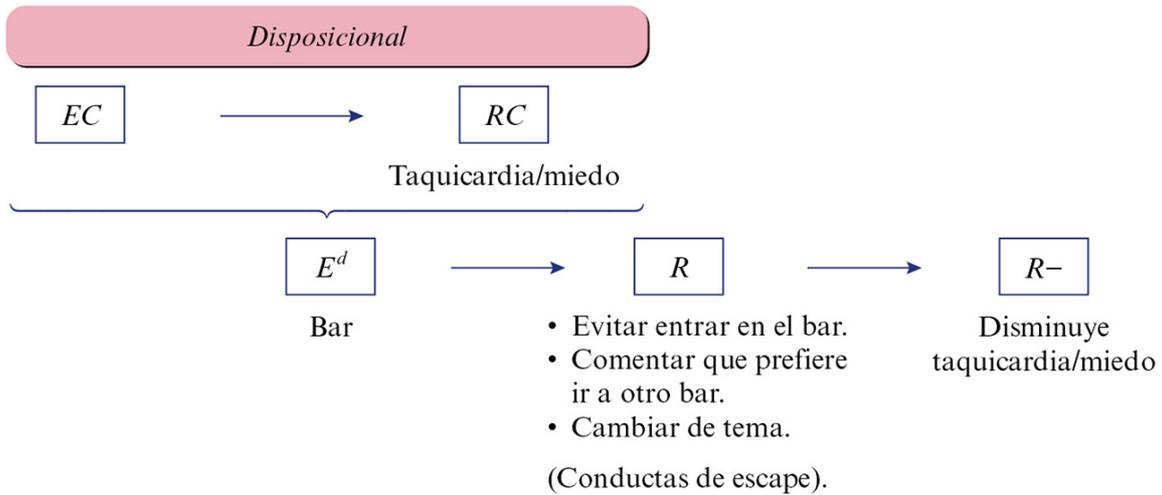
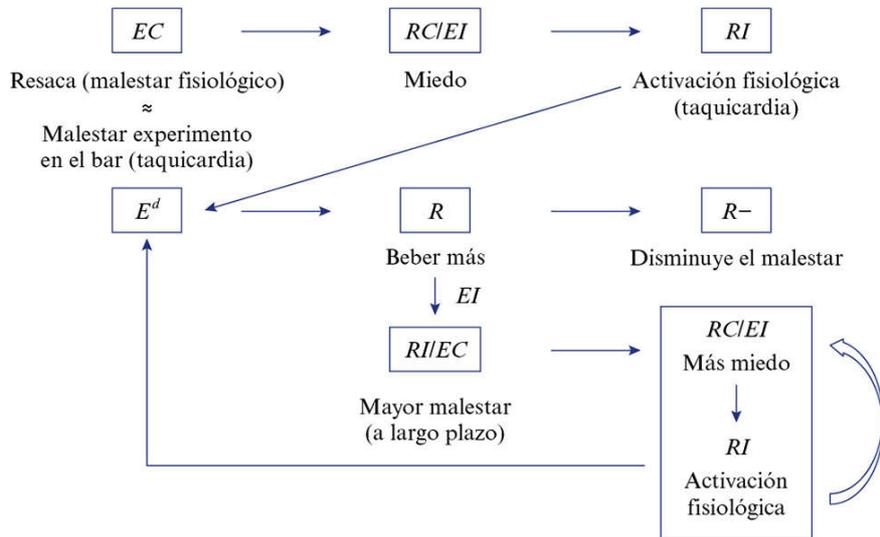


Figura 8.19.—Primera secuencia funcional de la hipótesis de mantenimiento del caso S.



Las variables disposicionales relevantes son las siguientes:

- **OE:** privación de alcohol a diario, lo cual hace que el alcohol tenga un mayor valor reforzante los fines de semana.
- **OE:** cercanía de la zona de bares a la universidad, lo que permite que el acceso al alcohol tenga un menor coste conductual.
- **OE:** no tener control parental o familiar que administre contingencias de castigo ante conductas asociadas al consumo de alcohol.
- **OE:** debido a que los amigos de S. tienen una intensa vida social y nocturna, él se encuentra expuesto los fines de semana a contextos en los que consume alcohol, lo cual aumenta la probabilidad de que se realicen estas respuestas operantes.

Figura 8.20.—Segunda secuencia funcional de la hipótesis de mantenimiento del caso S.

4.3. Explicación del análisis funcional

Respecto a la hipótesis de origen (véanse figuras 8.17 y 8.18), S. presenta un encadenamiento de conductas operantes caracterizadas por el consumo de alcohol, de forma que la primera copa que consume con sus amigos funciona como estímulo discriminativo de la siguiente copa. Esta segunda copa es tanto una respuesta operante como un estímulo discriminativo de la siguiente. Esto se puede aplicar a todas las conductas de consumo de copas de alcohol que siguen en esta cadena hasta llegar al reforzador final, que es la diversión que obtiene con su grupo de amigos. El reforzamiento producido por la respuesta final de la cadena mantiene la eficacia de los cambios de estímulos, que sirven a su vez como reforzadores condicionados y E^d para cada respuesta de la cadena (excepto el primer y el último estímulo de la cadena). Algunas variables disposicionales que influyen en esta cadena conductual son el grupo de amigos que posee S., ya que la mayoría de las veces que quedan lo hacen en contextos donde es habitual el consumo de alcohol. Cabe destacar que, aparte de que cada vez que se reúnen consumen alcohol, se reúnen de forma continua durante el fin de semana. Por otro lado, al vivir con compañeros de piso y no con familiares no existen contingencias de castigo ante conductas como llegar tarde, dormir durante el día o salir continuamente los fines de semana que permitan disminuir la frecuencia de estas respuestas. Por otro lado, la privación de alcohol durante toda la semana hace que aumente el valor de este los fines de semana. Igualmente, S. no posee una historia de aprendizaje de consumo de alcohol de forma discreta. Es decir, como S. posee la regla de que consumir alcohol a diario supone perder el control, nunca consume alcohol de forma controlada (una sola copa de alcohol). Por tanto, cada vez que consume alcohol, la copa discrimina el consumo de otra.

Un día del fin de semana en el que S. ha salido con sus amigos se empieza a encontrar mal debido a que procesa mal el alcohol de baja calidad consumido. Es decir, este mal procesamiento del alcohol funciona como un estímulo incondicionado que elicitaba una respuesta incondicionada de malestar y aumento de tasa cardíaca (*taquicardia*). Mediante un proceso de condicionamiento clásico, el bar en el que sucedió este episodio y que era un estímulo neutro se ha asociado con el estímulo incondicionado (mal procesamiento del alcohol) y elicitaba una respuesta condicionada similar de taquicardia y miedo. Ante esto, S. se marcha del bar, lo cual impide que S. se exponga al malestar dentro del bar y favorece que ese estímulo se condicione aversivamente.

Respecto a la hipótesis de mantenimiento (véanse figuras 8.19 y 8.20), el bar donde experimentó por primera vez taquicardias se ha establecido como un estímulo condicionado, y si se aproxima a él, o si sus amigos hablan sobre ir a él, elicitaba respuestas condicionadas de miedo y

taquicardias. Todo esto funciona como estímulo discriminativo para evocar respuestas operantes de evitación de este. Estas conductas quedan reforzadas, ya que disminuye el malestar que estaba experimentando, y en el futuro repetirá este tipo de respuestas operantes de evitación ante el bar o verbalizaciones referidas a él.

Por otro lado, S. experimenta malestar debido al consumo excesivo de alcohol el día anterior (*resaca*). Debido a la similitud de esas sensaciones a nivel fisiológico con las que experimentó cuando tuvo un mal procesamiento de alcohol en el bar, se produce un proceso de generalización y S. elicitaba una respuesta condicionada de miedo ante la resaca. Este miedo funciona a su vez como un estímulo incondicionado que provoca una respuesta incondicionada de aumento de la tasa cardíaca (*taquicardia*). Para S., esto funciona como un estímulo discriminativo de conductas de consumo de alcohol. Esto es reforzante a corto plazo, ya que disminuye el malestar que experimenta; sin embargo, a largo plazo le produce un mayor malestar (*mayor resaca*). Al final, S. se encuentra en un círculo vicioso, ya que las respuestas operantes que realiza para escapar de lo que le hace sentir mal acaban produciendo a largo plazo un mayor malestar, que provoca un mayor miedo y, consecuentemente, un aumento de la tasa cardíaca, del que necesita escapar volviendo a beber.

4.4. Tratamiento

A partir del análisis funcional realizado se presentaron los siguientes objetivos terapéuticos, así como las estrategias de intervención para conseguir tales objetivos de forma específica:

- **Objetivo 1.** Disminución del consumo de alcohol hasta el máximo diario recomendado por los especialistas médicos. Se empezó interviniendo sobre el consumo de alcohol, aunque este no fuese el motivo fundamental inicial del cliente para acudir al psicólogo; esto se consideró de tal forma porque la respuesta psicofisiológica era, en gran parte, consecuencia del consumo de alcohol y seguiría apareciendo mientras la cantidad de alcohol ingerida se mantuviese y/o siguiese aumentando.

Estrategias de intervención. Se trabajó un entrenamiento en discriminación para que aprendiese a beber de forma controlada, y se realizó un entrenamiento en asertividad para que aprendiese a decir que no a sus amigos cuando le ofrecían algún tipo de bebida alcohólica. También se llevó a cabo un entrenamiento en control de estímulos en presencia del alcohol, y una exposición a situaciones

lúdicas con presencia de alcohol con prevención de la respuesta de beber en estas situaciones.

- **Objetivo 2.** Eliminación de la taquicardia-miedo ante la proximidad o la posibilidad de ir al bar.

Estrategias de intervención. Para conseguir reducir la taquicardia y el miedo ante el bar, se trabajó la exposición a la sensación fisiológica de taquicardia con prevención de respuesta de evitación tanto en sesión como fuera de esta, así como se realizó la exposición programada al bar con prevención de respuesta de escape cuando apareciesen las sensaciones fisiológicas relacionadas con malestar. Asimismo, se trabajó durante las sesiones en un moldeamiento verbal de las verbalizaciones que S. emitía, relacionadas con que el problema de las taquicardias era un problema orgánico y no psicológico.

4.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

En la fase de evaluación es recomendable reforzar las verbalizaciones relacionadas con la problemática del cliente, de forma que podamos obtener información más detallada y completa. Cuando se inicie la fase de tratamiento, las verbalizaciones que emite S. en relación a la posibilidad de tener un problema de origen orgánico deben ser moldeadas, al igual que aquellas referentes a que el consumo de alcohol a diario supone una pérdida absoluta de control. Esto es especialmente relevante, puesto que el objetivo final es que S. pueda consumir alcohol de forma controlada, es decir, que pueda consumir una bebida alcohólica y parar. Por otro lado, el terapeuta puede exponer al cliente en sesión a estimulación aversiva en imaginación o mediante la interacción verbal. En este caso, se podría exponer a S. a hablar sobre el bar, las resacas que experimenta por las mañanas, etc. Igualmente, el terapeuta puede establecer numerosas OE que favorezcan que S. se acerque a los objetivos a través de la anticipación de las consecuencias positivas de conducta alternativas: «si vas mañana al bar con tus amigos, en el futuro podrás volver a salir con normalidad»; a través de nuevos emparejamientos verbales: «beber a diario de forma controlada es algo bueno»; proveyendo información clínica sobre el proceso de exposición, etc.

5. ANÁLISIS FUNCIONAL DE CONDUCTAS DEPRESIVAS EN UNA PERSONA AFECTADA DE PARÁLISIS CEREBRAL

(Ricardo de Pascual Verdú y Miguel Núñez de Prado-Gordillo)

5.1. Introducción

5.1.1. Resumen

En este capítulo se presenta el caso de F., hombre de 35 años afectado por parálisis cerebral que depende por completo de sus padres, con conductas depresivas como pensamientos de poca valía y llanto. La evaluación se realizó fundamentalmente mediante entrevistas a él y a sus padres.

5.1.2. Historia clínica

F., hombre de 35 años, acude a consulta en el mes de marzo. Lloro con frecuencia, y tiene gran número de pensamientos negativos acerca de su valía como persona, el esfuerzo que supone para sus padres cuidar de él y qué será de él cuando estos ya no estén. Su estado de ánimo, además, presenta un patrón estacional desde hace más de 10 años, empeorando sensiblemente en primavera para mejorar en el verano. Ha pasado por varios psicólogos, ninguno de los cuales ha resuelto satisfactoriamente el problema. Tenía la posibilidad de seguir un tratamiento psiquiátrico farmacológico, pero no lo considera una opción porque «significaría que no sabe controlarlo él solo». En cuanto a las respuestas fisiológicas de ansiedad, estas son, fundamentalmente, tensión en el cuello (que él describe como «es como si tuviera un cable de acero en la garganta»), taquicardia y temblores, además de un aumento de espasticidad que conlleva una mayor dificultad en cualquier tarea que requiera una motricidad fina o media y/o coordinación.

Por una negligencia médica durante el parto, presenta parálisis cerebral con una invalidez asociada del 96 %. No tiene ninguna función cognitiva afectada, pero su afectación motriz es muy elevada: no puede caminar sin ayuda ni durante largos períodos de tiempo, y se mueve en silla de ruedas, sea en una tradicional (empujada por alguien) o en una eléctrica que él mismo dirige. Las tareas cotidianas, como lavarse los dientes, llevarse la comida a la boca o vestirse no puede realizarlas si no es con ayuda. El habla también está muy afectada, resultándole muy difícil pronunciar algunos fonemas y regular el caudal de aire, con lo que es muy complicado entenderle para aquellas personas no familiarizadas con su problema. Por último, presenta una elevada espasticidad que aumenta en períodos o momentos de gran ansiedad. Como apoyo en todas estas circunstancias, ha acudido durante toda la vida y en la actualidad a un fisioterapeuta, una logopeda y demás especialistas, que entrenan las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente, además de impedir que la espasticidad le genere lesiones de importancia.

F. no presenta dificultades de aceptación de su situación ni deseos de «no estar así». Sus pensamientos no muestran negación ni deseos irracionales de una curación o mejoría, sino una comprensible preocupación por los trastornos y dificultades que su situación acarrea para su entorno y su futuro.

Durante toda su vida F. ha sido cuidado por sus padres, actualmente prejubilados. Tiene dos hermanas, una menor y una mayor, con las que mantiene una relación satisfactoria y agradable, y que ya no viven en el domicilio familiar. Tiene varias amigas con las que habla por teléfono a menudo y en cuya compañía acude al teatro o a cafeterías con una frecuencia aproximadamente quincenal.

F. es recién licenciado en filosofía, carrera que le ha costado 13 años terminar, dado que, por el agotamiento que supone para él asistir a las clases y hacer los trabajos, se veía obligado a matricularse de pocas asignaturas cada año. Sus resultados académicos han sido excelentes, como lo han sido toda su vida, de acuerdo con sus padres. De hecho, consideran que este es uno de los puntos focales de su problema: el perfeccionismo con el que encara cualquier tarea y que eleva mucho su nivel de ansiedad, incluyendo respuestas fisiológicas que, en su caso, son mucho más conspicuas e incapacitantes que en una persona sin parálisis cerebral.

Desde que él era pequeño sus padres han evitado «meterle en un gueto»; siempre han intentado que, dentro de lo posible, su vida fuera normal. Esto significa que han huido siempre de asociaciones de personas en sus mismas circunstancias y otros grupos de gente con el mismo problema porque, dicen, «resultaba muy deprimente para todos ver a gente que estaba mucho peor». Además, en la mayor parte de las asociaciones había más gente con afectación cognitiva, y eso le resultaba muy aburrido y triste a F. Durante toda su vida, los padres de F. le han animado a que hiciera cualquier cosa que le apeteciera, incluyendo la carrera, aunque su madre piensa que «ya es momento de que se relaje y se dedique a descansar».

5.1.3. *Evaluación*

Se recogieron datos de las variables consideradas relevantes para medir el progreso: las interacciones entre F. y sus padres que desembocaran en conflicto, y el número de veces al día que F. se sentía mal o lloraba. La relevancia de estas dos variables viene dada por el hecho de que eran el centro de la demanda del cliente y por la importancia clínica que tienen como muestra de un estado emocional negativo.

En primer lugar, el cliente relleno una historia clínica con datos demográficos, así como un consentimiento informado. La recogida de datos se realizó fundamentalmente a través de entrevistas semiestructuradas con el propio F. y con sus padres. Debido a las limitaciones particulares derivadas de su parálisis cerebral, durante la mayor parte de las sesiones iniciales estuvieron presentes sus padres para facilitar al terapeuta la comprensión de su discurso. Para comunicar ideas más complejas, o en momentos en los que los nervios o la emoción le impedían articular palabras con un mínimo de comprensibilidad, F. utilizaba una hoja de papel con el alfabeto escrito en el que iba señalando, letra a letra, lo que quería decir. Esta ayuda recibía el nombre cariñoso de «ouija» para él y sus padres, y facilitó considerablemente la interacción.

En momentos en los que se estimaba que se iban a tocar temas potencialmente conflictivos —posibles quejas o desacuerdos de F. con sus padres en cuanto a la forma de tratarle—, la entrevista se hacía en privado con él.

Se utilizaron también registros que rellenarían los padres, como testigos de excepción de la conducta de F. El objetivo de estos registros era clarificar las relaciones de contingencia entre las respuestas desadaptativas de F. y eventos —manifiestos o encubiertos— que pudieran tener una función como discriminativos o consecuentes, así como la frecuencia de cada una de las conductas problemáticas. El autorregistro al uso quedaba descartado, por las dificultades motrices de F., con lo que el registro detallado por parte de los padres era esencial. Por un lado, se instruyó a F. para autoobservarse y detectar la aparición de las respuestas constitutivas del problema y, por otro, se entrenó a los padres para que, cuando F. se lo pidiera, llevaran a cabo el registro rellenando por él las casillas correspondientes. De la misma manera, se les indicó que, cuando observaran en F. señales de malestar, ansiedad o tristeza, le preguntaran para poder cumplimentar en ese momento el registro. Se les dieron instrucciones precisas de no entrar en ese momento a discutir con él el contenido de sus verbalizaciones encubiertas o manifiestas, ni hacer nada distinto de lo que harían habitualmente, al menos mientras durase la fase de evaluación.

Dado que los padres de F. tenían un control sobre sus contingencias que rara vez se da en adultos no institucionalizados, se consideró esencial evaluar también cómo respondían ellos ante las verbalizaciones o muestras de malestar de F. A este fin, se añadieron en el registro columnas destinadas a información acerca de su reacción en situaciones conflictivas.

Si bien el autorregistro a mano quedaba descartado, como se ha dicho anteriormente, sí se estimó necesaria una vía de comunicación pri-

vada entre el cliente y el terapeuta; a tal fin, se le proporcionó la dirección de correo electrónico profesional del terapeuta a F., con instrucciones claras de escribir cada semana cómo se había sentido. La privacidad en este medio era posible porque, en su casa, F. disponía de un ordenador adaptado para sus necesidades. No se le pidió que rellenara unas casillas concretas, sino, simplemente, que reflejara de una forma cualitativa y personal cómo se había sentido y las posibles discrepancias con sus padres. En la tabla 8.7 se reproduce una de las situaciones registradas.

TABLA 8.7
Ejemplo de situación registrada

Día/hora	Situación	Qué hace F.	Qué piensa F.	Qué siente F.	Qué hacemos nosotros	Qué ocurre después
23/03 22:30	Cenando.	Se pone a llorar y le tiemblan las manos.	Que no va a poder controlar su tristeza.	Tristeza, impotencia.	Su madre le consuela y le dice que «todo va a ir bien, ya verás como sí puedes».	F. se calma un poco y puede seguir cenando.

5.1.4. Selección de la información relevante

- F. a menudo emite verbalizaciones de incapacidad en situaciones en las que es, o cree ser, incapaz de llevar a cabo ciertas tareas. También emite verbalizaciones de anticipación de fracaso en situaciones donde se encuentra cansado y/o tiene tareas pendientes.
- Las verbalizaciones de queja o incapacidad parecen tener una valencia claramente aversiva, a la luz del tipo de respuestas emocionales que se derivan de ellas.
- Las verbalizaciones de queja o incapacidad suelen ir acompañadas de verbalizaciones de consuelo y ánimo por parte de los padres de F.
- La evitación o escape de tareas molestas, difíciles o cansadas suele ser contingente con la emisión de verbalizaciones de queja o incapacidad.

5.2. Desarrollo del análisis funcional

Se expone a continuación el análisis funcional detallado del caso, desglosado por conductas problemáticas (o dignas de atención terapéutica), con sus correspondientes hipótesis de mantenimiento y de adquisición.

Asimismo, se enumeran las variables disposicionales que afectan (sea facilitando o sea dificultando) al tratamiento y al problema, junto con los motivos por los que son importantes.

5.2.1. *Identificación de las variables disposicionales*

- **Discapacidad física del 96 %.** La lesión de F. no es el origen causal de sus problemas de conducta, sino que, más bien, juega un papel de variable disposicional en el mismo. En concreto, son algunas de las consecuencias de su parálisis las que podrían jugar un papel disposicional relevante, entre las que cabe destacar el hecho de que la espasticidad aumentará de manera incondicionada según aumente el nivel de ansiedad. Esto, a su vez, puede producir que su ejecución de determinadas tareas sea aún más difícil, aumentando la probabilidad de emisión de verbalizaciones de queja y/o incapacidad. Finalmente, donde tendría de seguro peso la lesión es en las modificaciones y adaptaciones obvias que tendrían que hacerse en todas las fases y facetas de la intervención, desde la evaluación hasta el tratamiento. En concreto, en caso de aplicar técnicas de relajación basadas en estrategias de control corporal, estas deberán sufrir adaptaciones para poder ser usadas de manera efectiva por él, como se detallará más adelante.
- **Cuidado parental.** Otro factor importante y que distingue a este caso de otros similares es el hecho de que las contingencias de F. están controladas por agentes externos (en este caso, sus padres) hasta un punto que es difícil de encontrar en población adulta no institucionalizada y que parece más propio de la clínica infantil. En términos de cómo ha afectado esta variable disposicional al origen y mantenimiento del problema, muy probablemente este control ha facilitado, por un lado, que el comportamiento de F. se adapte fielmente al de sus padres. Al mismo tiempo, la presencia continua de los padres en el entorno de F. supone que, con una alta probabilidad, las verbalizaciones de queja o fracaso que emite F. ante la dificultad de determinadas tareas serán seguidas de verbalizaciones y gestos de consuelo por parte de sus padres y/o de la ejecución de la tarea por parte de ellos. Por otro lado, esto también ha podido funcionar como una operación motivadora de establecimiento que aumenta el valor reforzante de realizar actividades sin ayuda, y, por tanto, la probabilidad de ocurrencia de cualquier conducta que lleve a ese fin. Más allá de su impacto sobre el origen y mantenimiento del problema, esta variable disposicional también conlleva una serie de adaptaciones, la principal de las cuales es la necesidad de

que los cuidadores comprendan, estén de acuerdo y apliquen fielmente las instrucciones del terapeuta. Esencialmente, el tratamiento se convierte en una intervención sobre una persona y las dos que la cuidan. Lejos de ser un inconveniente (salvo en asuntos puntuales), el control casi absoluto de las contingencias de F. por parte de sus padres puede ser una poderosísima herramienta de apoyo al cambio, si se establece con ellos una correcta relación de alianza terapéutica. Esta variable también indica que todo material escrito que se entregue a F. debería estar adaptado no solo a su nivel cultural, sino también al de sus padres.

- **Nivel cultural elevado; amplio vocabulario.** A la hora de interactuar con el cliente no es necesario utilizar un lenguaje demasiado simple. Asimismo, esta variable facilita también su comprensión de los matices de ciertas técnicas (como la reestructuración cognitiva) más dependientes de un sustrato lingüístico. En lo que respecta a su influencia sobre el origen y mantenimiento del problema, el dominio del lenguaje que muestra F. sin duda ha facilitado la autoexposición a anticipación de contingencias, aversivas generalmente, usando términos que pueden elicitar más malestar del habitual.
- **Verbalizaciones de tipo perfeccionista condicionadas muy apetitivamente.** Esto significa, simplemente, que para F. resultará reforzante la contingencia de estas verbalizaciones con cualquier tarea o conducta realizada. Además, como ya se ha avanzado, las verbalizaciones que implican imperfección o no cumplimiento de las metas están condicionadas muy aversivamente.
- **Recién licenciado en filosofía.** Importante no tanto por la licenciatura en concreto, sino por lo que supone de hábitos de trabajo y seguimiento de instrucciones; además, el momento vital que supone para F. el llegar al final de esa etapa es importante, porque conlleva una carga bastante importante de incertidumbre acerca de qué hacer ahora.
- **Implicado en tratamientos de apoyo.** F. sigue un tratamiento fisioterápico y otro de logopedia. Ambos son muy demandantes en tiempo y esfuerzo. Esto es importante a la hora de diseñar el tratamiento, dado que, si no se tiene presente, se corre el riesgo de sobrecargar a F. de tareas. Incluso, de no tenerse en cuenta, podría suponer que se instruyera a F. a hacer ciertas tareas que podrían trabajar en contra de otros tratamientos. Dado que el tratamiento tendrá que pasar, indefectiblemente, por ampliar el abanico conductual de F., esto podría hacer que el coste de respuesta de las tareas propuestas sea excesivo, siendo, por tanto, menor la probabilidad de seguimiento de las instrucciones.

5.2.2. Hipótesis de origen

Las distintas secuencias conductuales que describen los factores que podrían estar en el origen de la aparición de las conductas problemáticas de F. aparecen reflejadas en las figuras 8.21, 8.22 y 8.23.



E^d : estímulo discriminativo; R : respuesta operante; C : consecuencia; $R-$: reforzador negativo.

Figura 8.21.—Primera secuencia funcional. Hipótesis de origen (ejemplo 1).

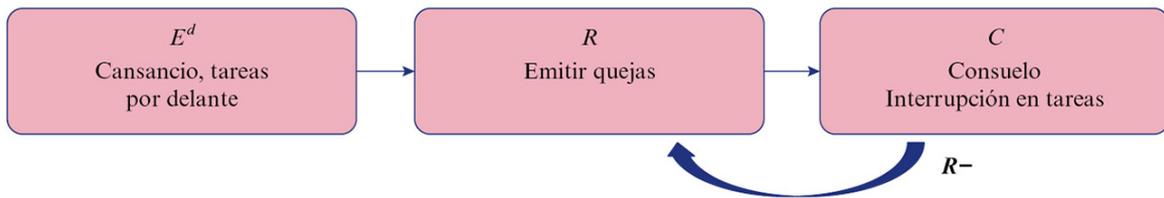
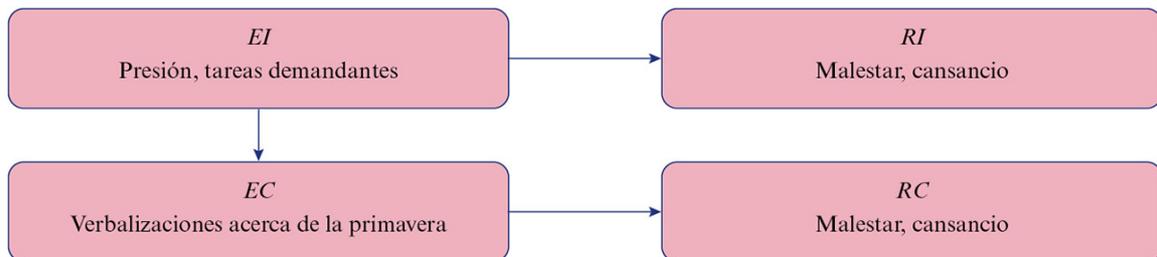


Figura 8.22.—Primera secuencia funcional. Hipótesis de origen (ejemplo 2).



EI : estímulo incondicionado; RI : respuesta incondicionada; EC : estímulo condicionado; RC : respuesta condicionada.

Figura 8.23.—Segunda secuencia funcional. Hipótesis de origen.

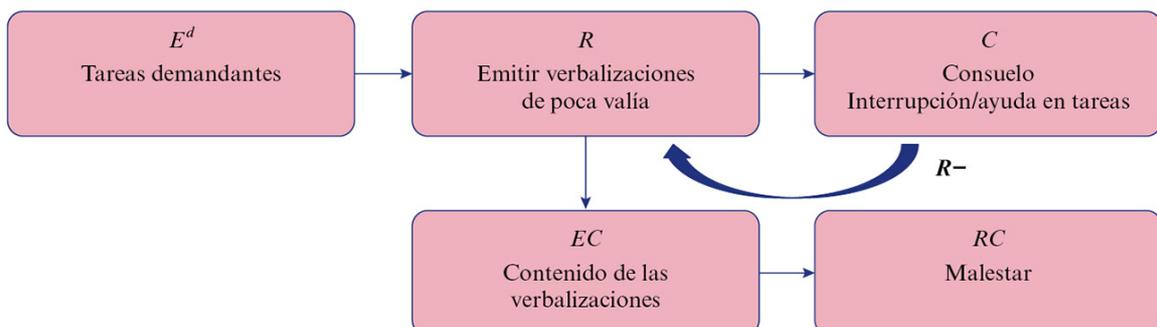


Figura 8.24.—Primera secuencia funcional. Hipótesis de mantenimiento.

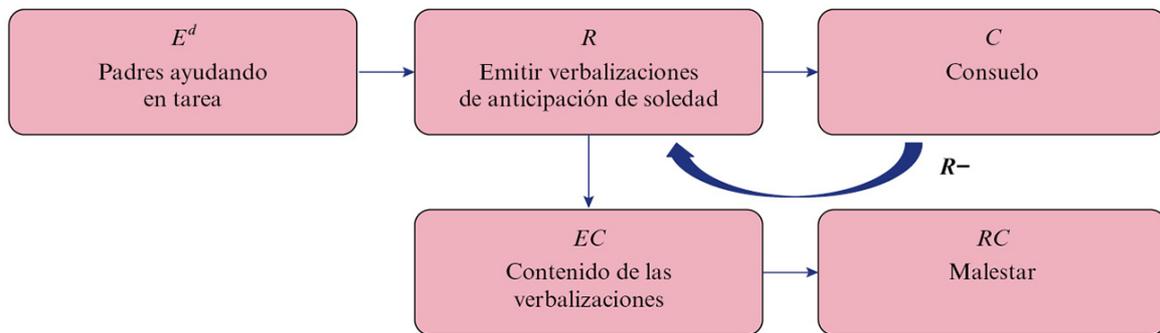


Figura 8.25.—Segunda secuencia funcional. Hipótesis de mantenimiento.

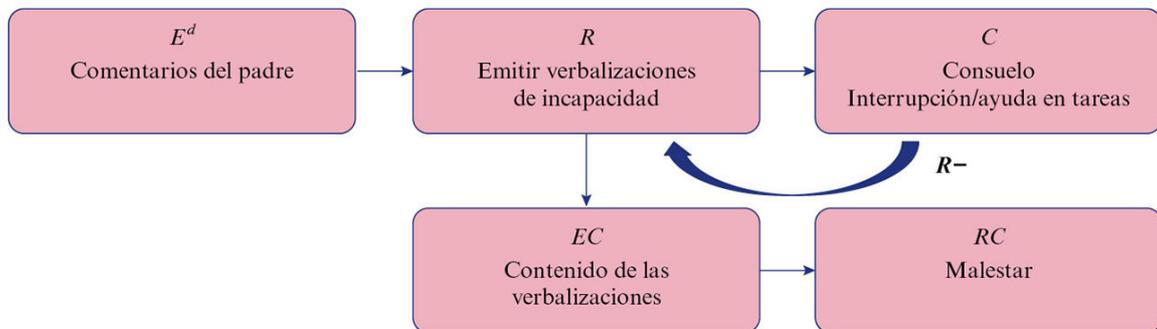


Figura 8.26.—Tercera secuencia funcional. Hipótesis de mantenimiento.

5.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Las distintas secuencias conductuales que describen los factores que podrían estar manteniendo los diversos problemas de conducta de F. aparecen reflejadas en las figuras 8.24, 8.25 y 8.26.

5.3. Explicación del análisis funcional

En primer lugar, cabe destacar que, si bien es cierto que hay bastante literatura clínica sobre la aparición de conductas depresivas como resultado de un traumatismo craneoencefálico, daño cerebral traumático o un ictus (véanse, por ejemplo, Arango et al., 2000; Carod-Artal, 2006; Jorge et al., 2004), este caso no se ajusta a lo reseñado en la mayoría de esos trabajos. F. no presenta conductas depresivas a resultas de su lesión, dado que la lesión fue perinatal y él tiene 35 años; por el contrario, se trata de una variable disposicional que aparece «como telón de fondo» de los

problemas de F. Por otro lado, y como ya hemos dicho, el contenido de sus verbalizaciones no es la expresión constante de un deseo de recuperación, o un lamento por las capacidades perdidas; es una preocupación por el futuro que, lejos de ser propia y exclusiva de las personas con daño cerebral, puede darse en cualquier persona que dependa de otras en alto grado (sea económicamente o de otra manera). Como se ha visto, más que la lesión en sí, son algunas de sus consecuencias las que pueden haber jugado un papel relevante en el origen y mantenimiento del problema:

- a) El problema de la espasticidad, que conllevaría un aumento de la probabilidad de cometer fallos en el desempeño de tareas, con la consiguiente aparición de verbalizaciones de incapacidad.
- b) El excesivo cuidado parental, que conllevaría un aumento de la probabilidad de que las verbalizaciones de queja y/o incapacidad vayan seguidas de conductas de atención y consuelo por parte de los padres de F.

Con respecto a la raíz histórica del problema, lo cierto es que, si bien cualquier intento de establecer una hipótesis de origen es por fuerza inferencial, en este caso es aún más claro. El problema lleva dándose los últimos diez años, lo que convierte cualquier indagación en los recuerdos de F. o sus padres en menos fiable que si fuera algo más próximo en el tiempo. En cualquier caso, no es casualidad que el malestar comenzara siempre al inicio de la primavera; era el momento en que F. se comenzaba a preparar para los exámenes de la carrera. Esto suponía para él un esfuerzo inmenso, con el consiguiente cansancio que, en su caso, apareja una disminución de la calidad de la ejecución. Esto llevaría a verbalizaciones de malestar o incompetencia, que serían reforzadas por sus padres y el entorno próximo. Por ejemplo, F. podría decir, citando uno de los ejemplos puestos por sus padres, que el trabajo que estaba terminando era «una porquería». Su padre, en ese momento, se lo rebatiría y le diría que es un trabajo excelente y que seguro que le pondrían muy buena nota, además de instarle a descansar (véanse figuras 8.21 y 8.22).

Es más, el hecho de que hubiera un patrón estacional tan marcado implicaba que, en los últimos años, cuando se acercaba la primavera, tanto F. como sus padres comenzaran a actuar de forma distinta, «teniéndole entre algodones», en palabras de F. Cualquier episodio de malestar, discusión o dificultad en la ejecución de una tarea que en cualquier otra época del año habría sido atribuido a un mal día o un malestar momentáneo, era inmediatamente asociado verbalmente con la primavera: «cómo se nota que se acerca la primavera, estás insufrible» era una

de las frases que F. recordaba que le había dirigido su padre en una ocasión. Este aparejamiento del estímulo verbal «primavera» con una amplia variedad de situaciones aversivas hicieron que, por un simple proceso de condicionamiento clásico, la primavera (o, más correctamente, las verbalizaciones que adelantaran la llegada de la primavera) adquiriese la capacidad de elicitar un estado de ánimo bajo (véase la figura 8.23). Con esto no se está diciendo que no hubiera un malestar realmente influido por la cercanía de la primavera; es un hecho bien conocido que en las épocas primaverales y otoñales aumentan las demandas de consultas psicológicas y/o psiquiátricas, el consumo de psicofármacos y los suicidios (véase, por ejemplo, Maes et al., 1993). Así pues, es posible que esta influencia estacional realmente afectase a F., aunque muy probablemente el factor determinante a la hora de cómo se enfrenta él a esa situación y cómo la controla —o no— sea la cadena conductual previamente explicada.

Con respecto a la hipótesis de mantenimiento, las verbalizaciones manifiestas y encubiertas con contenido aversivo (descripciones del tipo «soy una carga», «no valgo para nada»), son emitidas por F. ante situaciones ansiógenas. Algunas de estas situaciones son: encontrar problemas a la hora de hacer una tarea diaria (lavarse los dientes, por ejemplo); no realizar con la velocidad o la habilidad deseables por él las tareas propuestas por el fisioterapeuta o el logopeda; caminar de manera incorrecta (doblando el pie derecho por el tobillo hacia adentro), etc. Cuando las expresa en voz alta, recibe con una probabilidad bastante alta un reforzador negativo en forma de consuelo o ayuda, e incluso, según cuál sea la tarea que está realizando en el momento, sus padres o quien esté ayudándole la hace por él. Obviamente, esto incrementa la probabilidad de ocurrencia futura de esta conducta. Por otro lado, a lo largo de la historia de aprendizaje de F., las verbalizaciones de perfección o de competencia se condicionaron muy apetitivamente, mientras que las de incompetencia o imperfección se condicionaron de forma tremendamente aversiva. El que se esté reforzando que emita estas verbalizaciones hace que esté cada vez más a menudo exponiéndose a estímulos que, debido a procesos de condicionamiento clásico, aumentan su malestar (véase figura 8.24).

Es aquí, además, donde la espasticidad juega un papel clave como variable disposicional. En primer lugar, como hemos dicho, la tasa de respuesta de los pensamientos y verbalizaciones aversivas parece haberse elevado mucho precisamente porque son reforzados cada vez que se dan; ha llegado el momento en que se han generalizado como respuesta de elección cada vez que F. se enfrenta a algo ligeramente demandante. Cuando esto ocurre mientras está realizando alguna tarea

(como nadar o pronunciar un fonema en concreto), el aumento de ansiedad que aparejan esas verbalizaciones conlleva el aumento, de forma incondicionada y según se describió en el apartado correspondiente a las variables disposicionales, de la espasticidad de F. Este aumento de la espasticidad hace que su ejecución resulte mucho menos adecuada y, a su vez, discrimina la emisión de verbalizaciones de incapacidad que son reforzadas negativamente por la ayuda o apoyo de los demás.

Por otro lado, esto tiene varias consecuencias añadidas. En primer lugar, cuando los padres interrumpen su realización de la tarea y/o se ponen a ayudarle, no solo están reforzando negativamente las verbalizaciones de queja y/o incapacidad de F., sino que además no están reforzando conductas alternativas o aproximaciones sucesivas a conductas alternativas que permitirían a F. adquirir un repertorio conductual suficiente para poder desenvolverse de forma autónoma. Y no solo eso; el hecho de verse incapaz de llevar a cabo ciertas tareas sin ayuda aumenta la probabilidad de que F. emita verbalizaciones de miedo y desconsuelo que anticipan un futuro en el que sus padres no estén y él no pueda desenvolverse por su cuenta. Dichas verbalizaciones, a su vez, volverían a estar reforzadas negativamente por las conductas de consuelo de sus padres (véase figura 8.25).

Otro factor que contribuye a la comprensión de su bajo estado de ánimo es que, cuando se encuentra anímicamente mal, cancela planes y no hace cosas que pudieran animarle; se limita a esperar a que se le pase, pero sin hacer nada para conseguirlo. Esta no exposición a estímulos condicionados apetitivamente que podrían indudablemente mejorar su estado de ánimo es en gran medida responsable de la larga duración de sus malos momentos.

Por último, su padre, con quien comparte la mayor parte del tiempo, tiene una forma muy particular de ayudarle en sus tareas: tiene un enfoque que él mismo describe como «casi militar», y que cuadra muy bien con las descripciones tan absolutistas que hace F. de lo bien o mal que ha hecho las cosas (o está perfecto o es un fracaso completo). Esto significa que tiene más costumbre de emitir verbalizaciones aversivas para F. cuando este comete algún error en la ejecución que de emitir verbalizaciones condicionadas de forma apetitiva cuando lo hace bien, lo que conlleva que cuando F. sale de paseo, por ejemplo, está siendo sometido constantemente a verbalizaciones aversivas, que hacen que acabe emitiendo una respuesta de llanto o queja, que se ve reforzada negativamente por la eliminación de las verbalizaciones y el consuelo y las disculpas del padre. De nuevo, y de la misma manera que se ha descrito antes, esto significa que se está reforzando una respuesta que lleva apare-

jada por condicionamiento clásico una respuesta de malestar, tristeza o ansiedad, como detalla la figura 8.26.

5.4. Tratamiento

5.4.1. *Objetivos*

Tras la comunicación del análisis funcional a F. y sus padres, y de acuerdo con lo que él desea, se proponen los siguientes objetivos de tratamiento.

Mejorar el estado de ánimo

- Eliminar las verbalizaciones de fracaso e inutilidad y reducir su potencial evocador y elicitor. Para que F. se sienta mejor consigo mismo y en general con su vida, es fundamental que se consiga que estas verbalizaciones manifiestas y encubiertas, responsables —según el análisis funcional presentado previamente— en gran parte del malestar, dejen de discriminar la realización de conductas desadaptativas (como cancelar planes de ocio).
- Aumentar el nivel de independencia dentro de lo posible. Este subobjetivo se añade de acuerdo con F. y sus padres, sabiendo los tres que requerirá un cambio importante de sus costumbres diarias. F. lo describe como muy deseable, y se considera que conseguir este objetivo implicaría un aumento de la cantidad y variedad de reforzadores en la vida diaria de F.

Dotar a F. de estrategias de control de ansiedad efectivas

- Actualmente, F. carece de cualquier estrategia de control de la ansiedad, cosa llamativa teniendo en cuenta que ha pasado por tratamientos psicológicos y de otros tipos anteriormente. Conseguir este objetivo trabajaría en favor de la generalización de los resultados que se obtengan durante el tratamiento, favoreciendo que, de encontrarse en una situación problemática de nuevo, F. pudiera responder de una forma adaptativa que no fuera evitativa o de escape.

Con el objeto de alcanzar los objetivos terapéuticos listados más arriba, y basándose en el análisis funcional previamente descrito, se podrían poner en marcha las siguientes técnicas, que se desglosan por objetivos.

5.4.2. *Estrategias de intervención para el objetivo «mejorar el estado de ánimo»*

- **Moldeamiento y encadenamiento de la conducta verbal.** F. se beneficiaría mucho de que las verbalizaciones (manifiestas y encubiertas) acerca de su propia competencia y su futuro redujeran su potencial evocador y elicitor. En su situación, la mayoría de las verbalizaciones no tienen un contenido irracional (como se ha dicho antes, es normal que se preocupe por su futuro), pero, como se ha explicado en el apartado correspondiente al análisis funcional, incluso estas verbalizaciones son una parte central del problema. El que no revistan una irracionalidad en su contenido es, hasta cierto punto, irrelevante; lo irracional en este caso es la insistencia en el planteamiento, y es ahí donde se hará el mayor trabajo de reestructuración. En el caso de las verbalizaciones sí irracionales que presenta, aquellas relacionadas con el fracaso, se le instruirá para que, en lugar de referirse a ellas como «fracasos» (con la carga aversiva que ello apareja), las describa de una forma más atemperada —y más racional—, diciendo cosas como «no me ha salido como quería» o «preferiría que me hubiera salido de otra manera». Se trata, en definitiva, de un proceso de moldeamiento y encadenamiento verbal (Calero et al., 2013; Froján-Parga y Calero-Elvira, 2011) en el que el terapeuta irá reforzando diferencialmente las aproximaciones sucesivas a las verbalizaciones deseadas.
- **Control estimular.** El objetivo será instruir a F. para que sus conversaciones no giren en torno a lo mal que se encuentra o lo preocupado que está por su futuro. Como se explicó en el apartado de análisis funcional, una queja excesiva puede empeorar el estado de ánimo por estarse reforzando la emisión de verbalizaciones que aparejan un componente condicionado clásicamente de malestar, tristeza o ansiedad. Por tanto, se buscará reducir las verbalizaciones de queja, incapacidad o preocupación con respecto al futuro y sustituirlas por verbalizaciones alternativas y/o incompatibles. Para ello, por un lado, se empleará la parada de pensamiento con autoinstrucciones y técnicas distractoras. Una vez reestructurada la conveniencia de plantearse ciertos temas, y ante la posibilidad de que esas verbalizaciones sean evocadas en presencia de los discriminativos del entorno, se considera que dotar a F. de un recurso que le permita interrumpirlos sería muy beneficioso. Las autoinstrucciones que se dará a sí mismo al inicio de cada episodio de parada de pensamiento serán las verbalizaciones a las que se haya llegado a través de la reestructuración cognitiva. Por ejemplo, «eso no está bajo mi control, no tiene sentido que le dé vueltas». En cuanto a las técnicas distractoras, serán, habitualmente, centrarse en la actividad que esté realizando o, siempre que sea posible, ini-

ciar una conversación con alguien cercano de tal manera que se refuercen conductas alternativas y no compatibles con la queja.

- **Reforzamiento diferencial de respuestas alternativas o incompatibles con las problemáticas.** Para controlar la aparición de verbalizaciones de queja o incompetencia en conversaciones con los demás, también se dará a los padres instrucciones claras de que lo que tienen que hacer si F. se queja es extinguir estas verbalizaciones y proponer temas de conversación alternativos. En caso de que él se pliegue a esto, su interacción con él debe ser muy agradable, para maximizar el efecto reforzante. Evidentemente, lo ideal sería que esto tuviera que hacerse muy poco a menudo porque F. no se quejara, pero, si se diera, es fundamental que los padres estén preparados para actuar de esta manera. Finalmente, deben hacerse algunas aclaraciones. En primer lugar, no se trata de que F. finja estar bien: como se ha dicho antes, eso para él es imposible. Se trata de que, en su caso, parte de lo que causa su malestar es precisamente la expresión constante de este malestar. Si se consigue reducir la frecuencia e intensidad de sus quejas, se reducirá su intensidad. En segundo lugar, es evidente que en algunos momentos la queja estará más que justificada, y su comunicación por parte de F. a sus padres será no solo comprensible, sino conveniente. No se trata de eliminar todas las quejas, sino solo aquellas que tienen que ver con las verbalizaciones a eliminar, como por ejemplo «soy un inútil» o «soy un estorbo para mi familia». Las quejas referentes a dolencias o problemas puntuales («me duele la espalda de nadar») sí se deben expresar, pero se avisa tanto a F. como a sus padres de que deben estar atentos a que estas quejas comprensibles y normales no se conviertan, como las otras, en una cadena en la que F. se recree en su malestar.
- **Recondicionamiento de verbalizaciones referidas a metas a medio o corto plazo.** Dado que F. da mucho peso a las verbalizaciones de logro o de fracaso, se le instruirá para que, en lugar de hablar de las tareas en un sentido amplio (dar un paseo o vestirse, por ejemplo), las descomponga en secciones más cortas y emita verbalizaciones condicionadas apetitivamente y, por tanto, probablemente reforzantes al completar cada una de estas etapas. Por ejemplo, vestirse se descompondría en ponerse cada una de las prendas, o incluso en cada uno de los pasos necesarios para hacer esto (abrocharse botones, meter el brazo por la manga, etc.). De esta manera, si falla en alguno de los pasos podrá poner en práctica lo trabajado previamente en el moldeamiento y encadenamiento verbal, y decir, con base en la realidad, que uno de los pasos no le

ha salido como quería, pero que hasta entonces lo estaba haciendo bien y que no ha fallado en la ejecución de la tarea completa, sino solo en uno de los pasos.

- **Aumento de contacto con contingencias apetitivas (programación de actividades reforzantes).** A pesar de que F. tiene casi todo el día ocupado con muchas actividades, estas son, en la mayoría de ocasiones, poco agradables para él, pues las ve más como obligaciones o tareas que realizar que como pasatiempos. Muchas veces, lo único «agradable» que F. hace en un día es ver la tele o leer un rato. Indudablemente, muchas cosas que podrían estar al alcance de cualquier otra persona no lo están al suyo a la hora de decidir qué tareas se elegirán. Además, en su caso, siempre hay que contar con la disponibilidad de los padres o de otra persona que le acompañe en estas actividades. Aun con esas limitaciones, se considera de importancia primordial que F. se fije unas horas al día o a la semana para hacer cosas que le gusten mucho, como pintar, escribir o ir a exposiciones de arte o al teatro.
- **Moldeamiento.** Específicamente dirigido al subobjetivo de aumentar la independencia de F., se instruirá a los padres y a él para que, poco a poco, vayan aumentando la cantidad de cosas que puede hacer solo. No puede tratarse de cosas como ir a dar un paseo o visitar a alguien, por las variables propias de la lesión de F., sino de las pequeñas cosas diarias en casa, como vestirse o prepararse para salir. A menudo los padres hacen estas cosas por él «para ahorrar tiempo», con lo que se ha reforzado de manera consistente una forma de afrontamiento evitativo hacia estas tareas. Sin embargo, y habida cuenta del contenido de las verbalizaciones aversivas de F., se considera que reducir el número de tareas para las que requiere de la ayuda de sus padres, o reducir la cantidad de ayuda que requiere, puede ser muy beneficioso. En cuanto a la ayuda que ofrecen los padres a la hora de dirigir las actuaciones de F. (es decir, de darle *feedback* cuando está realizando alguna tarea), y habida cuenta del particular estilo con el que lo hace especialmente su padre, se les instruirá para que digan menos cuándo está haciendo las cosas mal, y para que refuercen las ejecuciones correctas siempre que haga algo bien, por pequeño que sea. Por ejemplo, cuando F. esté caminando y su padre vaya detrás mirándole, en lugar de decir «mal» cada vez que él pise con el pie torcido y no decir nada cuando pise bien, guardará silencio cuando pise mal y le dirá «bien» cuando lo haga bien. Si él persevera demasiado tiempo en pisar mal (por no darse cuenta, por ejemplo), se le advertirá, pero sin hacer demasiado énfasis en ello.

- **Introducción de un recurso externo que pueda funcionar como discriminativo de tareas relacionadas con la independencia.** También para aumentar la independencia de F., se propone tanto a él como a sus padres valorar la introducción de un recurso de ayuda, como puede ser un perro de asistencia. Los beneficios sobre la independencia de los usuarios de perros de asistencia son conocidos, así como el efecto terapéutico del contacto con animales (Virués y Buela, 2006). Esta ayuda reduciría la carga de trabajo de los padres de F., a la vez que permitiría que él pudiera manejarse mejor solo.

5.4.3. *Estrategias de intervención utilizadas para el objetivo «dotar a F. de estrategias efectivas de control de la ansiedad»*

- **Estrategias de control de la activación (entrenamiento autógeno).** Dado que F. no conoce ninguna técnica de relajación, se estima oportuno que aprenda alguna que le ayude a controlar su ansiedad en los momentos en los que le supera. Sin embargo, su particular situación hace imposible el uso de la relajación muscular progresiva: el patrón de contracción-relajación sería tremendamente difícil con algunos grupos musculares, por no hablar de que la contracción fuerte aumentaría la espasticidad y sus correlatos de ansiedad y verbalizaciones aversivas. De manera similar, y debido a las dificultades de F. para modular el caudal de aire que inhala o exhala, la respiración profunda no sería aconsejable. Es por esto por lo que se decide utilizar el entrenamiento autógeno, habida cuenta de la facilidad de F. para imaginar y reproducir sensaciones. Se hará especial énfasis en las sensaciones de calor extendiéndose por pecho y cuello, por ser las zonas que más sufren la acumulación de tensión.

5.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

El que el comportamiento que F. desea eliminar (la evitación y escape de situaciones complicadas) por el malestar que aparecen esté fundamentalmente bajo control verbal, hace que, en este caso, haya que prestar especial atención a cómo el terapeuta emite verbalizaciones que a su vez puedan evocar o elicitar estas quejas. En la fase de evaluación, como es siempre recomendable en verbalizaciones relacionadas con el problema, el terapeuta debería tratar de reforzar el discurso con el fin de recabar información más detallada y completa. Sin embargo, conforme se comience la fase de tratamiento, las verbalizaciones de queja por par-

te de F. no deberían ser reforzadas (salvo en los casos en los que sean correctas, como se ha explicado con anterioridad), y el terapeuta podría usar su aparición para evocar comportamientos verbales alternativos e incompatibles que pudieran, potencialmente, discriminar respuestas adaptativas en el entorno clínico y extraclínico.

Teniendo en cuenta la importancia del control verbal, es especialmente importante en este caso que el terapeuta maneje correctamente la emisión de verbalizaciones con funciones potenciales de reforzamiento o castigo. Sería recomendable comenzar con una tasa e intensidad baja de emisión de estas verbalizaciones, para poder modular adecuadamente su uso en las situaciones en las que el contenido verbal del discurso de F. cambie, incluso si este cambio es mínimo. El terapeuta no debe perder la oportunidad de reforzar intensamente cualquier comportamiento o descripción de comportamiento que pudiera ser descrito por F. como «independiente», y de favorecer la generalización de estos comportamientos a través del uso de un tipo de comportamiento potencialmente reforzante que sea similar al que podrían usar sus padres (usando expresiones similares a las suyas, por ejemplo).

6. ANÁLISIS FUNCIONAL DE UN CASO DE INGESTA DESCONTRO-LADA DE COMIDA

(Elena Gálvez Delgado e Isabel Ávila Herrero)

6.1. Introducción

6.1.1. Resumen

A continuación se presenta un caso clínico en el que la conducta problema principal es la ingesta excesiva de comida, reflexionando sobre la importancia del análisis funcional como mecanismo indispensable para identificar las variables mantenedoras y moduladoras de las conductas problemáticas por las que los clientes acuden a consulta. En este caso, las respuestas de consumo excesivo suponen a su vez entrar en contacto con estimulación aversiva. Para reducir estas sensaciones desagradables, se llevan a cabo respuestas cuya morfología varía en función de los discriminativos y variables disposicionales presentes, desde llevar a cabo conductas compensatorias y restrictivas para alejarse de las consecuencias aversivas de comer en exceso, incrementando la privación y haciendo más probable que se lleve a cabo de nuevo la conducta problema; a seguir comiendo, dado el reforzamiento positivo contingente a la acción de comer. Es un caso en el que predominan los procesos de condiona-

miento operante como parte fundamental del mantenimiento del problema, pero en el que también se puede observar cómo la anticipación de las consecuencias a largo plazo derivadas de una sobreingesta constante quedan condicionadas aversivamente mediante condicionamiento clásico, fomentándose que la conducta problema y sus consecuencias lleven a conductas compensatorias que aumentan la probabilidad de nuevos episodios de ingesta descontrolada.

6.1.2. *Historia clínica*

G. acude a consulta por problemas de alimentación. Vive actualmente con sus padres de 60 años, con los que tiene una buena relación, y tiene un hermano que vive en Copenhague. Tiene 27 años y, aunque estudió física, está preparándose la oposición para ser guardia civil y trabaja los fines de semana en una tienda de comestibles.

El problema que le preocupa es la relación que tiene con la comida. G. sitúa el origen del problema hace cinco años, cuando se fue a estudiar inglés a Belfast durante nueve meses, si bien es importante señalar que durante sus estudios previos en la universidad siempre tuvo dificultades para llevar una alimentación estable, habiendo días que no comía hasta llegar a casa a las 18:00 horas de la tarde o comiendo fuera muchos alimentos precocinados. Durante su estancia en Belfast pasó muchos meses con un nivel de actividad muy bajo, pues no tenía amigos y la única actividad que realizaba era acudir a la academia de inglés por las mañanas. Además, le afectó mucho el cambio de clima, las pocas horas de luz que había y el cambio horario respecto a las comidas. El hecho de ir a vivir al extranjero también conllevó que, por primera vez, tuviese que administrar él mismo el dinero del que disponía. Durante estos meses comenzó a comer más frecuentemente y en mayores cantidades dulces y comida rápida. Como resultado, engordó 8 kg, lo que influyó en que le diese mucho miedo volver a España con ese peso por lo que la gente pudiese pensar. A raíz de esto, comenzó a restringir la ingesta y a andar todos los días entre cuatro y seis horas a ritmo muy rápido, tratando de caminar cada día a mayor velocidad. Realizar este tipo de conductas aportaba a G. una sensación de control sobre su peso. Tuvo algunas conductas de ingesta compulsiva a raíz de la restricción y el ejercicio, pero fueron solo algunos episodios aislados en los que comía todo tipo de comida que encontraba en la casa donde se hospedaba, pues, además, la familia con la que convivía tenía unos patrones de alimentación poco saludables, pues comían gran cantidad de platos precocinados. Durante este tiempo adelgazó mucho, unos 12 kg aproximadamente. Cuando volvió, las personas de su entorno más cercano mostraron preocupación por su estado de

salud al verle tan delgado, llegando a animarle a comer más cantidades de comida. A partir de aquí volvió a comer sin restricciones, porque consideraba que podía permitírselo, y recuperó parte del peso que había perdido, lo que conllevó posteriormente a nuevas restricciones en la comida y nuevos episodios de ingesta descontrolada. Estos episodios se hicieron más frecuentes a partir del último verano, al quedarse solo en casa porque sus padres se fueron de vacaciones.

En la actualidad, puede estar varios días con la dinámica de comer sin parar. Le gusta comer cualquier cosa, aunque en estos episodios suele comer alimentos que le gustan más y que tienen más aporte calórico y, si no dispone de este tipo de alimentos, va al supermercado a comprarlos. Esto último tiene varias ventajas:

1. Poder comer solo, lo que hace que no se sienta tan mal, puesto que no le gusta que su familia o amigos le vean comer sin control.
2. Disponer de los alimentos que quiere en cada momento.

Estos alimentos coinciden con aquellos que restringe cuando *intenta comer bien*, pues los días que considera que consigue comer bien su alimentación suele estar basada en verduras y frutas, reduciendo bastante tanto la cantidad como la variedad de alimentos. También considera que, si en un día ya ha consumido más de lo necesario o ha comido alimentos que no debería consumir (normalmente durante el desayuno), puede seguir comiendo el resto del día sin límite, pues ya lo volverá a intentar al día siguiente. Ese día lo pasa tumbado en el sofá viendo películas o series y, en muchas ocasiones, continúa comiendo. En estas ocasiones suele decirse cosas del tipo «ya mañana empiezo el día comiendo bien», postergando el control con la comida. Además, estos días es frecuente que falte al entrenamiento, al encontrarse indispuesto para poder hacerle frente o ante la anticipación de que no lo hará bien y se sentirá culpable por ello.

El problema se acentúa los fines de semana, porque se dan varias circunstancias que lo fomentan. Por un lado, los padres suelen irse al pueblo o de viaje muchos fines de semana, por lo que suele quedarse solo más tiempo en casa. Igualmente, él trabaja en una tienda de alimentación, lo que incrementa el contacto que tiene con comidas apetecibles, pues como empleado le permiten coger lo que quiera de manera gratuita. Además, los fines de semana no tiene entrenamientos ni otras actividades, por lo que va de casa al trabajo y viceversa. Esto influye en que su alimentación sea más irregular y haya más conductas de comer descontroladamente tanto en cantidad como en el tipo de alimentos que consume.

Después de los episodios de atracón, G. suele llevar a cabo varias conductas compensatorias. G. vomita cuando:

1. El malestar físico provocado por la sensación de llenado es extremadamente intenso (sin llevar a cabo conductas concretas para autoinducir el vómito).
2. Cuando anticipa que si no vomita no será capaz de hacer frente al entrenamiento o de cenar con su familia. Esto provocaría que su familia se preocupase o conociese lo sucedido.

Tras vomitar se siente aliviado, tanto por la disminución del malestar físico como porque considera que disminuye la probabilidad de engordar. Otros días va caminando a los entrenamientos o hace ejercicio, tras lo cual también se siente aliviado; y otros come justo antes de los entrenamientos, haciendo contingente el hacer ejercicio y la conducta de comer. Normalmente, tras varios días comiendo en exceso suele tratar de *comer bien*, término que él utiliza para referirse a comer verdura y fruta en cantidades reducidas, evitando todo tipo de alimentos apetecibles. En cualquier caso, lo que marca que ese día *coma bien* o coma en exceso es cómo haya sido el desayuno, si ha desayunado fruta y un máximo de tres galletas o una tostada, o si, por el contrario, ha desayunado una cantidad mayor de galletas, tostadas, chocolate... En este último caso suele continuar comiendo el resto del día, mientras que en el primero trata de mantener control sobre la cantidad y tipo de alimento. Para intentar solucionar este problema está introduciendo ciertos cambios:

- Medidas de control por su parte: hay días en los que consigue decirse ciertas cosas para controlarse y no salir («así no vas a sacarte la oposición»); también ha probado a dejar el dinero o la tarjeta en casa para evitar ir a comprar comida o tratar de no quedarse solo.
- Medidas de control externas con la ayuda de la madre: esta le prepara el desayuno, para que no tenga que entrar en la cocina por las mañanas, elabora las comidas, hace la compra y le esconde los dulces y otros alimentos apetecibles.

Respecto al ámbito social, G. tiene buenos amigos desde el instituto y, si bien no los ve muy asiduamente, sabe que puede contar con ellos si los necesita. De hecho, varios de ellos saben que G. tiene problemas para controlar la ingesta de comida porque se lo ha comentado. Cuando le proponen planes, normalmente los fines de semana, y ese día G. se ha dedicado a comer de forma ininterrumpida, evita quedar con sus amigos porque se siente culpable y le da vergüenza, además de porque le supone mucho más esfuerzo salir que quedarse en casa. Por otro lado, las

actividades que hace su grupo no son muy gratificantes, puesto que el ocio se reduce a salir y beber, mientras que él ya no suele beber ni acostarse tarde porque quiere mantener una buena rutina que le facilite mantener los horarios de los entrenamientos.

En cuanto al ocio, G. refiere sentirse muy apático y desanimado, relacionando su estado de ánimo con haber dejado de hacer actividades gratificantes como ver series, leer, quedar más con amigos y jugar al pádel (actividades con las que disfrutaba mucho).

6.1.3. Evaluación

La información recogida durante la evaluación se ha obtenido mediante las siguientes estrategias: entrevista, autorregistro y la elaboración de diversos listados. La entrevista permitió recoger información relevante sobre el curso y el desarrollo del problema del cliente, y detectar verbalizaciones que suponen muestras de comportamientos mantenedores del problema de manera directa. En la tabla 8.8 se recogen algunas de estas verbalizaciones.

TABLA 8.8
Verbalizaciones del cliente detectadas en sesión

Conductas problema	Verbalizaciones de G.
Verbalizaciones dándose permiso para comer o postergando el cambio de conducta.	«Si ya me he pasado hoy puedo volver a hacerlo.» «Mañana ya empiezo comiendo con control desde por la mañana.» «Como voy a ir a entrenar, lo voy a gastar.» «Como tengo dinero, voy a aprovechar para comprar comida.»
Verbalizaciones elicitoras de vergüenza o culpabilidad.	«Debería poder controlarlo.» «Cómo voy a salir con mis amigos después de lo que he hecho.» «Van a querer cenar fuera y no tengo hambre. Van a saber que he estado comiendo otra vez.» «Van a preguntarme qué he estado haciendo todo el día.»

Los autorregistros recogidos se pueden observar en las tablas 8.9 y 8.10. Estos permitieron recoger información del contexto extraclínico y las conductas encubiertas, además de evaluar en mayor profundidad los antecedentes y consecuentes de las conductas problema. Si bien se observa que el primer autorregistro posee un formato genérico en el que se pregunta por pensamientos, emociones y conductas motoras, en la siguiente sesión se mandó como tarea un autorregistro centrado en las

conductas de ingesta descontroladas y en lo que hacía a continuación de estas, puesto que resultaba más relevante para establecer el análisis funcional.

TABLA 8.9
Autorregistro relleno por el cliente tras la primera sesión

Día/hora/situación	Qué pienso	Qué siento	Qué hago	Grado de malestar
Jueves, 9:15 Un amigo le comenta que debería poder controlar el problema si quisiera.	Debería poder controlarlo.	Culpabilidad.	Decirle que lleva razón.	7
Viernes, 17:40 Ver la marca de su entrenamiento físico.	Qué mal lo he hecho.	Ansiedad.	—	6

TABLA 8.10
Autorregistro relleno por el cliente tras la segunda sesión

Día/hora/situación	Qué pienso	Qué hago	¿Cuándo paro? ¿Por qué?	Vómitos (Sí/No)
Martes, 9:00 Desayunar antes del entrenamiento.	Como voy a ir a entrenar lo voy a gastar. Puedo permitírmelo.	Desayuno más de lo normal (galletas, sobaos, tostadas y anacardos).	Cuando me empecé a sentir culpable porque luego no iba a entrenar bien.	Sí, para poder entrenar.
Martes, 12:00 Me doy cuenta de que tengo dinero en la cartera después de salir de entrenar.	Voy a aprovechar para comprar comida.	Comer una napolitana, un hojaldre de atún, un menú de tacos y un donut.	Paro dos horas después porque se me ha acabado el dinero.	No, no me encontraba muy mal.
Sábado, 10:15 Voy a desayunar y mi madre no está en casa.	Puedo comer un poco más porque luego voy a entrenar y así aprovecho que no está mi madre.	Desayunar seis tostadas y anacardos.	Paré porque me empecé a sentir culpable y no iba a poder correr luego bien.	Sí, para poder correr.
Domingo, 15:15-18:00 Salgo del trabajo y me doy cuenta de que llevo la tarjeta.	Ya me he pasado todas las navidades, así que sigo hasta reyes.	Comer una hamburguesa, una empanadilla, dos napolitanas de chocolate, roscón, bombones y polvorones.	Cuando ya no podía más.	No, no me encontraba tan mal.

Se le pide que haga un listado con las actividades que considera gratificantes, con el objetivo de obtener información necesaria para la intervención. En la tabla 8.11 se recoge este listado y en la tabla 8.12 se presenta un listado de los alimentos más apetecibles, ya que se eligen de forma preferente durante los episodios de ingesta descontrolada.

TABLA 8.11
Listado de actividades gratificantes

- Jugar al pádel/apuntarse a clases.
- Quedar con amigos y proponerles otras actividades.
- Empezar a ver alguna serie.
- Hacer más actividades con su madre: paseos, ir al cine, etc.
- Dedicar más momentos al día para escuchar música.
- Salir a pasear al campo.
- Aprender a tocar la guitarra.

TABLA 8.12
Listado de alimentos más apetecibles ordenados de mayor a menor preferencia

- Chocolate (cuanto más dulce, mejor).
- Galletas rellenas de chocolate.
- Hamburguesa del Burguer King.
- Paninis de jamón y queso.
- Bollería de chocolate.
- Queso (cuanto más curado, mejor).

6.1.4. Selección de la información relevante

Tras la recogida de información a través de la entrevista y de los auto-registros que cumplimentó G., se llega a la conclusión de que el comportamiento de ingesta descontrolada de comida se encuentra mantenido principalmente por el sabor agradable de los alimentos, si bien existe una cantidad amplia de variables disposicionales que influyen en que esta cadena conductual se produzca.

Variables disposicionales que afectan a la secuencia de ingesta descontrolada de alimentos:

- Privación de alimentos (hambre).
- Privación de alimentos apetecibles (los más gratificantes).
- Falta de estimulación apetitiva o reforzadores positivos.
- Falta de repertorio conductual alternativo de control de ingesta de alimentos.
- Falta de control externo.

Se establecen como conductas problema principales las siguientes:

- Ingesta excesiva y descontrolada de alimentos.
- Conductas compensatorias: vomitar, restringir excesivamente la ingesta y realizar ejercicio físico contingente a la misma.

Una vez recogida y clasificada la información necesaria a lo largo de la evaluación, se lleva a cabo la formulación de las hipótesis funcionales tanto de origen como de mantenimiento, teniendo en cuenta las variables moduladoras que influyen en los diferentes elementos de la cadena funcional.

6.2. Desarrollo del análisis funcional

6.2.1. *Identificación de variables disposicionales*

- Historia de aprendizaje irregular e inestable con la comida. G. tuvo durante la universidad conductas de alimentación muy desorganizadas, pasaba mucho tiempo sin comer, se compraba poca cantidad de comida o consumía comida precocinada con mucha frecuencia.
 - Esto ha podido favorecer que su conducta actual con la comida sea también irregular, basada en períodos de gran descontrol y períodos de mayor privación como forma de compensación. Por tanto, no ha aprendido estrategias para controlar la alimentación, ni hábito de comer de manera regular y equilibrada.
 - Como estrategias para controlar su peso, ha aprendido a compensar con otro tipo de conductas, como la práctica de deporte, vómitos o restringir la alimentación. Estas son estrategias rápidas que proporcionan una sensación de control, pero compiten con el aprendizaje de conductas alternativas de alimentación variada y equilibrada en proporciones de alimentos.
- Viaje a Belfast.
 - Hubo un cambio en sus hábitos alimenticios, debido a que G. empezó a prepararse la comida diariamente y a que los horarios de las comidas eran muy diferentes a los de España.
 - No existía un control externo que permitiese establecer un control estimular o que supusiera contingencias diferenciales a sus conductas.

- Asimismo, disponer de dinero de forma autónoma evita que tenga un control externo que permita un gasto más administrado.
- La disminución de actividades gratificantes y de contacto social como consecuencia del cambio brusco de contexto, y la consiguiente pérdida de discriminativos de muchas de las conductas que previamente eran apetitivas, influyeron en el aumento del valor reforzante de otras actividades placenteras inmediatas y disponibles como la comida.
- La diferencia del clima con el de España la afecta en su estado de ánimo y en las actividades que se pueden realizar. Esto puede afectar como operación de abolición de emitir conductas más activas al aire libre, siendo a su vez operación de establecimiento mediante la cual aumenta el valor de otros reforzadores disponibles como la comida.

— Situación familiar.

- La madre de G. ejerce de control externo para sus problemas con la comida, estableciendo límites (control estimular o contingencias a sus conductas).
- Los viajes que realizan los padres al pueblo, normalmente en fin de semana, aumentan el tiempo que G. está solo en casa y probabiliza que haya más conductas de consumo excesivo de comida.

— Trabajo en una tienda de comestibles los fines de semana. Esto le pone en contacto con estimulación apetitiva y, además, dificulta el control, porque le permiten coger la comida que quiera sin tener que pagar por ella.

— Comenzar el día con una conducta de descontrol en la alimentación. Esto incrementa la probabilidad de que se continúe comiendo con descontrol el resto del día y no se pongan en marcha las medidas de control aprendidas.

— Engordar como estímulo condicionado aversivamente. Engordar es un estímulo condicionado aversivamente; por tanto, realiza operantes encaminadas a perder peso para reducir el malestar que le provoca.

— Reducción drástica de actividades de ocio y tiempo libre. Disponer de mucho tiempo libre aumenta la privación de estimulación y, por tanto, el valor reforzante de cualquier actividad placentera, como puede ser el consumo de ciertos tipos de alimentos.

6.2.2. Hipótesis de origen

El problema comenzó durante su estancia en Belfast. En la figura 8.27 se muestra el encadenamiento de conductas dirigidas a la obtención del reforzador final: sabor agradable de comida apetecible. Este encadenamiento se compone de tantos pasos como hayan sido necesarios en cada ensayo, representándose aquí un resumen de los mismos.

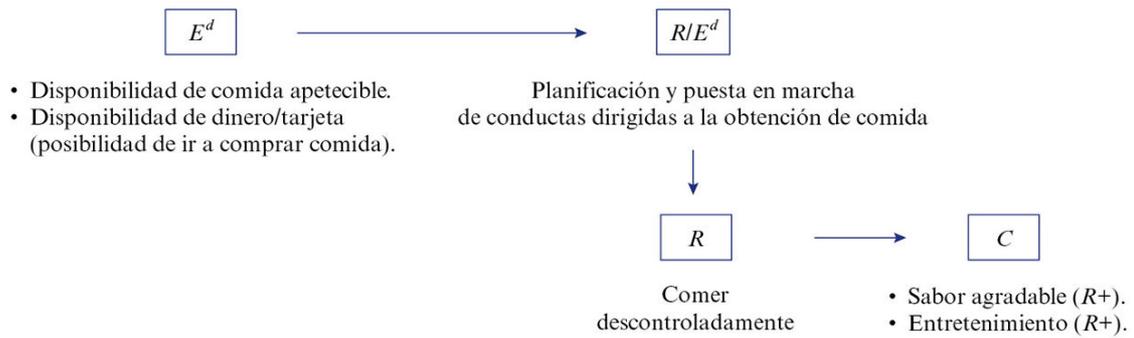
Tras muchas repeticiones de esta cadena secuencial, G. ganó peso, circunstancia que provocó que comenzase a plantearse las consecuencias sociales que se derivarían de ello, valorando de forma negativa la conducta de descontrol en la ingesta llevada a cabo. Estas verbalizaciones anticipando las consecuencias elicitaron sensaciones de malestar, vergüenza y culpabilidad. Como se puede observar en la figura 8.28, ante este malestar G. comenzó a emitir una serie de operantes encaminadas a reducirlo mediante la compensación de las consecuencias de su conducta a través de la restricción de las conductas de alimentación y el ejercicio físico. Estas conductas, a corto plazo, disminuyeron el malestar y generaron en G. una cierta sensación de control.

Consecuencias a medio/largo plazo:

- Mayor privación de EC+ y R+ al reducir la ingesta de alimentos.
- Al incrementar el ejercicio físico y el nivel de actividad también se incrementa la necesidad de aporte calórico.
- Reducción de peso como resultado de las conductas operantes llevadas a cabo.

Estas consecuencias son variables disposicionales de la secuencia representada en la figura 8.29, modulando la intensidad de los reforzadores que se obtienen y la capacidad discriminativa de los estímulos. Es decir, tras un período de alta restricción alimenticia e incremento de la actividad, G. se encuentra en un estado motivacional de gran privación en cantidad y tipo de alimentación; además, se ha reducido su peso, lo que incrementa las verbalizaciones «dándose permiso» para comer.

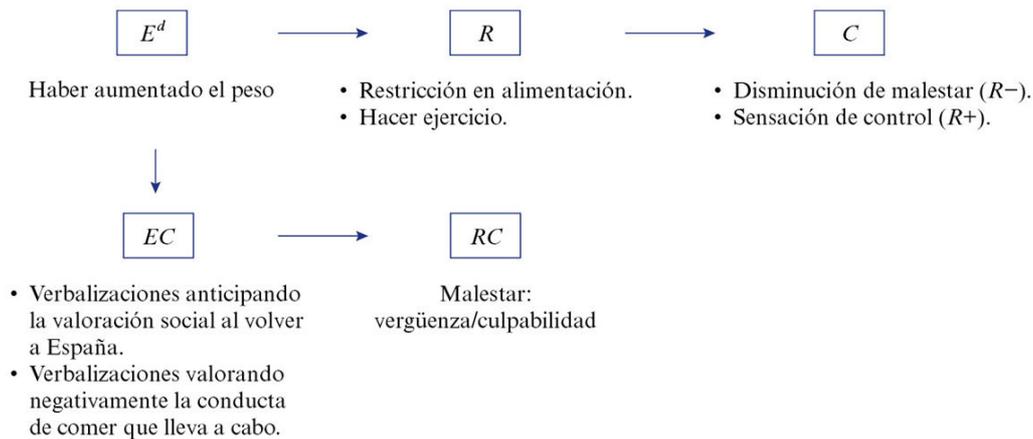
Finalmente, estas conductas conducen de nuevo a la cadena en la cual la respuesta es la restricción o conductas compensatorias como caminar o hacer ejercicio, entrando así en un bucle entre esas conductas operantes, retroalimentándose la una a la otra.



Las variables disposicionales:

- Falta de E^d de conductas alternativas a comer que conduzcan a $R+$.
- Privación de otros $R+/EC+$, lo que aumenta el valor reforzante de la comida.
- Falta de control externo en conductas de alimentación que aporten contingencias de castigo o control de estímulos.
- Escasez de conductas en su repertorio encaminadas a controlar la cantidad y tipo de alimentos que consume.

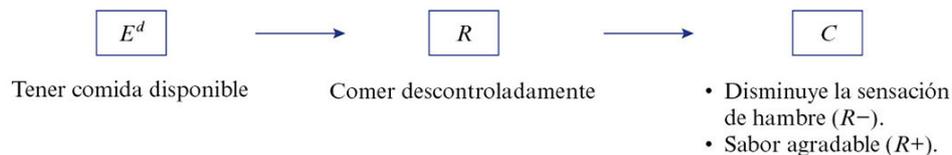
Figura 8.27.—Primera secuencia funcional de la hipótesis de origen.



Las variables disposicionales:

- La anticipación de engordar funciona como un EC de una RC de malestar y aumenta la probabilidad de realizar operantes de compensación.
- Escasez de repertorio conductual encaminada a la organización de menús saludables, fomentando que se lleven a cabo conductas muy extremas de restricción y compensación.

Figura 8.28.—Segunda secuencia funcional de la hipótesis de origen.



VARIABLES DISPOSICIONALES:

- Privación de $R+$, que funciona aumentando el valor de la comida.
- Exposición a $EC+$ (ver la comida), lo que aumenta el valor de ese estímulo apetitivo.
- Privación de aporte calórico en relación con la energía consumida, lo cual aumenta la probabilidad de aumentar respuestas operantes para su obtención.
- Sensación de hambre, lo cual aumenta el valor de cualquier tipo de alimento.
- Reducción de peso, que le aleja de la exposición a $EC-$ y, por tanto, probabiliza que pueda realizar operantes de consumo descontrolado porque *se lo puede permitir* (regla).

Figura 8.29.—Tercera secuencia funcional de la hipótesis de origen.

6.2.3. Hipótesis de mantenimiento

El problema de G. en la actualidad sigue un patrón conductual similar al que se ha representado en la hipótesis de origen, y se representa en la figura 8.30. El hecho de disponer de comida (así como la posibilidad de obtenerla) es el estímulo discriminativo de las conductas de comer en exceso, las cuales son reforzadas por el sabor agradable de la comida. Disponer de comida adquiere mayor valor discriminativo en presencia de ciertas variables disposicionales, como la sensación de hambre o algunas verbalizaciones con la morfología de darse permiso para comer, por ejemplo «hoy me lo puedo permitir», el hecho de estar solo o haber comido ya en exceso durante el desayuno. Al comer, además, se adquiere un estado motivacional más agradable, disminuyendo la sensación de hambre. Comer en exceso lleva, en ocasiones, a experimentar una sensación de llenado (*empacho*) y, por tanto, malestar físico, que a su vez elicitaba una serie de verbalizaciones anticipando las consecuencias de engordar, asociación que se produce en la hipótesis de origen. Para escapar de ese malestar, G. emite dos tipos de operantes, moduladas por las disposicionales presentes: vomitar o llevar a cabo una conducta pasiva como distraerse, evitando hacer tareas más costosas como ir a los entrenamientos, continuar con las actividades planificadas ese día, etc. Ambas operantes se ven reforzadas negativamente por el alivio del malestar.

Cuando G. realiza conductas de ingesta excesiva de alimento se incrementan las verbalizaciones, anticipando las consecuencias de engordar y la posibilidad de no conseguir sacarse la oposición por haber evitado asistir a los entrenamientos. Estas verbalizaciones son EC elicitadores de malestar y culpabilidad. Las respuestas que lleva a cabo para reducir ese malestar son hacer ejercicio y restringir la alimentación, tal y como se representa en la figura 8.31.

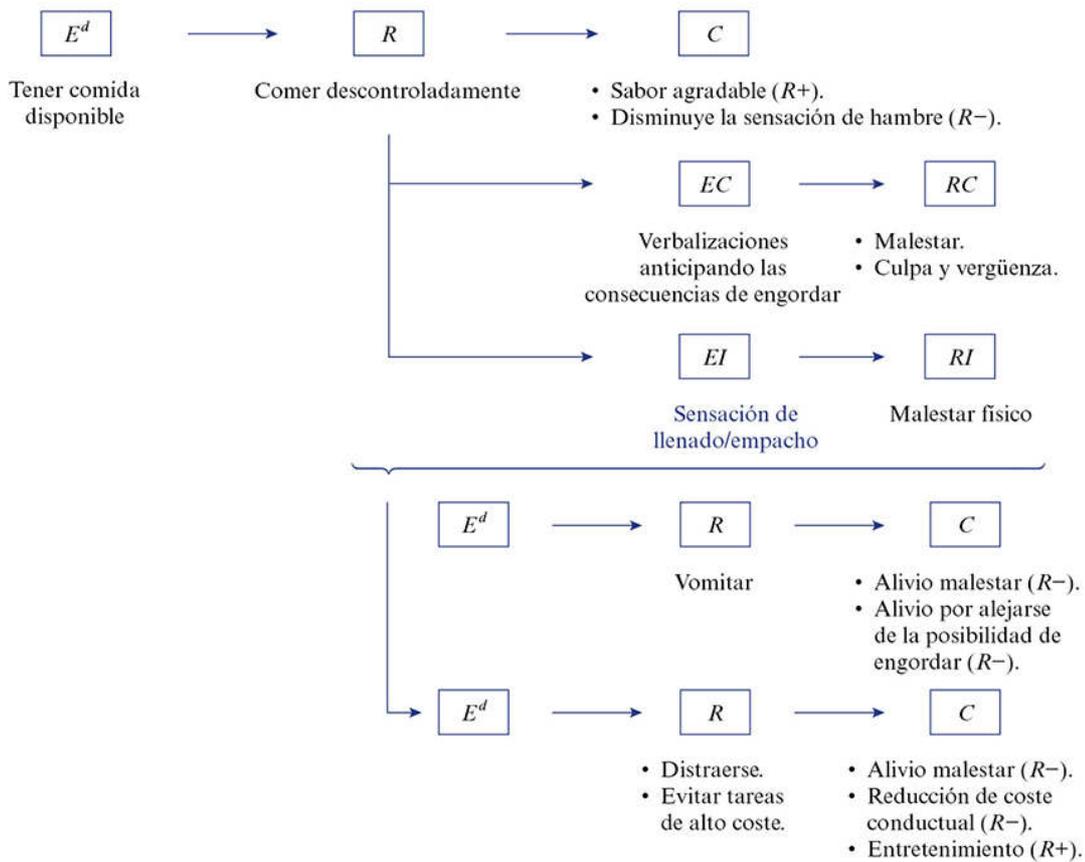
Sin embargo, estas respuestas a su vez suponen un incremento de la privación de alimento, por lo que facilitan la aparición de nuevos episodios de comer en exceso, volviéndose a producir la cadena inicial (figura 8.30). Esto supone un bucle conductual entre ambas cadenas constante al retroalimentarse la una a la otra.

Por otro lado, cuando se dan estos episodios de comer descontroladamente, G. tiende a quedarse en casa y evitar hacer otras actividades más costosas, rechazando planes que le ofrecen sus amigos, bien porque no se encuentra bien si se ha pasado comiendo (*empacho*), bien porque anticipa que sus amigos se darán cuenta de que sigue teniendo problemas para controlar la ingesta de alimentos y esto le producirá ver-

güenza y culpabilidad. Esto incrementa el estado de privación a otro tipo de actividades reforzantes, lo que influye en el poder reforzante que tiene la comida como entretenimiento y distracción (véase figura 8.32).

6.3. Explicación del análisis funcional

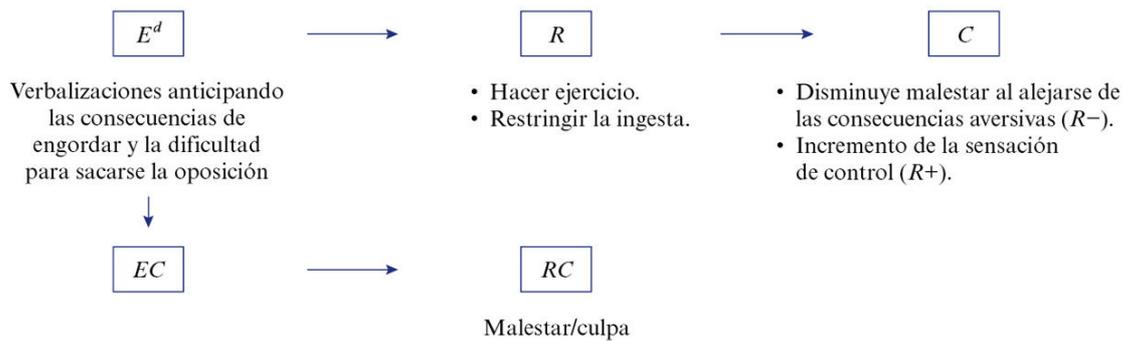
Se presenta un caso cuya conducta problema principal es la ingesta descontrolada de alimentos que se produce a veces en ausencia de sensaciones de hambre, manteniéndose a corto plazo por las consecuencias agradables del sabor y cualidad de los alimentos. La privación a ciertos alimentos y la restricción en las cantidades de comida que consume propicia que se produzcan estas conductas de consumo descontrolado, junto con una baja tasa de emisión de conductas incompatibles o alternativas que puedan ser reforzadas y generar emociones agradables. Algunas veces, la conducta de comer descontroladamente produce como consecuencia un intenso malestar físico. Ante esto, G. emite respuestas dirigidas a disminuir este malestar mediante el vómito, lo que supone un alivio inmediato y potente (R-), así como conductas pasivas que le sirvan para entretenerse (R+) y evitar enfrentarse al coste conductual que supondría continuar con las tareas previstas (R-). Sin embargo, la anticipación de las consecuencias del consumo descontrolado de comida conlleva la exposición a emociones desagradables (culpabilidad, vergüenza y malestar). Para disminuir este malestar y alejarse de las potenciales consecuencias aversivas, G. lleva a cabo distintas respuestas: hacer ejercicio y/o restringir de nuevo la ingesta tanto en cantidad como en tipo de alimento, conductas reforzadas tanto positiva como negativamente, incrementando la sensación de control y disminuyendo las posibles consecuencias aversivas. Esta privación y gasto de energía hace más probable que se dé un nuevo episodio de comer en exceso, funcionando como operación de establecimiento. Hay ciertas ocasiones en las que la respuesta emitida es continuar la ingesta de alimentos, en función de varias variables: la privación previa, la disponibilidad de los alimentos y las verbalizaciones que postergan el cambio de conducta («ya mañana como mejor»), prevaleciendo las consecuencias a corto plazo reforzantes del sabor agradable de los alimentos y el entretenimiento. En definitiva, la conducta problema de G. se mantiene por sus consecuencias a corto plazo, siendo también muy importantes en el mantenimiento las conductas compensatorias que lleva a cabo y que suponen un incremento de la privación en la alimentación, fomentando que se vuelvan a producir conductas de ingesta excesiva y descontrolada.



VARIABLES DISPOSICIONALES:

- Estado de privación previo de alimento, lo cual aumenta el valor reforzante de la comida.
- Encontrarse solo en casa o en la calle, lo que elimina consecuencias negativas.
- Emitir verbalizaciones anticipando el reforzador positivo e inmediato ante la conducta (bienestar de comer/sabor, etc.), lo cual funciona como OE aumentando el valor de este.
- Haber comido excesivamente ya una vez ese día, ya que permite aplazar el cambio de conducta al futuro y emitir verbalizaciones en las que se da permiso para realizar esas conductas de nuevo (regla).
- Haber realizado un entrenamiento intenso ese día, ya que se da permiso para volver a comer.
- Haberse pesado y estar en el baremo de lo que considera peso bajo, incrementándose las verbalizaciones en las que se da permiso para comer de forma excesiva (regla).
- Disponer de dinero: tanto llevar tarjeta como tener dinero en efectivo aumenta la probabilidad de realizar operantes relacionadas con la obtención del reforzador.
- Presentar un alto grado de malestar físico por el empacho aumenta la probabilidad de realizar la respuesta operante de vomitar.

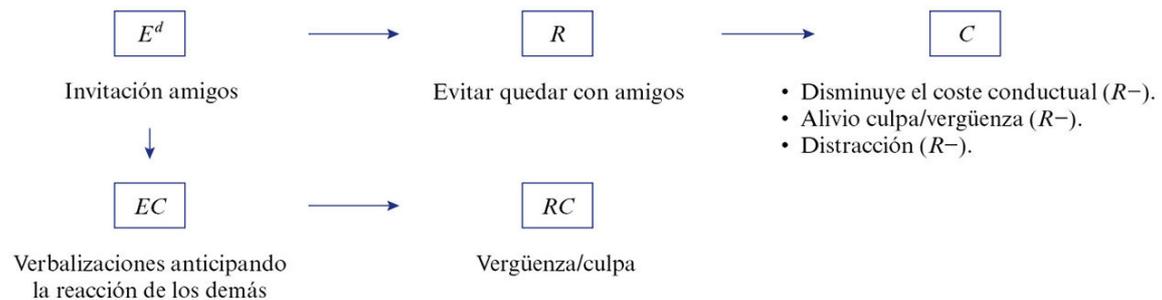
Figura 8.30.—Primera secuencia funcional de la hipótesis de mantenimiento.



Variables disposicionales:

- No poseer más alimentos apetitivos, lo que facilita realizar operantes distintas a la ingesta de alimentos.
- Condicionamiento aversivo de engordar y de perder el control en la alimentación, lo que aumenta la probabilidad de realizar conductas de restricción de la ingesta.
- Prepararse unas oposiciones en las que es necesario tener un rendimiento deportivo adecuado. Esto hace que tenga mucho más valor la pérdida de peso y el control de los hábitos de ingesta de alimentos.
- Falta de control en el consumo de alimentos. Esta privación de control aumenta el valor de tener control realizando conductas compensatorias.

Figura 8.31.—Segunda secuencia funcional de la hipótesis de mantenimiento.



Variables disposicionales:

- Anticipación de engordar como estimulación aversiva que fomenta un estado de ánimo bajo y por el que actividades como salir con sus amigos presentan un mayor coste.
- Valoración social derivado de ello como estímulos condicionados aversivamente que fomentan operantes de evitación.
- Si el malestar fisiológico derivado de la ingesta descontrolada es alto, aumenta la probabilidad de que G. realice respuestas operantes de evitación de los planes sociales.

Figura 8.32.—Tercera secuencia funcional de la hipótesis de mantenimiento.

6.4. Tratamiento

A partir de la hipótesis funcional propuesta para explicar el mantenimiento de las conductas de comer excesivamente sin control, se procede a acordar con G. los objetivos terapéuticos, así como los procedimientos que se seguirán para conseguirlos.

Mejorar el estado de ánimo

— Objetivos específicos:

- Incrementar la realización de actividades agradables.
- Implantar una rutina estable de actividades y tareas.

— Procedimientos:

- Lograr contacto con estimulación apetitiva diferente a la comida: planificación de actividades y eliminación de conductas de evitación/escape de eventos sociales. En su lugar, reforzamiento diferencial de su conducta en situaciones sociales para que sea él el que proponga actividades diferentes (con mayor valor reforzante).
- Moldeamiento de las respuestas de evitación/escape emitidas tras la ingesta: modificar verbalizaciones que discriminen continuar con la planificación de tareas/actividades diarias.
- Moldeamiento verbal en sesión: sustituir reglas verbales por otras verbalizaciones que evoquen conductas proterapéuticas (dirigidas a conseguir los objetivos propuestos).

Incrementar el control durante la ingesta de comida

— Objetivos específicos:

- Eliminar conductas de compensación y restricción.
- Incrementar la capacidad de autocontrol en las conductas de comer.

— Procedimientos:

- Exposición a las consecuencias aversivas de la emisión de la conducta problema sin emitir respuestas de compensación y restricción.
- Autoinstrucciones verbales que hagan explícitas las contingencias de la conducta problema: consecuentes aversivos si la realiza y apetitivos si realiza la conducta objetivo.
- Reducción del contacto con E^d de la respuesta de comer: control estimular reduciendo la disposición y facilidad de acceso a la comida; para reducir las verbalizaciones «dándose permiso», autoadministración de un estímulo encubierto que cambie la orientación atencional, seguido de reforzamiento diferencial de otro tipo de verbalizaciones y utilización de *autoinstrucciones* para dirigir la conducta (*parada de pensamiento*).

- Cuando se consiga cierto nivel de control: entrar en contacto progresivamente con los estímulos apetitivos (comida más apetecible) sin emitir la conducta problema. Se pasa de controlar estimularmente su consumo a controlarlo con el uso de *autoinstrucciones verbales*, *parada de pensamiento* y realización de *conductas incompatibles* (incremento de actividades placenteras).
- Reducción de la privación y, con ello, de la cualidad excesivamente apetitiva o reforzante de ciertos alimentos: llevar a cabo conductas conducentes a comer alimentos apetitosos, incorporándolos en cantidades controladas en la rutina.
- Moldeamiento verbal en sesión: sustituir reglas verbales relacionadas con postergar el cambio al día siguiente.

Mejorar el patrón de alimentación para que sea más saludable

— Objetivos específicos:

- Mejorar el patrón de alimentación incorporando alimentos más variados y cantidades adecuadas en la ingesta diaria.

— Procedimientos:

- Elaboración de una planificación de comidas que sirva como E^d de la respuesta de comer e incluya cantidad y tipo de comida.
- Reforzamiento diferencial de la conducta de comer ciertos alimentos adecuados al nivel de actividad y gasto calórico realizado.
- Autoinstrucciones verbales que hagan explícitas las contingencias de la conducta problema: consecuentes aversivos si la realiza y apetitivos si realiza la conducta objetivo.
- Realización de conductas encaminadas a incrementar la información sobre nutrición específica para deportistas, como operación de establecimiento de conductas de comer de forma equilibrada y adaptada a sus necesidades.

6.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

El hecho de que G. tenga un objetivo a largo plazo (sacarse la oposición de guardia civil) incompatible con la realización sistemática de la conducta problema —pues muchas veces dificultaba la asistencia y regularidad a los entrenamientos, además de los efectos que tiene una alimentación inadecuada sobre los resultados del entrenamiento físico—,

ha sido una variable muy relevante a tener en cuenta durante la interacción verbal, por su potencial efecto motivador. Por este motivo, a lo largo de la intervención ha sido especialmente relevante el uso de operaciones de establecimiento y abolición verbales para fomentar el seguimiento de las instrucciones, así como la reducción de la emisión de conductas de ingesta descontrolada (véase De Pascual Verdú y Trujillo Sánchez, 2018). La anticipación de las consecuencias de la conducta de G., aversivas si se llevaban a cabo las respuestas de descontrol, y apetitivas ante conductas de control de la ingesta, ha sido fundamental tanto dentro como fuera del contexto terapéutico.

A lo largo de la interacción verbal se han moldeado ciertas verbalizaciones, entre las que se destacan aquellas relacionadas con la anticipación de no ser capaz de adquirir un grado adecuado de control sobre la ingesta. La utilización, durante la interacción verbal, del contexto terapéutico para evocar esas verbalizaciones y reforzar diferencialmente el cambio progresivo de las mismas, es fundamental para su modificación y, por tanto, para que pierdan la capacidad de evocar nuevas conductas de ingesta descontrolada.

Por último, merece la pena destacar la importancia del análisis y explicación funcional durante la intervención, haciendo énfasis en todos los elementos de las secuencias funcionales mantenedoras de las respuestas que se quieren cambiar. En este caso concretamente, realizar una correcta explicación de las variables disposicionales —en concreto, del papel de la privación—, junto con las cadenas en las que estas ejercían influencia, ha sido fundamental para que G. entendiera y pusiera en marcha las pautas necesarias para conseguir los objetivos terapéuticos.

7. ANÁLISIS FUNCIONAL DE UN CASO DE CONDICIONAMIENTO AVERSIVO DE EVENTOS PRIVADOS

(Carolina Trujillo Sánchez y Víctor Estal Muñoz)

7.1. Introducción

7.1.1. Resumen

Se presenta el caso de M., una mujer que pide ayuda psicológica por tener una sensación constante de malestar. En el desarrollo del caso se ilustra un proceso de condicionamiento aversivo a eventos de carácter privado (conducta encubierta) y a estimulación interoceptiva a partir de un ensayo de condicionamiento en el cual M. experimentó un gran malestar. Además, se ilustra cómo ante dicha estimulación M. emite respues-

tas de evitación y escape que son mantenedoras del problema en la actualidad. También se muestra cómo ciertos patrones de conducta consolidados en su historia de aprendizaje, como el modelo médico adquirido a lo largo de su carrera profesional, influyen como variables disposicionales en las conductas problema. En el desarrollo del caso se incluyen la evaluación, el desarrollo del análisis funcional y la propuesta de tratamiento basada en el análisis funcional.

7.1.2. Historia clínica

M. tenía 26 años en el momento que acudió a consulta. Vivía con su marido en Valencia desde hacía cuatro años, y ambos mantenían una buena relación. Estudió biología y trabajaba en un centro de investigación a jornada completa. M. tenía una hermana pequeña, con la cual mantenía una relación distante, ya que esta vivía en Alemania. La relación con sus progenitores y el resto de su familia era buena, y además tenía una vida social activa.

El motivo por el que M. acudió a consulta se relacionaba con una *constante sensación de malestar e inquietud que le impedía desarrollarse en las diferentes áreas de su vida* (en sus palabras). M. describía su problemática como «una obsesión conmigo misma». En cuanto a respuestas concretas, presentaba: insomnio, tristeza/apatía, mareos, pánico, visión borrosa, tensión muscular, dificultades de concentración y pensamientos negativos. Estas sensaciones ocurrían en diferentes momentos del día y en diversas situaciones, pero se acentuaban al salir del trabajo y a la hora de irse a dormir. Además de lo anterior, M. refería que su estado de ánimo había empeorado en los últimos meses, desde que comenzó a experimentar estas sensaciones y a preocuparse por ellas. Así, el motivo principal por el que decidió consultar con un profesional fue el miedo que le generaba experimentar todas aquellas sensaciones, emociones y pensamientos desagradables. M. indicó un claro ejemplo de su problemática: esto era la inquietud que sentía cuando tomaba alcohol y notaba los síntomas de embriaguez. Señaló que, en una ocasión, en una fiesta en la que había mucha gente en un espacio pequeño y cerrado y en la que ingirió alcohol, estuvo a punto de desmayarse y experimentó mucho malestar como consecuencia de ello.

M. siempre se consideró a sí misma una persona miedosa (por ejemplo, desde que recuerda, presentaba miedo a volar). El problema por el que acudió a consulta se acentuó cuatro meses antes de pedir ayuda y coincide temporalmente con el episodio que vivió en la fiesta. En un primer momento recurrió a diferentes médicos para descartar que sus respuestas pudieran tener un origen biológico. La idea de que ella misma

fuera la causante o agravante de sus propios síntomas le aterraba. Refería estar muy cansada de estar continuamente prestando atención a lo que «le ocurría por dentro», pero comentó no poder dejar de hacerlo por miedo a que empeorara o que se tratara de una enfermedad grave que tuviera que detectar a tiempo. Todo aquel malestar mantenido en el tiempo también le causaba una preocupación añadida, ya que M. pensaba en la posibilidad de que todo lo que le estaba ocurriendo afectara a su sistema inmunológico, llegando a desarrollar alguna enfermedad autoinmune. Indicó haber leído y buscado activamente información en Internet sobre la relación entre los problemas psicológicos y sus consecuencias fatales sobre la salud. Por ejemplo, una vez leyó que el enfado y la ira se relacionaban con un aumento en la probabilidad de sufrir un infarto y que, desde entonces, procuraba no enfadarse y, si se enfadaba, experimentaba malestar por la posibilidad de estar dañando su cuerpo.

Las situaciones en las que experimentaba un mayor malestar eran al salir del trabajo y el momento anterior a irse a dormir, llegando en numerosas ocasiones a no poder conciliar bien el sueño. Cuando salía del laboratorio e iba andando hacia casa, notaba cómo su vista se emborronaba y, posteriormente, cómo la frecuencia de su ritmo cardíaco aumentaba. En esas ocasiones, M. aceleraba el paso e iba directamente a su casa. Generalmente no hacía planes después de la jornada laboral; así, por ejemplo, había dejado de salir con sus compañeros del laboratorio. Se sentía capaz de hacer algún recado siempre que fuera sola, pero el hecho de estar con gente y que estos percibieran que experimentaba malestar y le preguntaran hacía que dicho malestar aumentase. Por otro lado, M. había dejado de ir al gimnasio, porque los ejercicios que hacía le generaban sensación de mareo y anticipaba que podía desmayarse. En numerosas ocasiones había dejado el entrenamiento o ciertos ejercicios a la mitad, para poder así recuperarse.

7.1.3. *Evaluación*

La herramienta principal de recogida de información fue la entrevista en sesión. Durante las entrevistas se registraron las verbalizaciones exactas que M. emitió en sesión. Estas verbalizaciones fueron objeto de análisis en el período de evaluación y objeto de tratamiento posteriormente en el momento de la intervención:

- «Tengo miedo de hacer deporte o beber alcohol; las sensaciones de mareo que provocan hacen que sienta que me vaya a desmayar.»

- «Emociones como la ansiedad o la ira tienen efectos devastadores sobre la salud física de las personas.»
- «La gente no suele tener pensamientos tan negativos como yo, lo que indica que tengo alguna enfermedad mental que ahora mismo desconozco.»
- «Los demás no quieren ver a nadie mal; si alguien está triste o preocupado por algo siempre es el foco de atención y llega a crear un mal clima.»

Además, también se realizó un registro de ciertas reacciones que manifestó durante el curso de las sesiones. Entre estas reacciones, las más destacables fueron las reacciones de malestar ante la mención de algún tipo de enfermedad (en concreto, enfermedades autoinmunes o cáncer). Por otro lado, también tuvo un episodio de llanto y falta de aire en la primera sesión cuando describía sus problemas y anticipaba otros.

Se utilizó también un documento general de recogida de información en formato de autoinforme en el que aparecían preguntas relacionadas con distintos aspectos importantes para la evaluación: motivo de consulta, datos del contexto actual, historia familiar, antecedentes psicológicos y médicos, tratamientos anteriores, datos del área social, área laboral e intereses de la persona.

Durante las dos primeras sesiones se utilizaron autorregistros para obtener una información más concreta de las conductas problema y momentos de malestar de M. Se le pidió que, en los momentos de mayor malestar, y en relación con las respuestas que le traían a consulta, registrase: el día y la hora a la que se daban, una breve descripción de la situación, escenario o contexto en el que se encontraba, los pensamientos que presentaba y lo que hacía después de la aparición del malestar.

Por otro lado, se le informó de la importancia de que registrase todo ello en el momento o inmediatamente después de experimentar malestar; además se le pidió que apuntara estas situaciones de la manera más concreta posible.

A continuación, en la tabla 8.13 se ejemplifica el formato del autorregistro, incluyendo la información que recabó durante la primera semana.

TABLA 8.13
Autorregistro de situaciones de malestar

Día/hora	Situación	¿Qué pienso?	¿Qué hago después?
7/12 19:15	Al salir del trabajo voy por la calle y	Esto no es normal, debe ser algo grave y puede que me acabe desmayan-	Acelero el paso hacia casa y miro de vez en

	veo borroso, las luces de las farolas me molestan demasiado.	do.	cuando a las farolas directamente para comprobar cómo reaccionan mis ojos.
10/12 00:15	Al irme a la cama pensando en qué pasaría si ahora mismo me detectarían algo grave.	No entiendo por qué pienso en estas cosas. Soy yo misma la que me provooco todo esto y me asusto yo sola.	Me pongo a leer intentando distraerme y al final me quedo dormida.
12/12 19:10	Me noto nerviosa y me duele el estómago y la cabeza.	¿Por qué me pasa esto a mí? Esto debe ser síntoma de una enfermedad, además ahora con todo el trabajo que tengo... No me puedo permitir estar mal.	Busco en Internet a qué pueden asociarse estos síntomas e intento concentrarme en el trabajo.
16/12 18:30	En el trabajo me preguntan si después vamos a salir a tomar unas cañas.	No quiero ir, se van a dar cuenta de que estoy mal y me van a preguntar y me voy a poner peor. Ahora soy una aburrida y no puedo dejar de pensar que estoy mal y no quiero amargar a nadie.	Me invento una excusa para no ir, a pesar de sus insistencias.

7.1.4. Selección de información relevante

Tras recoger y organizar la información recogida durante las sesiones de evaluación, se identificaron las siguientes conductas problema:

- Reacciones de temor antes diferentes contextos y actividades (por ejemplo, fiestas, gimnasio, ingesta de alcohol y deporte) y evitación dichos contextos.
- Reacción de temor ante diferentes sensaciones inespecíficas y/o desagradables (por ejemplo, visión borrosa) y ante pensamientos desagradables (por ejemplo, pensar en problemas de salud), y preocupación por las posibles consecuencias fatales sobre su salud física y psicológica (por ejemplo, a contraer una enfermedad inmune o estar «volviéndose loca»).
- Constante supervisión de posible aparición de sensaciones y pensamientos desagradables y evitación de los mismos.
- Reacciones de vergüenza ante la posibilidad de ser juzgada por experimentar malestar públicamente en diferentes contextos de reunión social y evitación de estas situaciones.
- Bajo estado de ánimo y tristeza.

7.2. Desarrollo del análisis funcional

7.2.1. Identificación de variables disposicionales

- **Explicaciones derivadas del modelo médico.** M. estudió biología, por lo que utilizaba el modelo médico para dar explicación a sus problemas. De esta forma, el tipo de atribuciones causales que con mayor probabilidad llevaba a cabo de sus manifestaciones ansiógenas se relacionaba con alguna alteración biológica o alguna enfermedad de las que había estudiado. Es decir, durante su educación universitaria aprendió una serie de reglas que indicaban que lo que ella sentía o pensaba era el síntoma de alguna alteración y no el problema en sí mismo, de la misma forma que la tos es síntoma de un virus.
- **Contacto frecuente con información sobre enfermedades y patologías.** Por otro lado, su trabajo en el laboratorio como investigadora le hacía estar en constante contacto con información sobre enfermedades, pudiendo tener lugar múltiples ensayos de condicionamiento aversivo de síntomas con diferentes patologías.
- **Condiciones laborales.** Además, las largas jornadas de trabajo y la gran carga de tareas que realizar, sumado a las condiciones de luz artificial del laboratorio y el número de horas frente al microscopio, hacían que su activación fuera alta y que pudieran aparecer con mayor facilidad manifestaciones, que ella categorizaba como «extrañas», relacionadas con la visión borrosa o mareos a la salida del trabajo.
- **Búsqueda de sensación de control.** En relación con lo indicado relativo al control, ella misma señala una tendencia a «dar significado a los eventos» (sus palabras). Se evidencia en verbalizaciones como: «cuando me pasa algo, soy muy reflexiva, creo que todo tiene un por qué, me gusta buscar un sentido». Esta característica afecta directamente a la búsqueda de explicaciones de su problema, y su fracaso en dicha búsqueda, unido al descontrol que ella percibe, le genera un malestar aún mayor.
- **Historia de aprendizaje** en la cual emitía más respuestas y de mayor intensidad ante una estimulación condicionada de baja intensidad en relación con su entorno. Tanto ella misma como su entorno le han considerado una persona «miedosa». Ello hace que, ante un mismo conjunto estimular de sensaciones, ella experimente respuestas condicionadas de mayor intensidad y aumente la probabilidad de evitar o escapar ante ellas que las personas de su entorno más cercano.

7.2.2. Hipótesis de origen

El origen del problema se sitúa en un contexto festivo en el que M. experimentó un gran malestar, con sensaciones de mareo y activación a consecuencia de la aglomeración, del calor y de la ingesta de alcohol. A raíz de este episodio se produjo una asociación entre las sensaciones desagradables de mareo y activación y el contexto festivo y la ingesta del alcohol (véase figura 8.33). Probablemente, el contexto de fiesta y la ingesta de alcohol fueran anteriormente estímulos condicionados apetitivos para M., por lo que esta experiencia dio lugar a un proceso de contracondicionamiento, convirtiéndolos en estímulos condicionados aversivos.

A raíz de aquel episodio M. acaba desarrollando un miedo a experimentar ciertas sensaciones corporales, además de ciertas emociones y pensamientos. Para entender cómo M. llega a esto es necesario tener en cuenta sus variables disposicionales. En primer lugar, la alta frecuencia con la que solía atribuir significado a lo que le ocurría pudo influir en que posteriormente atribuyera sensaciones interoceptivas inespecíficas a un problema médico. Por otro lado, su formación como bióloga también pudo contribuir a establecer dicha asociación sensaciones-enfermedad. De esta manera, cuando M. leyó los artículos que relacionaban diferentes eventos privados con problemas de salud, tuvo lugar un condicionamiento aversivo de los mismos (véase figura 8.34).

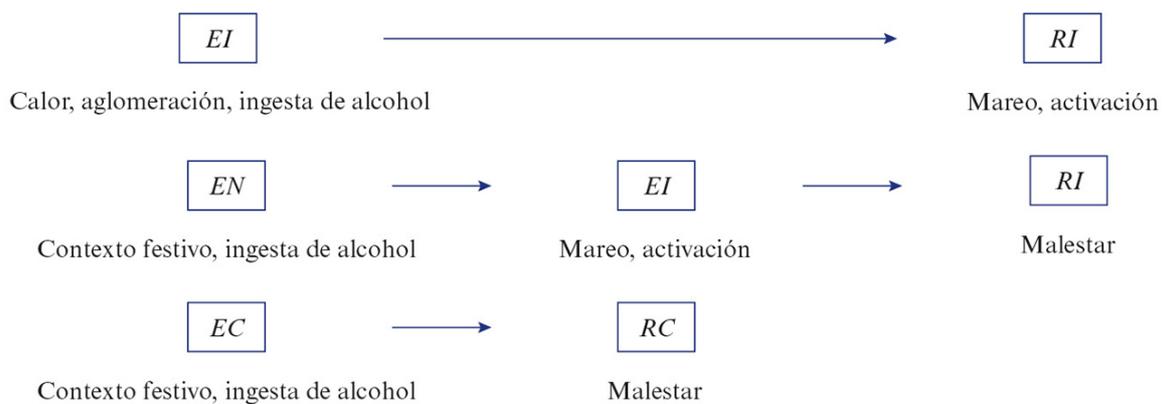
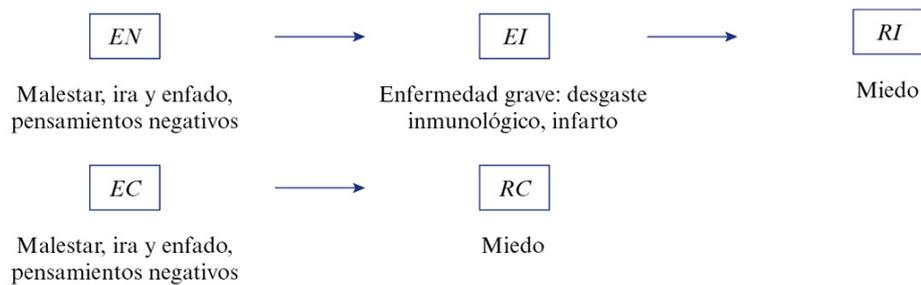


Figura 8.33.—Análisis funcional del condicionamiento aversivo de contextos festivos y de la ingesta de alcohol.



Variables disposicionales: explicaciones basadas en un modelo médico, costumbre de atribuir significado y dar una explicación a lo ambiguo (control), contacto constante con información sobre enfermedades y patologías.

Figura 8.34.—Análisis funcional del condicionamiento aversivo de eventos privados.

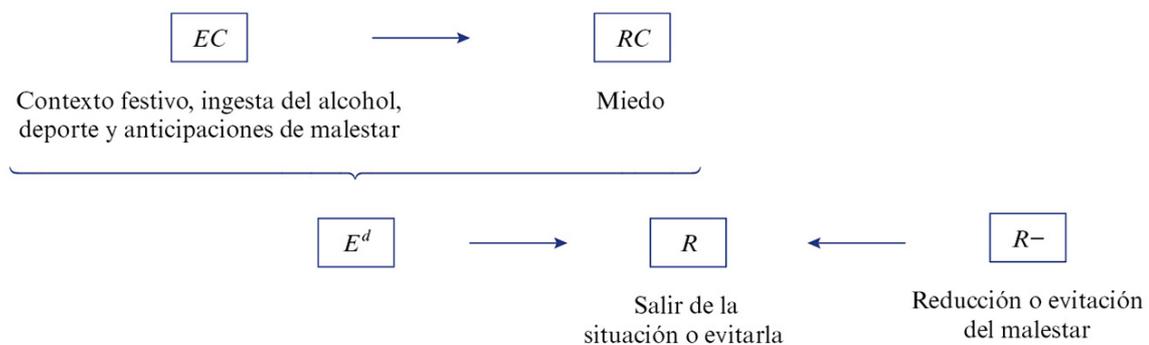
7.2.3. Hipótesis de mantenimiento

A raíz de los condicionamientos anteriormente mencionados, M. comenzó a escapar de aquellas situaciones que le provocaban sensaciones parecidas a las que se produjeron en aquel primer episodio de condicionamiento en la fiesta, como los momentos en los que hacía ejercicio físico (deporte), cesando su actividad en los momentos en los cuales, por ejemplo, empezaban a aparecer sensaciones de mareo. Estas respuestas de escape estaban mantenidas por reforzamiento negativo, pues M. experimenta alivio cuando dejaba de estar en contacto con dicha estimulación condicionada y desaparecían las respuestas condicionadas aversivas. En momentos posteriores, M. comenzó a anticipar el malestar que experimentaría en diversas circunstancias, lo que también discriminaba la emisión de respuestas de evitación (dejar de ir al gimnasio, dejar de salir de fiesta, etc.). Dichas anticipaciones adquirieron una doble función, la primera como estímulos condicionados que elicitan respuestas condicionadas de malestar, y la segunda como estímulos discriminativos de las respuestas de evitación que, al igual que las de escape, también estaban mantenidas por reforzamiento negativo dado el alivio momentáneo que le seguía (véase figura 8.35).

Por otro lado, M. comenzó a emitir conductas de autoobservación de sus sensaciones físicas y pensamientos, comprobando de manera continua su estado de salud. Estas respuestas eran discriminadas por ciertos momentos del día, como el momento de irse a la cama, circunstancias en las que ella se encontraba cansada y existía una deprivación estimular y que, a modo de operación de establecimiento, favorecían la evocación de dichas respuestas. El mantenimiento de estas respuestas tenía lugar a través de un programa de reforzamiento positivo intermitente. Estar pendiente de sus sensaciones y pensamientos le generaba una sensación placentera que mantenía que llevara a cabo continuas revisiones.

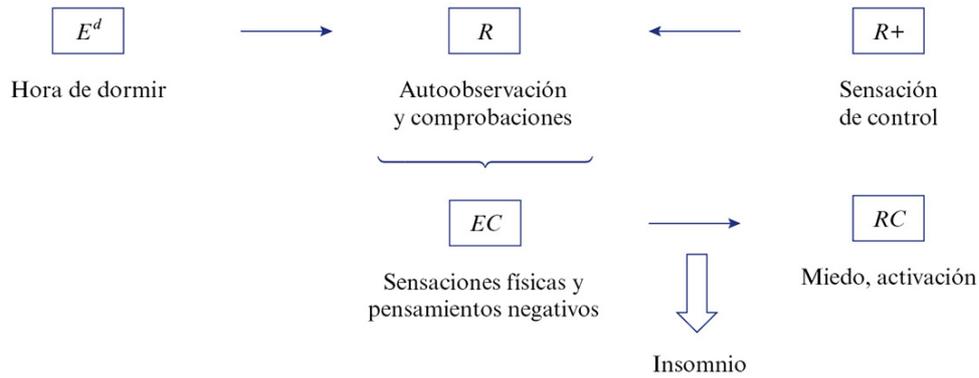
Sin embargo, si detectaba alguna sensación extraña o pensamiento desagradable se activaba, resultándole difícil conciliar el sueño y quedándose despierta más de lo conveniente (véase figura 8.36).

Otra de las situaciones más problemáticas ocurría tras la salida del trabajo. Estar de pie durante mucho tiempo, junto a su larga jornada laboral trabajando con luz artificial y al hecho de estar muy próxima físicamente a la pantalla, le provocaban ciertas sensaciones de mareo o visión borrosa al finalizar la jornada laboral. Estas sensaciones funcionaban como estímulos condicionados aversivos que elicitan respuestas de miedo, al verse visto asociadas con anterioridad a desmayo y a diferentes enfermedades. Este contexto estimular, a su vez, tenía un papel discriminativo de respuestas de escape, como ir corriendo a casa, y se mantenía por un proceso de reforzamiento negativo (al reducir el malestar experimentado). Además, dichas sensaciones también discriminaban respuestas de comprobación, como mirar directamente a las luces de la farola, con el fin de comprobar si las sensaciones, en este caso visuales, disminuían o empeoraban. El mantenimiento de este tipo de respuestas correspondería a un proceso de reforzamiento negativo intermitente, ya que en ocasiones las sensaciones no empeoraban, provocando una sensación de mayor tranquilidad, mientras que en otras sí lo hacían, haciendo que aumentase aún más su malestar (véase figura 8.37).



Variables disposicionales: sensibilización desde hace años a sensaciones desagradables.

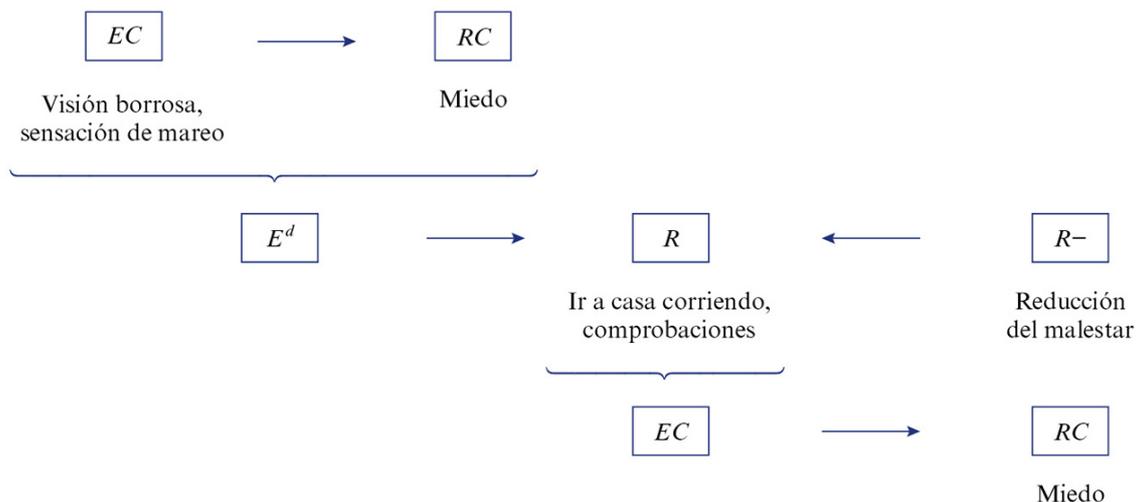
Figura 8.35.—Análisis funcional del cese de actividades de ocio.



Variables disposicionales: cansancio (generador de sensaciones). Costumbre de atribuir significado y dar una explicación a lo ambiguo.

Operaciones de establecimiento: condiciones de deprivación estimular (incrementa la atención hacia uno mismo).

Figura 8.36.—Análisis funcional del insomnio.



Variables disposicionales: condiciones laborales generadoras de sensaciones.

Figura 8.37.—Análisis funcional del comportamiento de M. al salir del trabajo.

El problema relacionado con sus compañeros vendría definido por una respuesta de evitación, adquiriendo distintas morfologías en forma de pretextos ante las proposiciones de sus amigos y por las anticipaciones que hacía acerca de la posibilidad de que fueran momentos incómodos. Por tanto, este contexto estimular funcionaba como estímulo discriminativo de las respuestas de evitación, mantenidas por reforzamiento negativo (véase figura 8.38).

Respecto a su bajo estado de ánimo, se explicaba por la reducción de actividades gratificantes y porque estaba expuesta en mayor medida a estimulación aversiva encubierta en forma de anticipaciones respecto a

alguna enfermedad futura o a sensaciones y/o autoobservándose, por lo que experimentaba respuestas condicionadas de carácter aversivo incluso en contextos estímulares en los que anteriormente experimentaba respuestas condicionadas apetitivas (véase figura 8.39).

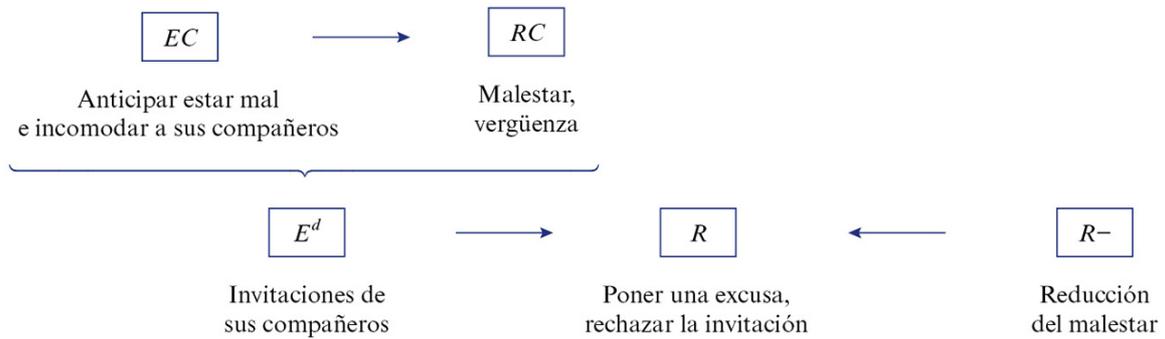


Figura 8.38.—Análisis funcional del aislamiento social.

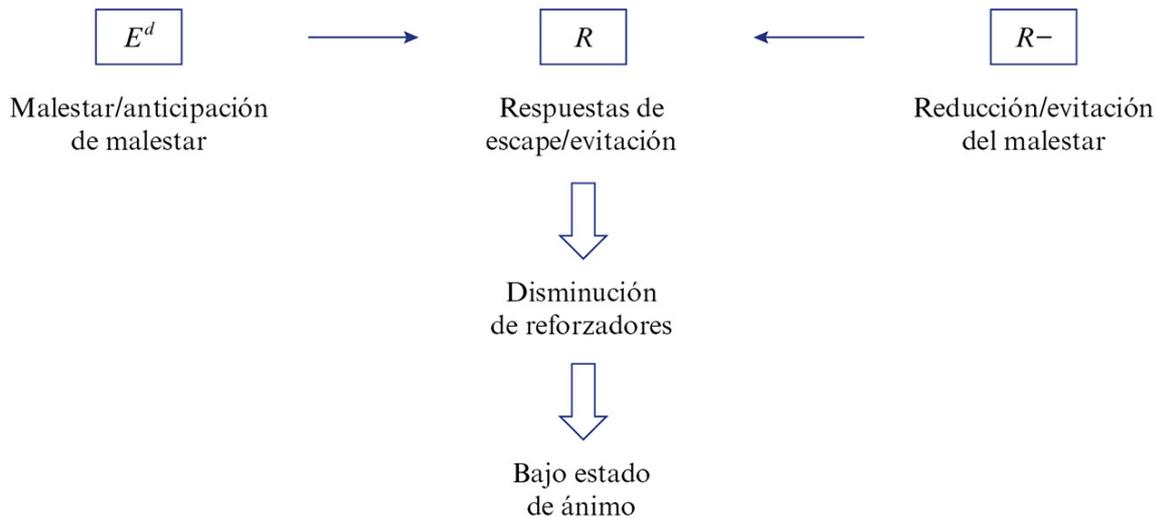


Figura 8.39.—Análisis funcional del bajo estado de ánimo.

7.3. Tratamiento

De acuerdo con la información recabada durante las sesiones de evaluación y el desarrollo del análisis funcional, se plantearon una serie de objetivos terapéuticos y unas estrategias de intervención para su consecución.

Objetivo 1. Reducir/eliminar el miedo a sus sensaciones y a sus pensamientos negativos

- *Explicación del modelo psicológico frente al modelo médico y explicación específica de sus conductas problema (análisis funcional).* Estas explicaciones tuvieron como objetivo que se diera un proceso de contracondicionamiento de sus sensaciones y pensamientos. Además, funcionaron como una operación de abolición que redujo las respuestas de autoobservación y comprobación.
- *Explicación sobre la ansiedad.* Con una explicación detallada de la ansiedad se contribuyó también a que se produjera el proceso de contracondicionamiento a una estimulación que inicialmente resultaba aversiva hacia una estimulación de carácter más neutro, esto es, todas las respuestas de ansiedad que presentaba.
- *Exposición con prevención de respuesta a sensaciones.* Mediante la exposición se produjo el proceso de extinción pavloviana de las respuestas de malestar ante respuestas tanto manifiestas como encubiertas que le producían inicialmente malestar. Para ello, se llevó a cabo un procedimiento de reforzamiento diferencial de respuestas de aproximación ante dichos eventos encubiertos (sensaciones, pensamientos).

Objetivo 2. Reducir/eliminar el miedo a contextos festivos y sociales

- *Exposición con prevención de respuesta.* Se produjo una extinción pavloviana de las respuestas de malestar que le producían inicialmente estímulos relacionados con dichos contextos. Para llevar a cabo la exposición, del mismo modo que con la exposición a sus sensaciones, se llevó a cabo un procedimiento de reforzamiento diferencial de respuestas de aproximación, en este caso a eventos festivos y sociales.

Objetivo 3. Mejorar su estado de ánimo

- Se aumentó el contacto con estimulación condicionada apetitiva, haciendo que presentase respuestas condicionadas apetitivas al introducir en su rutina actividades gratificantes (lo que suele conocerse como *activación conductual*).
- Se realizó un proceso de reforzamiento diferencial de conductas alternativas a las respuestas de escape y evitación, con el fin de reducirlas, aumentando, por otro lado, las respuestas de aproximación a actividades gratificantes. Los estímulos que habían perdido o no tenían en su historia de aprendizaje cualidad discriminativa, la adquirieron por un entrenamiento en discriminación.

7.4. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

En las primeras sesiones (sesiones de evaluación) M. experimentaba una gran activación al hablar de su problemática, sobre todo cuando hacía referencia a la posibilidad de estar desarrollando una enfermedad a causa del malestar constante que experimentaba. Esto fue tomado como una ventaja por el terapeuta, ya que, al contar lo que le preocupaba, M. se estaba exponiendo a estímulos condicionados. Con el objetivo de que no parara de hablar de ellos, es decir, escapara de aquella estimulación y diera lugar a un proceso de incubación, se le indicó la importancia de describir lo que le ocurría con detalle sin detenerse, a pesar del malestar. En este sentido, el terapeuta destacó las consecuencias positivas de seguir estas indicaciones, haciendo hincapié en su efecto terapéutico para motivarla. Posteriormente, en las sesiones dedicadas fundamentalmente a intervenir, fue el psicólogo quien expuso a M. verbalmente, por ejemplo, hablando sin tapujos de enfermedades autoinmunes, de cáncer y otras circunstancias como marearse y encontrarse mal en plena calle o con amigos. En la misma línea, también se le expuso verbalmente al hecho de no tener una respuesta a por qué ciertas sensaciones aparecían o a por qué podíamos sentirnos mal sin motivo (por ejemplo, llorar de repente); es decir, se le expuso a tener momentos de incertidumbre.

De manera complementaria, en las sesiones de tratamiento el terapeuta también estableció verbalmente nuevas asociaciones entre eventos. Por ejemplo, durante la explicación sobre el funcionamiento de la ansiedad se insistió mucho en la inocuidad de muchas de las sensaciones que llegamos a experimentar, por muy desagradables que estas pudieran ser. Ciertas sensaciones, como el mareo, o ciertos pensamientos desagradables, son consecuencia inevitable de vivir experiencias significativas para uno, como hacer deporte o tener un trabajo de responsabilidad. Además, también se establecieron nuevos emparejamientos respecto a lo que ella describía como «estar mal» en presencia de conocidos, condicionando de manera apetitiva mostrarse vulnerable delante de ellos. El terapeuta para lograr esto utilizó el humor y la ironía, con expresiones del tipo «Ah, claro, porque si lloras un poquito delante de tus amigos te echarían en ese mismo instante del grupo de WhatsApp».

Sumado a lo anterior, se trabajó con M. las explicaciones que se atañían a un modelo médico sobre sus dificultades, moldeándolas y sustituyéndolas por otras más ajustadas y coherentes con el análisis funcional. Para ello se castigaron respuestas del tipo «estar mal siempre deja una huella imborrable», por ejemplo diciéndole «no, eso no es así, para nada», y se reforzaron respuestas del tipo «es cierto, la ansiedad es un mecanismo de defensa y no tendría ningún sentido que debilitara al cuer-

po», respondiéndole «muy bien dicho, eso es lo que una científica diría». En la misma línea, no solo se moldearon sus explicaciones respecto a su problema, sino también comportamientos relacionados con el enfrentamiento de los mismos. De la misma manera se castigaron respuestas de evitación de eventos sociales y lúdicos, además de situaciones generadoras de síntomas como el deporte, y se reforzaron diferencialmente respuestas de aproximación gradual a las mismas. Para que esta forma de intervenir fuera eficaz, se planificó detenidamente la estimulación antecedente que en cada sesión se iba a disponer. Es decir, se establecieron las diferentes instrucciones que se le iban a ir dando (estímulos discriminativos), de tal forma que estas fueran muy específicas e indicaran la realización de comportamientos de bajo coste conductual (y, por ende, de mayor probabilidad), además de diferentes verbalizaciones motivadoras que destacaran las consecuencias positivas de realizar tales tareas (operación de establecimiento) y las consecuencias negativas de no hacerlas (operación de abolición).

8. CASO DE GENERALIZACIÓN DE UNA RESPUESTA PROBLEMÁTICA

(Tommy Gyran Norheim y Jesús Alonso-Vega)

8.1. Introducción

8.1.1. Resumen

CH. (mujer, 34 años) acude a terapia por una sensación intermitente de quemadura en la garganta. Se explora su historia familiar y su día a día laboral y familiar. La evaluación (entrevista clínica y autorregistro) indica que la sensación de dolor está ligada a altos factores de ansiedad que se presentan en su ámbito laboral y familiar. El análisis funcional nos permite identificar las contingencias que mantienen el problema. En la intervención, basada en los resultados del análisis funcional, se acuerdan cuatro objetivos primordiales con CH. y los pasos a seguir para solucionar sus problemas.

8.1.2. Historia clínica

Mujer de 34 años, procedente de China, acude a consulta con una sensación intermitente de quemadura en la garganta. En el momento de la evaluación, ella vive en España con su familia (marido e hija de seis años) y realiza un doctorado. La cliente ha acudido a varios especialistas en medicina que le han realizado pruebas para evaluar un posible origen

fisiológico del dolor. Ninguna de estas pruebas ha dado positivo, por lo que se descarta un origen fisiológico. Su médico de cabecera le ha derivado al psicólogo.

8.1.3. *Evaluación*

En la primera toma de contacto nos ha comentado que, desde hace cuatro años y varias veces al día, siente un dolor agudo en la garganta, como si estuviera quemándose. Para poder establecer una hipótesis de origen, durante la primera sesión de evaluación se realizaron preguntas abiertas acerca de posibles episodios vitales relacionados con este dolor. La cliente ha detallado dos momentos que cree que pueden estar relacionados:

- A los 14 años, en la boda de una prima, se atragantó con un hueso de pollo. Estuvo varios minutos sin poder respirar y se le quedó la cara azul. Sintió pánico antes de que le sacasen el hueso. A partir de este episodio se pasó varios meses sintiendo ansiedad en los momentos de la comida, ansiedad que tardó un tiempo considerable en desaparecer. CH. tiene la costumbre de masticar mucho la comida, comprobando que no haya trozos grandes antes de tragar.
- Hace cuatro años, antes de cumplir los 30, estaba cursando un máster. Un día, cuando estaba a punto de comer, se dio cuenta de que llegaba tarde a una clase obligatoria. Con prisa, intentó comerse rápido la comida que acababa de preparar, unos macarrones con salsa carbonara. La salsa aún estaba hirviendo, se atragantó y se quemó la garganta. Estuvo, de nuevo, una cantidad considerable de tiempo sin poder respirar mientras que la salsa le quemaba la garganta. Después de esto, acudió al médico para curar las quemaduras en la garganta. Al cabo de unos meses las heridas estaban curadas. Sin embargo, la sensación intermitente de dolor persistía hasta el presente. CH. nos comenta que después del episodio, debido al dolor, prácticamente no conseguía comer comida sólida, y en los momentos de más estrés no comía para no empeorarlo. Pasaron semanas hasta que consiguió volver a comer consistentemente, pero el dolor seguía ahí.

Para establecer una relación entre la sensación de dolor y el contexto en el que se produce se le ha pedido realizar un autorregistro (véase tabla 8.14) de las situaciones donde apareciese la sensación de quemado en la garganta y el nivel de dolor. El autorregistro nos ha permitido observar la relación entre el dolor y determinados momentos de su día a día, comprobando que el dolor es más probable e intenso en momentos de

estrés relacionado con el trabajo, la familia o su doctorado. Mediante el autorregistro también se han podido establecer las situaciones donde el dolor no aparece. La cliente nos ha comentado que hubo dos momentos en los últimos cuatro años donde el dolor desapareció por completo y no resurgió. El primero de ellos fue en una excursión de clase que tuvieron a Inglaterra, a la cual ella fue solamente con sus compañeros de clase, sin su marido y sin su hija, a visitar una empresa colaboradora de la universidad. Estuvieron una semana entera en Inglaterra, haciendo turismo, yendo a restaurantes y descansando en la noche. CH. dijo que a las tres horas de aterrizar en Inglaterra la sensación desapareció. Sin embargo, al regresar reapareció a unas horas de aterrizar. El otro episodio en el cual el dolor desapareció fue en un viaje que realizó para un congreso a Dinamarca. Estuvo cinco días asistiendo a seminarios, visitando distintos sitios de Copenhague y descansando; de nuevo, el dolor desapareció a unas pocas horas de aterrizar y volvió a aparecer al regresar a China. En este viaje también estuvo sin familia, solo con compañeras de clase. Por último, en este autorregistro también ha detallado las estrategias que ella tiene para conseguir que se alivie el dolor: comiendo algo frío, haciendo meditación y durmiendo. En la tabla 8.14 se exponen los datos más relevantes obtenidos en el autorregistro de CH.

TABLA 8.14
Datos relevantes del autorregistro realizado por CH.

Lugar	Situación	Compañía	Dolor (1-10)	¿Cómo lo eliminan?	Tiempo en desaparecer
Casa	Llega de trabajar y tiene que hacer la cena, cuidar a su hija, poner la lavadora y terminar un artículo. El marido está trabajando, así que no puede con todo.	Marido e hija	8	Tomar una taza de té.	15 min.
Universidad	Acaba una clase y tiene que ir a entregar un artículo y reunirse con su director de tesis; después tiene otra clase.	Sola	6	Respirar.	10 min.
Casa	Como no tiene clases decide quedarse en casa a trabajar. Cuando va a ponerse llama el marido diciendo que necesita que recoja ella a la niña; al no tener coche, tiene que ir en metro y autobús.	Sola	9	Meditar.	25 min.
Encasa	El marido ha llevado a la hija a una fiesta de cumpleaños, por lo que se queda sola en casa viendo la tele. A las tres horas le llama su mari-	Sola	9	Respirar e ir al hospital. No se le pasa	Dos horas

do diciendo que lleva a la hija a urgencias por haberse caído de un columpio.

hasta que le dicen que la hija está bien.

En el centro de Madrid.	Se ha tomado el día libre para ir con una amiga de compras y visitar algunos sitios de Madrid.	Con una amiga	1	—	—
-------------------------	--	---------------	---	---	---

Durante la evaluación CH. nos ha detallado su situación familiar. Su marido también estaba haciendo el doctorado. Se habían mudado hace un año y medio para poder terminar sus estudios en España. Su hija de seis años también se mudó con ellos. Como ambos realizaban sus labores de investigación y de enseñanza, no disponían de demasiado tiempo para realizar las labores de la casa y pasar tiempo con su hija. CH. comentó que en muchas ocasiones ella se tiene que encargar de todo porque «es mi responsabilidad como madre», y que al final del día su marido dedicaba tiempo a trabajar, por lo que ella se encargaba de las labores de la casa y pasaba tiempo con su hija. Estas actividades, sumadas a sus labores profesionales, aumentaban su carga de estrés.

En el momento de la evaluación, CH. vivía con su familia en un piso pequeño de Madrid y trabajaba en un horario de 10:00 a 14:00, mientras que su marido trabajaba de 8:30 a 16:00. CH. se encargaba de despertar, preparar y llevar a su hija al colegio; ocasionalmente también se encargaba de recogerla. CH. nos cuenta que puede recordar que, durante su infancia, en China, eran su madre y abuela las encargadas de cuidar de la familia: «Siempre mostraban signos de estrés, pero estaban bien»; «Yo hago lo mismo, me encargo siempre de que mi marido y mi hija estén cuidados, porque si no mi situación de estrés empeora, aunque ello signifique tener que dejar de lado o atrasar mi trabajo». También nos comenta que cuando era pequeña, su madre y abuela le inculcaron los mismos valores de cuidados familiares que les habían enseñado a ellas, por lo que desde una temprana edad le enseñaron a cocinar, lavar ropa, limpiar y otros quehaceres del hogar, además de tener que cumplir con sus responsabilidades en el colegio (asistir a clase y hacer sus tareas). En los momentos donde la carga de sus responsabilidades sobrepasaba a CH. intenta hablar con su madre y con su abuela, pero siempre le contestaban que era su deber encargarse de sus responsabilidades. CH. ya no intenta hablar con su madre ni con su abuela sobre el tema. Cuando CH. se sentía sobrecargada lo que hacía era poner en práctica alguna de las prácticas que le enseñó su abuela, como la meditación (típica de su

religión), práctica que consiste en dejar que los pensamientos fluyan libremente mientras que se hacen respiraciones profundas pero rápidas. Explorando el efecto de esta meditación y su práctica, vimos que necesitaba estar en un sitio tranquilo (sin ruido ni molestias), ponerse en un sitio cómodo y realizar las respiraciones durante unos 15-20 minutos. Pese a ser bastante efectivo para relajarse, CH. ha descrito que, al terminar la relajación, la carga de trabajo familiar y las sensaciones de estrés vuelven rápidamente.

8.1.4. Selección de la información relevante

Como hemos podido ver durante la evaluación, el dolor de CH. correlaciona con los momentos en los que ella experimenta estrés. Específicamente, se puede observar una tendencia en la cual a mayor nivel de estrés (problemas laborales, sobrecarga de tareas domésticas, preocupación por la hija, etc.) más fuerte es el dolor. Por otro lado, la evaluación indica que hay una ausencia total de dolor en situaciones donde está completamente apartada de situaciones estresantes habituales (viajes, congresos, etc.). CH. comenta que en los viajes no hubo picos de estrés ni apareció la sensación en ningún momento hasta que regresó.

8.2. Desarrollo del análisis funcional

8.2.1. Identificación de las variables disposicionales

Como variables disposicionales podemos identificar las siguientes:

- **Alta reactividad en situaciones estresantes.** Fuerte elevación del ritmo cardiaco, temblor en las manos y sudoración.
- **Falta de habilidades comunicativas.** Por la información recibida en las entrevistas y lo visto en el autorregistro, CH. aparenta no poseer la habilidad de comunicar sus necesidades y deseos de manera adecuada, lo cual acaba resultando en una sobrecarga de tareas y aumento de estrés.
- **Falta de habilidades adecuadas para el manejo del estrés.** Como se observa en la evaluación, CH. no posee habilidades adecuadas para reducir su nivel de activación (taquicardia, rigidez muscular y sudoración) a largo plazo (solo a corto plazo, como meditación, tomar una taza de té). Aquí se incluyen habilidades como manejo del tiempo, organización de trabajo, etc.
- **Rol tradicional de la mujer en tareas domésticas.** Las tareas domésticas (que incluyen lavado de ropa, hacer la comida, cuidados

de la familia, etc.) son llevadas a cabo casi exclusivamente por CH. Ha sido educada en este rol durante toda su infancia.

- **Tiene un trabajo exigente**, en el cual se requiere la puesta en práctica de actividades complejas, como la resolución de problemas, gestión del tiempo y habilidades de comunicación y trabajo en equipo.
- **Continúa influencia de su trabajo en su vida privada y de su vida privada sobre su jornada laboral.** En el caso de CH. se observa una relación bidireccional muy grande entre el aumento de la carga de estrés en su trabajo sobre las tareas correspondientes en el hogar y viceversa.

8.2.2. Hipótesis de origen

En el primer atragantamiento (a los 14 años) se produjo el primer episodio de activación refleja ante las sensaciones producidas por el atragantamiento. En la figura 8.40 se expone el esquema de las respuestas reflejas (por ejemplo, aceleración del ritmo cardiaco, sudoración, rigidez muscular), las cuales CH. denomina sensación de ansiedad o estrés, activadas por el atragantamiento.

En el segundo atragantamiento, que se produjo hace cuatro años (figura 8.41), la activación refleja propia del atragantamiento se produjo junto con el dolor de garganta por quemado. Este episodio pudo propiciar la generalización del dolor, junto con las respuestas típicas de ansiedad (elevación de ritmo cardiaco y rigidez muscular) de CH. Por tanto, tras el proceso de generalización las situaciones que producen una elevación del ritmo cardiaco y la rigidez muscular de CH. también hacen que el dolor de garganta aparezca.



Figura 8.40.—Esquema del primer episodio de activación.

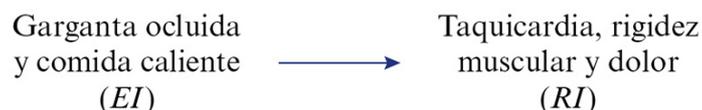


Figura 8.41.—Esquema del segundo episodio de activación.

8.2.3. Hipótesis de mantenimiento

CH. experimenta de forma constante, por su situación laboral y familiar, situaciones que le producen fuertes incrementos del ritmo cardiaco, rigidez muscular, sudoración y, en las situaciones más intensas, dolor de garganta. Es probable que el dolor aparezca debido un proceso de generalización que pudo tener origen en el segundo episodio de atragantamiento. Esta sensación no se extingue, debido a que está poniendo en marcha mecanismos que reducen el dolor generalizado a las respuestas típicas del estrés a corto plazo (por ejemplo, ejercicios de relajación), pero la mantienen a largo plazo, debido a que, aun suponiendo un alivio temporal en el momento, estos ejercicios no permiten que se realice la extinción, sino que simplemente reducen la ansiedad. A continuación, en las figuras 8.42 y 8.43, se detalla el análisis funcional de dos situaciones en las que CH. sufre dolor de garganta.

Variables disposicionales: falta de habilidades comunicativas, falta de habilidades adecuadas para el manejo de estrés, criada con rol tradicional de cuidados familiares, hipótesis de origen.

Limpiar, trabajar, cuidar de la hija (*EC*). \longrightarrow Taquicardia, rigidez muscular, dolor (*RC*).

$E^d \rightarrow R$ (meditar) $\rightarrow R^-$ (disminución de la taquicardia, rigidez muscular, dolor).

Figura 8.42.—Establecimiento de las cadenas funcionales de la hipótesis de mantenimiento.

Variables disposicionales: falta de habilidades comunicativas, falta de habilidades adecuadas para el manejo de estrés, criada con rol tradicional de cuidados familiares, hipótesis de origen.

Hija en peligro (*EC*). \longrightarrow Taquicardia, rigidez muscular, sensación de dolor (*RC*).

$E^d \rightarrow R$ (ir al hospital y ver que está bien) $\rightarrow R^-$ (dolor, taquicardia y rigidez muscular desaparecen).

Figura 8.43.—Establecimiento de las cadenas funcionales de la hipótesis de mantenimiento.

8.3. Explicación del análisis funcional

En el primer episodio de atragantamiento se produjo la primera respuesta incondicionada de elevación del ritmo cardíaco, rigidez muscular y sudoración. Este evento supuso el primer ensayo de activación a las respuestas incondicionadas. En el segundo episodio de atragantamiento por emparejamiento se añadió el dolor a las respuestas de activación incondicionada que, mediante un proceso de generalización, se producen en diferentes situaciones. Este conjunto de respuestas se ha mantenido en el tiempo, ya que no se han dado las condiciones necesarias para una extinción, un contracondicionamiento u otro proceso básico de aprendi-

zaje que evite que se produzca la respuesta de dolor ante los estímulos que producen ansiedad. Una de las evidencias que apoyan la plausibilidad de las hipótesis de origen y de mantenimiento es que CH. ha aprendido a reducir el dolor mediante estrategias de meditación tradicionales y relajación. El hecho de que las conductas operantes de relajación se mantengan en el tiempo indica que están mantenidas por reforzamiento negativo, ya que al relajarse desaparecen las respuestas de activación junto con el dolor de garganta.

8.4. Tratamiento

Con los datos obtenidos en la evaluación, y teniendo en cuenta la hipótesis funcional de origen y mantenimiento expuesta con anterioridad, los objetivos terapéuticos consensuados y aceptados por CH. son los siguientes.

Eliminar la sensación de dolor

Este es el principal motivo de consulta. Para ello se ha utilizado la técnica de exposición gradual, donde se pide a CH. a imaginar situaciones anteriores donde su nivel fuese bajo (le pedimos que realice una jerarquía de situaciones que le producían estrés). Con esta exposición a situaciones estresantes leves en las que no sentía dolor de garganta se expone al cliente a las sensaciones de ansiedad sin que aparezca el dolor, haciendo así que la presencia de ansiedad no se correlacione con el dolor de garganta. A medida que avance la terapia se expondrá al cliente a las situaciones más altas en la jerarquía.

Prevenir y manejar situaciones estresantes

Se enseña a CH. técnicas de relajación, con el objetivo de ofrecerle unas técnicas adicionales a las que ya posee para reducir y prevenir altos niveles de estrés. Técnicas que podría poner en marcha en cualquier situación, cuando lo requiera, y que no sea dependiente de un espacio y ambiente específico. Además, las técnicas enseñadas tendrían la capacidad de reducir los niveles de estrés no solo en un corto plazo de tiempo, sino también a medio y largo, siendo una gran alternativa a la meditación (práctica que necesita de unas condiciones previas muy específicas) y al uso de bebidas como té e infusiones, que pueden relajarla al momento pero no previenen el estrés. Las técnicas escogidas que más podrían

adaptarse a CH. serían la técnica de relajación autógena de Schultz y la relajación muscular de Jacobson.

Aprender a distribuir el tiempo dedicado a diferentes tareas

Se han enseñado estrategias de gestión y organización con el fin de que CH. aprendiera a estructurar su día a día en función de las tareas que tuviera para que no le produjeran estrés. De esta manera, aprendió a discriminar las tareas que tenían mayor prioridad y a organizar su día en función del tiempo disponible y el requerido para cada tarea, incluyendo en el conjunto las tareas cotidianas (quehaceres del hogar, cuidado de la hija, etc.) y las que se enfocan a sus estudios (artículos que leer, desarrollo de clases, etc.). Como parte de la intervención, también se han incluido estrategias de autogestión como la realización de registro diario de las tareas y un programa de contingencias autoadministradas contingentes con el cumplimiento o no de los objetivos. A parte de ayudar a CH. a crear este programa de contingencias y hacer seguimiento de su cumplimiento, el terapeuta ha ayudado a CH. a redactar los objetivos de una forma apropiada y realista.

Pedir colaboración a su marido en las tareas del hogar

Hablar con su marido para llegar a un acuerdo sobre cómo dividirse las tareas, de manera que ambos colaboren y puedan hacer sus respectivos trabajos, reduciría su carga de trabajo. Por tanto, se ha enseñado a CH. la manera de comunicar sus necesidades de manera asertiva en los momentos necesarios. El entrenamiento ha sido a través de un *role-playing* en sesión, en la que CH. ha practicado las habilidades y situaciones que posteriormente ha puesto en práctica en las situaciones fuera del contexto clínico.

8.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

El terapeuta ha intentado incrementar las verbalizaciones con información clínica relevante acerca de las preferencias personales de la cliente mediante el reforzamiento positivo contingente a la emisión de este tipo de verbalizaciones. No solo con el fin de conseguir información al respecto, sino también para hacer más probable que CH. generalice la expresión de sus preferencias personales fuera del contexto clínico. Por otro lado, se han intentado reducir y/o modificar las verbalizaciones donde justifica su carga de trabajo; para ello se han combinado verbalizaciones

con potencial control aversivo y un moldeamiento de verbalizaciones alternativas. Es importante señalar que CH. asume los roles tradicionales, por lo que el terapeuta ha tenido especial cuidado en respetar sus valores personales. Se ha explicado que estas prácticas culturales no son el origen del problema, pero sí facilitan que se den con mayor probabilidad las situaciones en las que se produce el dolor de garganta. En la misma línea, ha sido importante no reforzar ninguna verbalización sobre la dificultad de resolver su problema. De forma alternativa se han dado explicaciones en las que se especifican las contingencias que harían posible un cambio conductual.

9. ANÁLISIS FUNCIONAL DE UN CASO DE CONDUCTA DELIRANTE Y ALUCINATORIA

(Inés Abalo-Rodríguez y Ricardo de Pascual Verdú)

9.1. Introducción

9.1.1. Resumen

En este capítulo se presenta un caso de comportamiento delirante y alucinatorio. J. emite verbalizaciones de contenido religioso delirante y afirma oír a Dios en situaciones de tensión o conflicto. Actualmente, considera que su marido y su hijo, y posiblemente su jefa, están poseídos por demonios.

9.1.2. Historia clínica

J. tiene 42 años cuando acude por primera vez a consulta. Está casada desde hace 15 años y tiene un hijo de 10. Tiene estudios primarios y secundarios. Trabaja como reponedora en unos grandes almacenes desde hace más de veinte años, encargándose de la gestión y distribución de productos. Nunca ha trabajado en otro lugar.

Su madre se suicidó cuando J. tenía 15 años. Su padre era alcohólico, lo que derivó en múltiples peleas y conflictos familiares a lo largo de su infancia y adolescencia. No le ha vuelto a ver desde que se marchó de casa, a los 18 años. El único familiar con el que tiene una estrecha relación es con su hermana mayor, I., con la que queda un par de veces por semana. Al margen de ello, no tiene más relaciones relevantes. Su principal red de apoyo son sus compañeras y compañeros de iglesia, a los que ve siempre que va a misa, cada domingo. Aun así, no socializa demasiado con ellos, ya que se va a casa con rapidez después del servicio

religioso. Fuera de ese contexto, J. no suele quedar con nadie. Sus actividades de ocio principales son ver la tele y cocinar.

J. acude a consulta presentando un notable malestar y preocupación por su situación actual. Su discurso es algo desorganizado y salta continuamente de un tema a otro. Pese a ello, se muestra recelosa antes de confiarse y comenzar a compartir sus preocupaciones. Informa que, desde hace varios meses, ha notado una actitud extraña en su marido y en su hijo. Como consecuencia de ello, ha comenzado a observarles en detalle, intentando que no reparasen en ello. De este modo, se ha dado cuenta de que unos demonios han invadido sus cuerpos, saliendo y entrando de ellos a su antojo. Por ello, aunque son siempre físicamente indistinguibles de sus seres queridos, en ocasiones son otros los que hablan en su lugar. Aunque le había parecido algo extraño en un inicio, en la actualidad está convencida de que es la única explicación a lo que observa. Además, en ocasiones ha escuchado una voz que le confirma sus descubrimientos y que le informa de que va por buen camino. Ella considera que la voz pertenece a Dios, que se dirige a ella para ayudarla en esta etapa tan dura, por haber sido siempre muy piadosa.

Desde que ha reparado en todo ello, J. está intentando hacer todo lo posible por ayudarles, pero se lamenta de estar quedándose sin recursos, lo que le genera un gran malestar. Está continuamente preocupada, ha perdido el apetito y tiene problemas para conciliar el sueño por la noche. Ha comenzado a seguirles cuando salen de casa, para evitar que los demonios hagan algo malo con sus cuerpos, pero la han descubierto y ahora siente que la evitan. Ha llegado tarde al trabajo en varias ocasiones, porque no se fía de su marido e insiste en encargarse ella de llevar al niño al colegio. Su jefa le ha advertido que, de prolongarse en el tiempo esta situación, se verá obligada a prescindir de ella laboralmente, por lo que J. ahora sospecha que su jefa también pueda estar poseída.

Es la hermana de J. la que le ha convencido para que acuda a terapia. Según comenta ella, lleva un tiempo notando a J. más distante y extraña de lo normal, desde que su marido le pidió el divorcio. Al parecer, este quería separarse desde hacía bastantes años, pero se ha decidido finalmente a dar el paso ahora por haberse enamorado de otra persona. Además, quiere pedir la custodia total del hijo, ya que considera que su mujer no está capacitada para hacerse cargo de él por culpa de su enfermedad. Hace una semana, J. le contó a su hermana sus descubrimientos, y le preguntó si conocía a algún exorcista al que pudiera pedirle ayuda. Tras escucharla, I. se preocupó bastante, por lo que decidió tratar de convencer a J. de que fuera a terapia, como una forma de recibir ayuda para manejar sus preocupaciones. Tras varios días hablando sobre el te-

ma, J. había finalmente aceptado acudir a una clínica, motivada por el malestar que sentía.

9.1.3. Evaluación

Para realizar una evaluación más precisa del caso se le pidió a J. que cumplimentase el siguiente autorregistro, en el que tenía que anotar las situaciones en las que se producían la conducta de delirio o alucinación (véase tabla 8.15).

En entrevistas con su hermana se recaban los siguientes datos:

- J. siempre ha sido «fantasiosa», muy dada a explicaciones que tienden a lo mágico. Cuando era adolescente, tras el suicidio de su madre, se refugiaba en sus fuertes creencias religiosas y decía obtener un gran consuelo al «hablar con Dios» mientras rezaba.
- I. recuerda que, en una ocasión en la que J. tuvo una gran discusión con su padre, se alteró mucho y se puso a rezar en el cuarto que compartían. Aunque I. intentó consolarla, J. rezaba en voz muy alta y no quería atenderla. I. refiere que, en un momento dado, su hermana pareció quedarse totalmente quieta y tranquila, y cuando le preguntó qué había ocurrido J. le respondió que había oído la voz de Dios diciéndole que todo iba a ir bien. Pese a la insistencia de I. en que eso era imposible, J. se mantuvo en su relato y acabó por enfadarse con ella por no creerla. Con el tiempo, I. acabó por pensar que este episodio se debió simplemente a su estado alterado.

TABLA 8.15

Autorregistro de la conducta delirante y alucinatoria, cumplimentado por J.

Día/hora	Situación	¿Qué siento?
10/2/20 8:00	Le digo a mi marido que mañana acerco yo a nuestro hijo al colegio. Él me lo niega, diciendo que se encarga él.	Me siento muy mal y preocupada porque pienso que el demonio se ha vuelto a meter en su cuerpo y no es él. Me voy a mi habitación y me pongo a rezar.
10/2/20 18:00	Intento dar un beso a mi hijo, pero él me evita y se va con su padre.	Me siento rechazada. Pienso que mi hijo nunca ha sido así, que siempre ha sido muy cariñoso, así que entiendo que se trata del demonio de nuevo.
12/2/20 19:00	Mi marido me dice que tenemos que hablar	Me siento muy mal y muy preocupa-

	de la separación de bienes. Yo no quiero hacerlo y me encierro en la habitación.	da. Pienso que necesito encontrar un exorcista que pueda ayudarme, porque mi marido no está normal.
14/2/20 9:30	Llego tarde a trabajar porque no quería dejar a mi marido solo con el niño y mi jefa me dice que no puede permitirme más faltas.	Me siento mal porque mi jefa nunca me ha hablado así. Pienso que es muy extraño que mi jefa haya cambiado tanto de actitud. No me gusta.
16/2/20 17:30	Tengo una discusión con mi marido. No es él, el demonio se ha vuelto a meter en su cuerpo. Le grito. El niño nos oye y llora. Oigo la voz de Dios ayudándome y confirmando mis sospechas.	Estoy muy alterada. Pienso que esta situación es muy difícil, pero que al menos Dios me acompaña. Me pongo a rezar.

— También cuenta que, en situaciones verdaderamente difíciles o dramáticas, J. se aislaba siempre, buscando consuelo en la oración y sin querer hablar con nadie más.

En sesión se evalúa la certeza de J. en que las voces que oye son de procedencia divina. Su seguridad es absoluta: considera que Dios acude a ella cuando está pasando por un mal momento, diciéndole que tiene razón y que todo saldrá bien. Su actitud en los momentos en los que relata estas situaciones es confiada, casi desafiante, en contraste con su actitud general, más dispersa. Repite a menudo que, si no fuera por ese apoyo divino, no podría seguir adelante y no sabría qué hacer. Se evalúan también sus habilidades de afrontamiento de situaciones potencialmente ansiógenas y de resolución de conflictos, comprobando a través de la entrevista con ella y con su hermana, y de *role-playing* de momentos de interacción social complicada, que carece de las habilidades sociales necesarias para comportarse de forma asertiva, oscilando entre un extremo pasivo, en el que prefiere evitar todo tipo de confrontación, y uno impositivo cuando, en sus términos, «se le llena el depósito». Estos momentos implican casi siempre algún tipo de comportamiento verbalmente agresivo (gritos, insultos...). Ha llegado a tirar platos al suelo en sus «ataques de ira». Cuando se siente así, lo único que consigue calmarla es rezar con gran fervor.

Asimismo, en las entrevistas se comprueba que, dado que su marido y la gente de su alrededor suelen ceder ante estos ataques de ira retirando sus demandas o, en general, plegándose a lo que ella quiere, la convivencia había terminado por volverse imposible. En los últimos tiempos, y siempre según su hermana, el marido de J. había decidido no responder como solía hacer y se mantenía firme, afeándole, además, su comportamiento agresivo. J. había alcanzado en esos momentos picos de ira que hacían que se pusiera a temblar, a balbucear e incluso a arrojarle cosas. En al menos una ocasión le había llegado a decir «no te reconozco,

no eres tú» antes de irse a rezar. Estos episodios solo se producen con su marido y en un par de ocasiones con su hermana, pero nunca con gente de su entorno laboral, donde el comportamiento pasivo era mucho más frecuente. Debido a esto, a menudo siente una enorme presión por comportarse bien en el trabajo y «no dar problemas a nadie», exigiéndose un comportamiento absolutamente intachable.

La interacción con su hijo parece haber sido aparentemente normal, salvo por un exceso de preocupación en algunos momentos por su salud y «bienestar espiritual», que la gente de su alrededor no considera especialmente llamativos teniendo en cuenta su comportamiento habitual. Sin embargo, el progresivo cambio de comportamiento de su madre ha llevado al niño a evitarla frecuentemente, situación que a ella le produce mucho dolor. Sobrelleva esto, de nuevo, rezando y pidiéndole guía a Dios «y a todos los ángeles».

9.1.4. Selección de información relevante

Tras la recogida de información a través de la entrevista con J. y su hermana, y los autorregistros cumplimentados por J., se llega a la conclusión de que el comportamiento alucinatorio de J. guarda una relación de contingencia con momentos estresantes que habitualmente lo anteceden, y cuya reducción de intensidad también parece estar relacionada con la emisión de conductas de alucinación. Los aspectos más relevantes de la situación, aquellos alrededor de los cuales todo el problema parece organizarse, son las interacciones desagradables con personas cercanas a ella y las reacciones que le resultan incomprensibles o que asocia con una falta de cariño o de respeto hacia ella.

Por último, las verbalizaciones de la cliente presentan un contenido y una prosodia mucho más inflexible y rígida cuando se refieren a sus creencias religiosas y al papel de Dios en sus alucinaciones.

Se establecen como comportamientos claramente problemáticos las alucinaciones auditivas y su interacción con sus seres queridos.

9.2. Desarrollo del análisis funcional

9.2.1. Identificación de las variables disposicionales

Las variables disposicionales relevantes para las conductas problema en este caso son las siguientes:

- **Falta de habilidades de afrontamiento para situaciones de estrés o ansiedad.** J. no había adquirido, en su historia de aprendizaje, respuestas adaptativas ante situaciones demandantes que le

ayudaran a reducir la ansiedad o la activación, ni a resolver conflictos de una forma asertiva. Esto quería decir que la posibilidad de que se dieran estas situaciones, o el hecho de que se dieran, suponía para ella una estimulación muy aversiva.

- **Fuertes creencias religiosas.** J. se educó en un contexto en el que la religión formaba parte de la vida diaria de una forma muy intensa y evidente. Habían sido frecuentes las explicaciones de tipo mágico que recurrían a intervenciones divinas como forma de solucionar los problemas o que establecían contingencias apetitivas (por ejemplo, aquellas que aludían a la recompensa que tienen «los justos» siempre que obren «bien»). También había sido frecuente la exposición al imaginario católico (ángeles, demonios, Dios, la Virgen...), condicionando sus personajes como figuras de apoyo de las que cabe esperar consuelo y ayuda.
- **Amplia implantación social del contenido del delirio.** Si bien no es común que la gente diga que Dios le habla, sí es frecuente (y más en el entorno de J.) oír hablar de los conceptos propios de la religión como algo natural. Esto disminuiría la probabilidad de que J. se cuestionase el contenido de su delirio, el cual era completamente compatible con una estructura social y de valores ampliamente extendida en nuestra sociedad.
- **Privación social.** La privación social impediría que la red social castigase la conducta «delirar» o reforzase otro tipo de explicaciones alternativas e incompatibles con el delirio. Además, esta variable disposicional supondría la ausencia de posibilidades a la hora de realizar conductas incompatibles con el delirio (conversaciones, actividades con otros, etc.). Por otra parte, la privación social podría haberse visto acrecentada como consecuencia del delirio y de una falta de repertorio de habilidades sociales adecuadas para hacer frente a la situación.
- **Red de apoyo primario.** La hermana de J., I., ha estado siempre atenta a ella. Por ello, podía participar como coterapeuta llegado el caso, o ejercer de control para su hermana.
- **Relación de pareja.** La situación en la que se encontraba J. en el momento de acudir a terapia poseía un nivel de estrés añadido en un área en la que ella se sentía segura, ya que su marido le había comunicado su decisión de pedir el divorcio. Los (a su juicio incomprensibles) cambios en el comportamiento de su marido eran especialmente importantes en este aspecto.
- **Reglas de comportamiento.** Derivado de las conversaciones mantenidas con J. en sesión, se extrae la siguiente serie de reglas de comportamiento que pueden estar guiando la conducta de J.:

- «Siempre que se obre bien (de acuerdo con los preceptos religiosos) se obtendrá una recompensa (una vida después de la muerte, pero, de forma más importante e inmediata, apoyo y consuelo)».
- «Si alguien te hace daño, es que no te quiere», que podría otorgar un valor especialmente aversivo al desacuerdo o la discusión con seres queridos.
- «El matrimonio es un sacramento sagrado», que asociaría el divorcio con una emoción muy negativa.
- «El mundo se divide en el bien y el mal; en servidores de Dios y en seguidores del demonio». Poseer una visión tan dicotómica del mundo proporcionaría una categorización rígida de cualquier conducta (o se «obra bien» o se «obra mal»). De este modo, cualquier conducta de desacuerdo por parte del marido podría pasar a ser asociada como «obrar mal», lo que a su vez estaría acompañado de un gran malestar emocional.
- «Si alguien obra mal, lo hace tentado por el demonio», que podría fundamentar el tipo de explicación delirante que J. hace de las «malas obras» que detecta en su marido.

9.2.2. Hipótesis de origen

Las distintas secuencias conductuales que describen los factores que podrían estar en el origen de la aparición de las conductas problemáticas de J. aparecen reflejadas en las figuras 8.44, 8.45, 8.46 y 8.47.

9.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Las distintas secuencias conductuales que describen los factores que podrían estar manteniendo los diversos problemas de conducta de F. aparecen reflejadas en las figuras 8.48, 8.49 y 8.50.

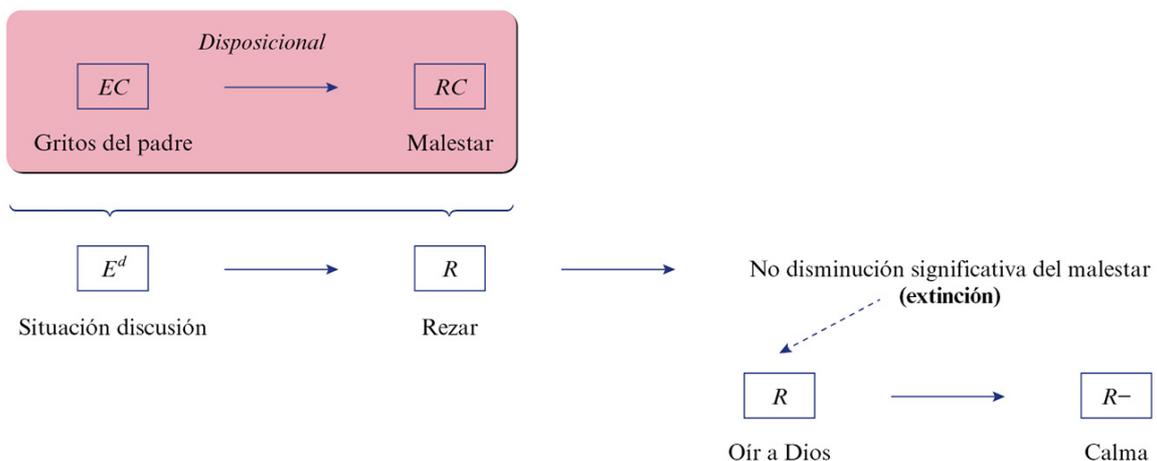


Figura 8.44.—Hipótesis de origen de la conducta alucinatoria: primer episodio.

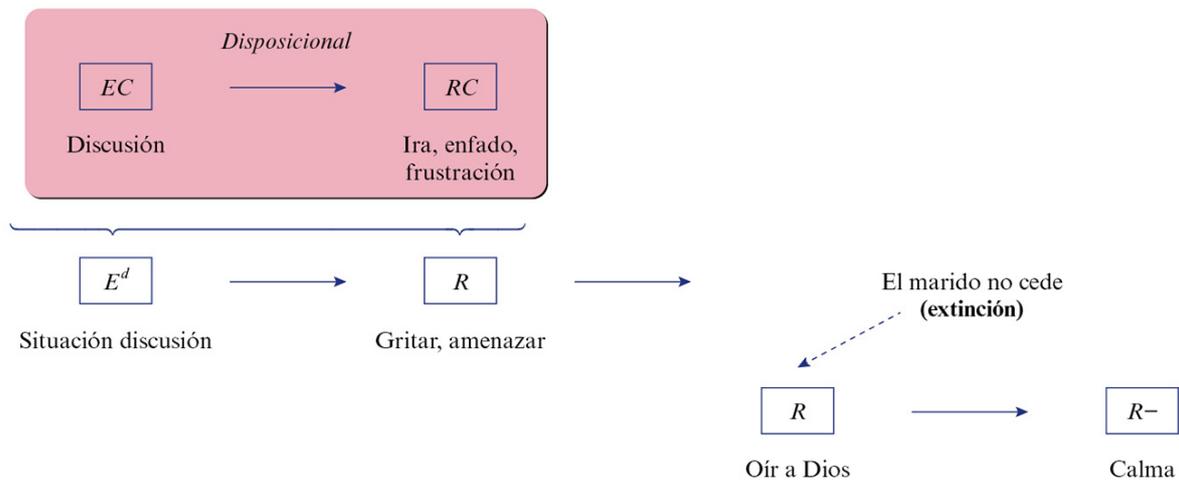


Figura 8.45.—Hipótesis de origen de la conducta alucinatoria: generalización a otras situaciones.

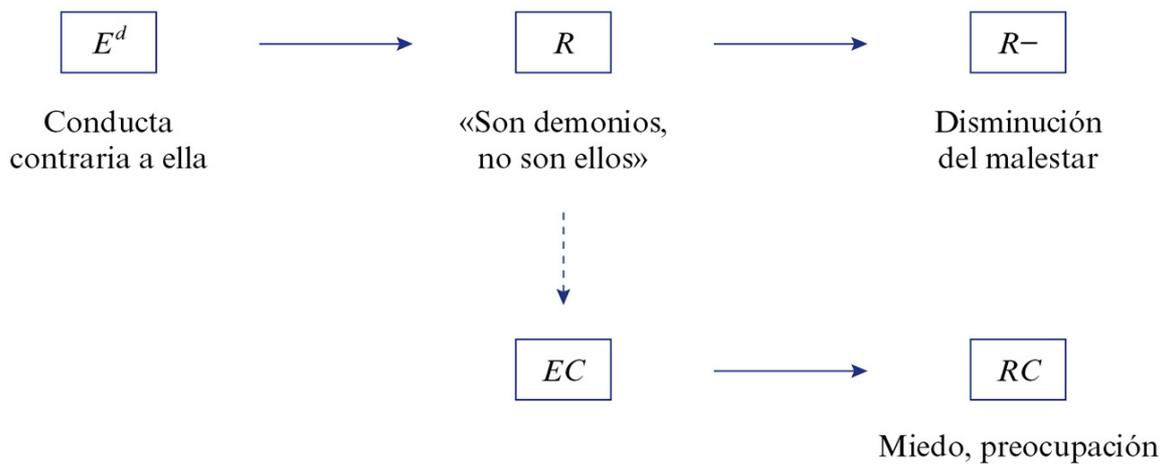


Figura 8.46.—Hipótesis de origen de la conducta delirante.



Figura 8.47.—Hipótesis de origen de la conducta de vigilancia.

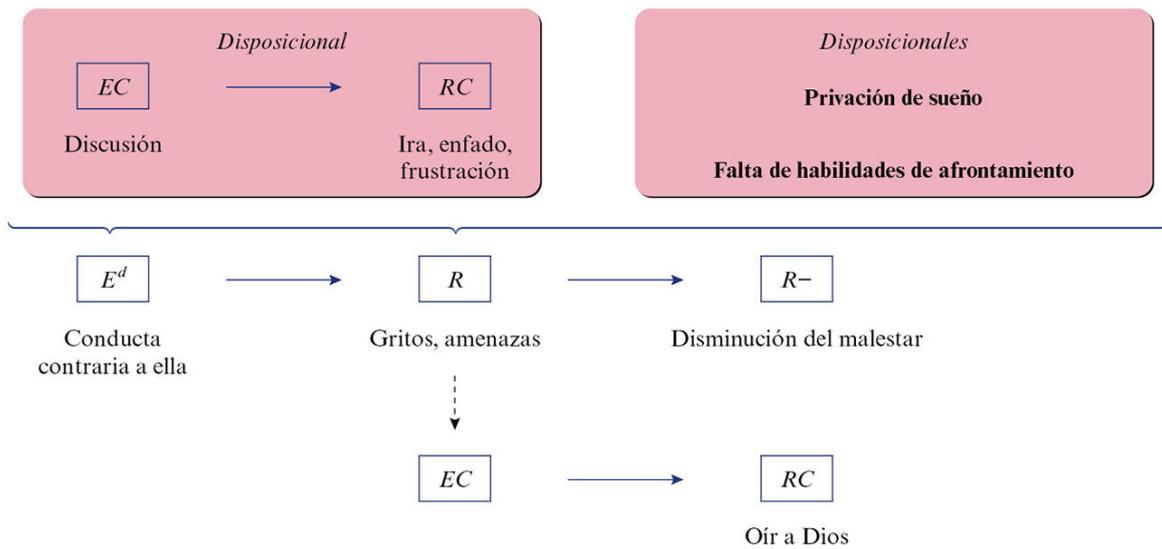


Figura 8.48.—Hipótesis de mantenimiento de la conducta alucinatoria.

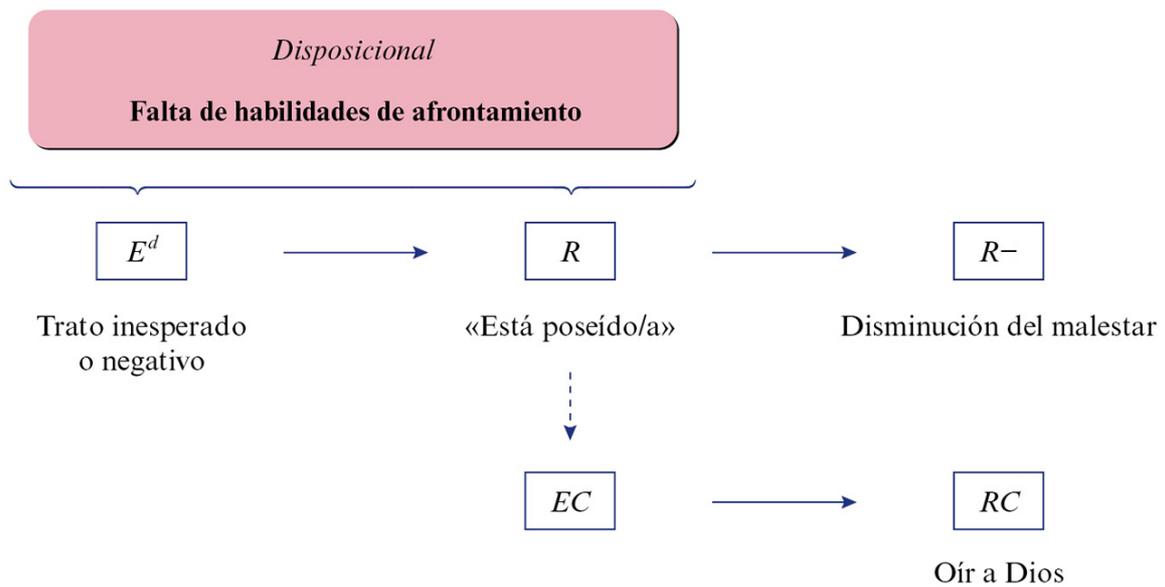


Figura 8.49.—Hipótesis de mantenimiento de la conducta delirante.

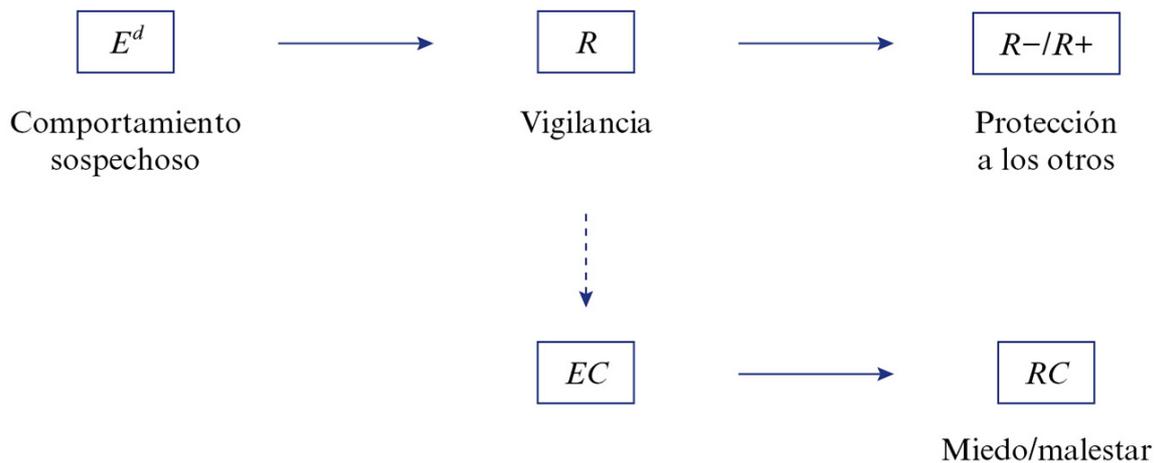


Figura 8.50.—Hipótesis de mantenimiento de la conducta de vigilancia.

9.3. Explicación del análisis funcional

Aunque no podemos asegurar realmente que fuera el origen de la conducta de alucinar, sí tenemos, gracias a I., un ejemplo de una situación temprana en la que esta conducta ocurrió: una discusión particularmente desagradable con su padre. El malestar y el altísimo nivel de activación generado por la misma pudo haber funcionado como una variable disposicional que favoreciera que las autoverbalizaciones asociadas, o cualquier otro elemento del complejo estimular, discriminasen la conducta de rezar, que, precisamente por encontrarse en un estado de gran malestar, pudo no ser suficiente para reducir, como hacía de ordinario, esta activación. La desaparición del reforzador pudo llevar a la diversificación del comportamiento de rezar (ya denominado por la propia J. como «hablar con Dios»): ante la extinción a la que su conducta era sometida, J. desplegaría morfologías diferentes que mantuvieran la misma funcionalidad. Esto podría haber ocasionado la aparición de una conducta alucinatoria auditiva de contenido considerado como «Dios hablando», que, a su vez, pudo, por el contenido de ese discurso «divino», otorgar a J. finalmente la calma que no estaba consiguiendo de otra manera. Aunque desconocemos la evolución posterior de este comportamiento hasta el momento presente, podemos hipotetizar que esa calma muy probablemente funcionó como un reforzador negativo, dando pie al desarrollo de la conducta de alucinar como una manera de manejar situaciones de ansiedad o frustración extremas. Por otra parte, los continuos conflictos con el padre podrían haber llevado a que J. asociase «escuchar voces y gritos» con «malestar». El condicionamiento respondiente puede ser un proceso bidireccional, motivo por el cual la respuesta podría terminar ad-

quiriendo la propiedad de provocar la exposición al estímulo al que ha resultado asociada. De este modo, el «malestar» podría terminar provocando una exposición a los estímulos con los que se ha asociado («voces») (véase figura 8.44).

J. muestra una conducta alucinatoria más frecuente e intensa desde el momento en el que el marido le dijo que quería divorciarse de ella y comenzó a cambiar su manera de reaccionar ante los arrebatos de ira de J. De forma similar a lo presentado en la otra cadena, al no obtener el reforzador habitual la conducta de expresar esta ira de forma explosiva pudo ponerse en extinción en este contexto estimular (aunque pudiera seguir siendo reforzada en otros), favoreciendo la reaparición del comportamiento de alucinar que ya había tenido éxito en el pasado como un recurso de calma en momentos de tensión extremos (véase figura 8.45).

Si el oír a Dios funcionó adecuadamente como una forma de reducir el malestar, lo esperable es que la respuesta se generalizara a cualquier otro entorno o situación que compartiera el potencial ansiógeno de esta.

Por otra parte, la conducta delirante de J. podría haber aparecido en un intento de explicar los comportamientos de su marido e hijo. Una explicación alternativa (no delirante) del tipo «mi marido quiere el divorcio porque no me quiere» estaría asociada a sentimientos negativos que podrían hacer que J. se sintiera culpable y responsable de la situación en la que se encuentra. La explicación delirante reduce por tanto el malestar que la conducta de sus familiares provoca, eliminando cualquier sentimiento de responsabilidad en J.

No obstante, el hecho de que la explicación que J. da al comportamiento de sus seres queridos implique conceptos relacionados con el mal en el imaginario católico (algo presente como variable disposicional importante), hace que el darse a sí misma constantemente esta explicación signifique que también se está exponiendo constantemente a estímulos verbales condicionados de forma muy aversiva. Aun así, probablemente su aversividad será menor que si pensara, de acuerdo con la regla expresada anteriormente y que figura entre las disposicionales, que su marido e hijo «han dejado de quererla» (véase figura 8.46).

Nótese que, en caso de que el pensamiento elicitado o evocado por el estímulo «discusión con un ser querido» fuera «no me quieren», los comportamientos requeridos para corregir esa situación serían percibidos por J. como mucho más costosos (expresarse de otra forma, buscar un acercamiento asertivo a la situación, tratar de corregir sus errores...). Sin embargo, esta explicación basada en la invasión de sus cuerpos por parte de entidades demoníacas puede funcionar como una variable disposicional que favorezca que el comportamiento de su marido e hijo discrimine las respuestas de vigilancia y seguimiento, reforzadas de forma positiva

por la sensación de estarles protegiendo, que puede resultar positivamente reforzante por el control que J. adquiere sobre la situación, pero, sobre todo, negativamente por estar (dentro de su percepción) evitando males mayores (véase figura 8.47).

Con respecto a las hipótesis de mantenimiento, en la actualidad la conducta alucinatoria de J. se ha generalizado, reportándose con una mayor frecuencia y en situaciones más diversas. Parece siempre darse en momentos de conflicto con el marido, por lo que podría hipotetizarse que «la voz de Dios» se ha asociado clásicamente a la respuesta operante de J. «gritar». La emoción positiva asociada con dicha voz reduciría el malestar que J. siente en la discusión, lo que a su vez estaría reforzando negativamente la conducta de gritar. La falta de habilidades de afrontamiento de J. como consecuencia de su historia de aprendizaje podría estar funcionando como una disposicional, haciendo más probable la conducta de alucinar, al carecer J. de otras estrategias para resolver conflictos. Asimismo, la privación de sueño que J. refiere estar teniendo como consecuencia del malestar que toda esta situación le genera podría funcionar igualmente como disposicional, ya que facilitaría la aparición de experiencias sensoriales anómalas (véase figura 8.48).

Por otra parte, el comportamiento de delirio de J. es más duradero y frecuente en la actualidad y se da ante estímulos más variados. Se está produciendo un proceso de generalización a distintos estímulos al darse explicaciones irracionales para reducir el malestar (y, con ello, oír a Dios dándole la razón) ante cualquier situación en la que se vea contrariada o tratada de una forma inesperada, como demuestra el que se dé esa misma explicación ante un comportamiento de su jefa que ella valora como más agresivo o más duro de lo que esperaba. Si bien no hay datos que muestren a J. reaccionando de esta manera ante más situaciones que la de su jefa, es más que probable que, al funcionar tan bien como una estrategia reductora de la ansiedad y discriminar, además, comportamientos con un coste de respuesta menor que el que discriminarían explicaciones alternativas, se comience a dar con mayor facilidad, rebajándose el umbral de malestar necesario para discriminar su emisión. Incluso, con el suficiente tiempo y ensayos, las verbalizaciones delirantes podrían llegar a discriminar respuestas de evitación del contacto social (véase figura 8.49).

El miedo y la preocupación que generan en J. las explicaciones que se da continúan favoreciendo que el comportamiento de la gente de su alrededor (que le resultaba sospechoso) discrimine su conducta de vigilancia. Sin embargo, esto también hace que esté en contacto casi constante con los estímulos aversivos relativos al comportamiento de las personas a las que vigila, con el consiguiente deterioro del estado de áni-

mo. En lo que respecta a la sensación de estar protegiendo a su marido e hijo, y de la misma manera en la que se ha explicado en la hipótesis de origen, puede estar funcionando como reforzador positivo (por el control que ella cree tener sobre la situación) o, tal vez de forma más clara, como reforzador negativo (por la evitación de consecuentes aversivos que ella anticipa que ocurrirán) (véase figura 8.50).

El que J. haya empezado a buscar soluciones alternativas y, en su esquema de la situación, más definitivas (llamar a un exorcista), puede obedecer a que el seguimiento comienza a tener un coste de respuesta demasiado elevado, además de a que, de acuerdo con su explicación, ella no puede hacer gran cosa.

El aislamiento social como variable disposicional continúa afectando a esta situación; la falta de contacto con otras personas impide que se den contingencias de castigo social a la conducta de delirar, aparte de dificultar considerablemente que se den comportamientos incompatibles con el delirio, como interactuar con otras personas. Cabe esperar que, en caso de que los delirios continúen generalizándose y, por tanto, discriminando conductas excéntricas (seguir a la gente, verbalizar explicaciones extrañas, hablar sola), el hecho de estar en contacto con ella resulte cada vez más aversivo y, por tanto, se agudice el aislamiento social.

Cabe señalar, por último, que otra contingencia que puede estar interviniendo en el mantenimiento del delirio es el elevado coste asociado a aceptar una explicación alternativa (y reconocer, por ende, que estaba equivocada y que posee una responsabilidad sobre la situación en la que se encuentra).

9.4. Tratamiento

Objetivos

- **Eliminar el comportamiento delirante.** Para encontrarse mejor y responder ante su entorno de forma más adaptativa y menos dañina para sí misma, es imprescindible que los comportamientos delirantes se eliminen o al menos se reduzcan drásticamente, es decir, que las situaciones que actualmente evocan este comportamiento comiencen a evocar conductas incompatibles y más adaptativas. Este objetivo puede subdividirse de la siguiente manera:
 - Reducir el malestar generado por las situaciones en las que J. no es capaz de entender a la otra persona o esta le lleve la contraria.

- Evitar que el malestar, en caso de haber sido generado por dichas situaciones, discrimine respuestas de delirio, sino de expresión asertiva.
- Reducir el poder discriminativo que poseen tanto el contenido como la presencia de los delirios, de manera que no lleve a la realización de comportamientos de vigilancia o seguimiento de sus seres queridos.

Estrategias de intervención

- **Moldeamiento y modelado de comportamientos sociales más adecuados (entrenamiento en habilidades sociales).** Una parte clave del problema de J. es que la interacción social le resulta muy complicada en el momento en el que surge el más mínimo problema. Este valor aversivo, este malestar, favorecen que se dé el comportamiento de delirar como forma de enfrentarse a la situación. Si se entrenan alternativas y habilidades de negociación o de expresión asertiva, tanto la interacción como el conflicto con otras personas resultarán menos aversivos (incluso podrían resultar apetitivas en algunas circunstancias), eliminando así la función principal que cumple el delirio en el comportamiento de J.
- **Técnicas de control de la activación.** No siempre la emisión del comportamiento delirante viene discriminada por la interacción social y, en cualquier caso, un alto nivel de malestar o enfado funciona como una variable disposicional que favorece que se dé el comportamiento delirante. Si un estado alterado se condiciona como discriminativo de una respuesta de practicar relajación, la ganancia será doble: por un lado, se reduce el nivel de activación. Por otro, al centrar la atención de J. en lo que está haciendo en el momento y en sus sensaciones somáticas, se genera una conducta alternativa e incompatible con el prestar atención a las posibles alucinaciones. Esto se debe explicar de tal manera que el relajarse tenga un valor más apetitivo que el «escuchar a Dios».
- **Moldeamiento de verbalizaciones más adaptativas que compitan con las que controlan el comportamiento delirante.** Para conseguir que las verbalizaciones delirantes y las alucinaciones auditivas dejen de ser reforzadas, hay que conseguir que no discriminen ningún comportamiento que pueda facilitar esa contingencia. Para ello, es imprescindible que J. aprenda a distinguirlas como lo que son, y a ignorar, por tanto, su contenido. Este puede ser un punto especialmente delicado del proceso, dado que se aborda una temática muy importante para J., que es la religión. El terapeuta de-

berá ser cuidadoso y no plantear en ningún momento su propuesta, de tal manera que pueda disgustar o retar excesivamente a J., principalmente para evitar que su incomodidad le lleve a emitir el mismo comportamiento delirante, pero esta vez dirigido o referido al terapeuta. Por esto mismo, esta estrategia debería ponerse en marcha cuando las habilidades de relajación y asertivas ya estén compitiendo con la emisión de delirios y no al principio.

- **Reforzamiento de conductas alternativas e incompatibles con el delirio.** Se debe favorecer el refuerzo social de comportamientos incompatibles con el delirio, como charlar, jugar a juegos de mesa o, en general, cualquier actividad que requiera atención y pueda entrar en competición con el comportamiento delirante. En este paso será necesaria la colaboración de la hermana, a la que se podría instruir para que pase al menos unas horas al día con J. dedicadas a actividades placenteras. Adicionalmente, y después de entrenar habilidades sociales con J., se deberían buscar contextos sociales novedosos, pero no excesivamente difíciles o desconocidos, en los que ella pueda interactuar de forma satisfactoria con otras personas, de nuevo con el objetivo de que se den comportamientos incompatibles con el delirio que estén reforzados por ese entorno social. Un buen lugar para comenzar podría ser la parroquia de su barrio.

9.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

Teniendo en cuenta que el contexto terapéutico es un lugar ideal para evocar y elicitare los comportamientos problemáticos del cliente, de manera que se pueda operar directamente sobre ellos y las verbalizaciones que los incluyen o hacen referencia a ellos, sería recomendable que el terapeuta reforzase sistemáticamente comportamientos incompatibles, en este caso, con la conducta de alucinación. Esto puede incluir explicaciones desarrolladas y detalladas sobre temas no relacionados con sus preocupaciones o con los delirios y alucinaciones, conductas de interacción verbal rápida y atenta (un diálogo fluido en el que J. y el terapeuta intercambien preguntas y respuestas de forma lo más parecida posible a como se haría en un entorno extraclínico), verbalizaciones que reflejen duda o cuestionamiento del contenido de sus delirios y alucinaciones, etc.

Como en cualquier proceso terapéutico, inicialmente el discurso de J. debería en principio ser reforzado independientemente del contenido del mismo, y recibido con interés y comprensión. Esto ayudará a que tanto el

contexto terapéutico como el propio terapeuta se condicionen apetitivamente, lo que favorecerá que J. cuente todo lo que le preocupe, dándonos, por tanto, la posibilidad de actuar sobre esas verbalizaciones.

Una vez se hayan trabajado en sesión las habilidades necesarias para afrontar el malestar generado por el desacuerdo, el terapeuta podría tratar de evocar el comportamiento de alucinación llevándole la contraria a J. Esto daría la oportunidad de evocar, también, comportamientos incompatibles de forma directa («recuerda lo que hemos hablado, practica la relajación y háblame de otra cosa») y reforzarlos intensamente. El momento y forma en que se lleve a cabo esta prueba debe ser cuidadosamente elegido para no resultar prematuro ni excesivamente aversivo para J., de manera que no se facilite una situación en la que las conductas incompatibles no resulten suficientemente potentes como para ayudar a reducir el malestar.

10. ANÁLISIS FUNCIONAL DE VERBALIZACIONES ENCUBIERTAS Y REACCIONES EMOCIONALES AVERSIVAS ANTE ESTÍMULOS SOCIALES

(Concepción Serrador Díez y Natalia Andrés López)

10.1. Introducción

10.1.1. Resumen

Se presenta el caso de C., mujer mexicana de 35 años que acude a consulta con una demanda inespecífica que abarca diferentes contextos de su vida, en especial el contexto social. Su problema principal son las verbalizaciones aversivas encubiertas que se elicitán ante casi cualquier estímulo social, lo que desencadena intensas reacciones de malestar y enfado, además de comportamientos inadecuados ante la mayoría de situaciones sociales, incluido el contexto laboral. Se presenta el análisis funcional realizado tras cuatro sesiones de evaluación, las verbalizaciones consideradas relevantes recogidas a lo largo de estas sesiones, el autorregistro y una propuesta de intervención teniendo en cuenta el análisis funcional.

10.1.2. Historia clínica

C. es una mujer mexicana de 35 años que lleva viviendo en Madrid desde la adolescencia, momento en el que su familia decidió mudarse. Es profesora de cerámica en un estudio de arte, le gusta mucho su trabajo, pero dice no tener una buena relación con su jefa.

Actualmente vive con su pareja, J., con quien lleva ocho años. C. define su relación como muy estable, llevan desde el año pasado intentando tener un hijo, y tras sufrir un aborto finalmente lo están intentando por fecundación in vitro. En todo momento J. ha sido un gran apoyo para ella y refiere que siempre está ahí para intentar ayudarla.

J. es actor de teatro; estudió la carrera de psicología, pero nunca ha ejercido como tal. Tiene muy mala opinión de los psicólogos y no cree que ir a terapia sea la mejor opción para que C. solucione su problema. C. menciona que muchas veces recurre a J. para desahogarse y contarle todos sus problemas, aunque sabe que no es el rol que debería ocupar.

A pesar de la opinión de J., C. sí considera que la terapia le pueda ayudar. Ella ha asistido anteriormente al psicólogo, en concreto cuando era pequeña para que le ayudasen con la relación con sus padres; posteriormente ha asistido a diferentes tipos de terapia —psicoanalítica, gestáltica y sesiones de *rebirthing*—, aunque comenta que las orientaciones que más le gustan son aquellas que trabajan el alma, porque presiente que su problema está ahí. A pesar de haber acudido a diversas terapias, nunca ha concluido ninguna y siente que no le han funcionado del todo. Explica que esta vez decide empezar porque considera necesario asistir de forma constante, ya que, según sus propias palabras, «es la única forma de ordenar la mente».

Describe que su malestar viene desde hace tiempo, pero que se ha intensificado desde el pasado febrero, que es cuando sufrió el aborto. A partir de ahí empezó a sentirse muy triste y decidió dejar de intentar ser madre; pero hace dos meses quisieron volver a intentarlo. Le da una última oportunidad a la fecundación in vitro por el sistema público, ya que comenta que no tienen dinero suficiente para pagar este método en una clínica privada.

Ha conseguido quedarse embarazada, pero aún no ha pasado el primer trimestre y tiene mucho miedo a perderlo. Cree que si vuelve a sufrir un aborto es porque no está en su destino ser madre, por lo que desiste de volver a intentarlo si esta vez no funciona. Verbaliza que le «aterrorizaría» volver a perder a un bebé, piensa mucho en ello durante el día y observa su cuerpo para ver si tiene algún síntoma parecido a cuando tuvo el primer aborto; a veces también busca información en Internet acerca de qué síntomas y sensaciones tendría en caso de estar sufriendo otro aborto. Ha contado a pocas personas su estado actual, y exclusivamente lo saben ella y su pareja, pues prefiere evitar contarlo por si algo malo vuelve a suceder.

La relación con su familia es bastante inestable. A veces discuten de forma muy intensa y otras veces tienen una relación maravillosa, según sus propias palabras. C. explica que no quiere pedirles ningún favor eco-

nómico, y por eso ha decidido no contarles nada relacionado con su embarazo por el momento. En concreto, la relación con su padre siempre ha sido negativa, llena de insultos y malas palabras. Además, le define como una persona muy violenta y agresiva. Dice que ha sido maltratada por él y, si recuerda su infancia, siempre evoca imágenes de empujones y tortazos como respuesta ante cualquier berrinche o desobediencia.

No obstante, y a pesar de ello, C. describe su infancia como una época feliz y llena de amor por parte de su madre. Es por ello por lo que aún sigue manteniendo relación con sus padres —aunque actualmente es una relación a distancia—. Sin embargo, recuerda que nunca han sido una familia muy emotiva o cariñosa; siempre que ella intentaba contarles que estaba mal por algo decían que era una «sensiblonas» o simplemente no le prestaban ninguna atención, por lo que C. comenta que solo conseguía que sus padres le hicieran caso cuando le sucedía algo realmente grave o lloraba de forma desconsolada.

Actualmente, como ellos viven en México, hablan por teléfono o video-llamada, aunque llevan bastante sin comunicarse porque la última vez discutieron. C. explica un ejemplo de estas disputas, que suelen ser frecuentes en la interacción con su madre. El pasado mes, C. llamó a su madre porque necesitaba hablar con ella, pero su madre estaba ocupada y le dijo que llamase en otro momento. Esto le hizo enfadar, ya que verbaliza que en ese momento pensó que «si su madre no tenía ni tres minutos para hablar con ella lo mejor que podía hacer era no llamarla más». Después de esta situación estuvieron casi tres semanas sin hablar. Con su padre apenas habla porque siempre terminan discutiendo, ya que ella no puede evitar reprocharle lo mal que la ha tratado siempre, según refiere.

Con respecto a otras áreas, C. define su vida como un infierno y cree que todo le sale mal. Siente que tiene un mal de ojo encima porque todo el tiempo está cometiendo errores; por ejemplo, comenta, el otro día en el trabajo citó mal a dos alumnos y su jefa le regañó por ello. Cree que siempre se equivoca porque es mala persona. Además, según comenta, el ambiente laboral cada vez es peor, cobra poco y no siente que tenga ninguna seguridad ni estabilidad futura. Le preocupa que, si su embarazo resulta ser de riesgo, su jefa no le dé la baja. Verbaliza que no tiene una buena relación con ella y cree que es bastante racista, ya que siempre le intenta pagar de menos y tiene malos comentarios con ella. Al pedir más información acerca de estos comentarios, C. refiere que cuando hablan por WhatsApp aspectos de trabajo los mensajes de su jefa son bordes, despectivos y le hacen sentir que «le pisotean la cabeza». No obstante, cuando C. muestra en sesión ejemplos de este tipo de mensajes no parecen ser objetivamente mensajes despectivos o bordes, sino más bien

cortantes y secos. Por ejemplo: «OK», «Acuérdate luego de lo de las citas de última hora», «Porfa, cambia a Pablo cuando puedas», «Ahora no puedo hacerte el ingreso, esta noche lo tienes», etc.

Por otra parte, C. comenta que su círculo social no es muy amplio y que las relaciones de amistad que tiene actualmente no son demasiado buenas. Siente que su pareja es la única persona cercana de verdad y que el resto de personas de su círculo son más bien conocidos, ya que, según ella, no puede considerarlos verdaderos amigos. En sesión explica que cree que todas sus amistades le han fallado por no haber estado cuando más lo necesitaba o por haberse portado mal con ella. Para ejemplificarlo, comenta una anécdota pasada con una antigua amiga, la cual le puso un comentario en una de sus fotos de Instagram comentándole lo bonita que era su vida. Ante esto, C. pensó que su amiga en realidad no tenía ni idea de cómo era su vida y que si de verdad fuese su amiga sabría perfectamente que en redes sociales solo se muestran las cosas más agradables de la vida. Verbaliza que se sintió muy decepcionada y decidió desinstalarse la aplicación. Se considera una persona con una sensibilidad especial y solo quiere en su vida a personas que muestren que la conocen de verdad, «ya que los demás no son amigos», según sus propias palabras. Por último, comenta tener la capacidad para percatarse de cuándo algo no está yendo bien en sus relaciones: según verbaliza, siente una «mala sensación» que le avisa de que el vínculo se ha roto y, efectivamente, siempre termina teniendo razón y esa relación de amistad se acaba por un conflicto o discusión.

Tampoco tiene buena relación con las amistades de J., ya que en la mayoría de las ocasiones experimenta esa «mala sensación» hacia ellas y decide alejarse. Explica que esto le ocurre en numerosas ocasiones; muchas veces explota porque la gente no se comporta como «debería hacerlo» y siente «mala sensación» hacia ellos, además de «estar continuamente odiando». Le cuesta mucho pedir favores, transmitir tranquilamente lo que le molesta o pedir dinero, y cree que es porque tiene la autoestima baja. Además, si lo hace, «le sentaría como una patada» que no se lo prestaran y seguramente provocaría un conflicto, según verbaliza. No tiene ninguna amistad que le haga sentirse «llena», «comprendida» o con la que tenga una «buena conexión».

Acude a consulta verbalizando que le gustaría estar mejor a nivel general, «sanar su pasado» y llevarse mejor con sus padres. Comenta que siente que ha llegado el momento de cambiar y, aunque a veces cree que es imposible «dejar de ser así», quiere darle una oportunidad a la terapia.

Se recogieron datos a lo largo de las cuatro sesiones de evaluación una vez que la cliente cumplimentó el consentimiento informado. Para la obtención de estos datos previamente a la realización del análisis funcional se utilizó la entrevista semiestructurada, la historia biográfica general y varios autorregistros que cumplimentó C. a lo largo de las sesiones.

Mediante la historia biográfica general se obtuvieron diferentes datos demográficos, así como algunas cuestiones que estaban relacionadas con su comportamiento problema. A continuación se muestran las más relevantes para el análisis:

- Relación con su familia *regular*.
- No tiene problemas económicos, pero siente que siempre le falta dinero.
- Afirma que tiene poca vida social y le gustaría tener más amigas.
- Tiene buenos amigos: «Creo que sí, pero lejos», «En realidad, no».
- ¿Qué desearía que cambiara de su vida? «Tener vínculos amorosos estables», «No tener problemas con la gente».
- Problema por el que acude a consulta. «Me cuesta conservar amigas», «Mal vínculo con mis padres», «En todos los grupos de trabajo termino mal».

Durante la evaluación también fueron registradas alguna de las verbalizaciones que la cliente emitió y fueron consideradas relevantes para la realización del análisis funcional. Algunas de estas son:

- «Todos mis amigos me acaban decepcionando.»
- «Si no puedo ser madre será por algo malo que he hecho en el pasado y ahora lo pago así.»
- «No puedo hacer nada para estar mejor; si la gente de mi alrededor se va es porque no son buenos.»
- «Mi jefa me odia y hace todo lo que puede para hacerme sentir mal.»
- «Siento mala sensación con todos los amigos de J., creo que no son buenas personas y me odian.»
- «Cuando tengo una mala sensación yo ya sé que el vínculo se ha roto.»
- «No soy lo suficientemente importante para mi madre, porque apenas me escribe y me hace caso.»
- «Un amigo de verdad sabría qué es lo que me ocurre.»
- «Los amigos están ahí siempre.»
- «Los amigos de verdad muestran cariño y empatía.»

Por último, se muestra como ejemplo un autorregistro cumplimentado por C. (véase tabla 8.16). Se le indicó que, en los momentos en los que experimentase malestar, registrase: el día y la hora a la que se daban, la situación en la que se encontraba, qué pensaba, qué sentía, el comportamiento emitido a continuación y el grado de malestar de 0 a 10.

10.1.4. Selección de la información relevante

Para establecer las hipótesis (origen y mantenimiento) e identificar cada una de las variables disposicionales que influían directamente en el problema se atendió a toda la información recogida durante las sesiones de evaluación. Las verbalizaciones de la cliente en sesión y las verbalizaciones registradas mediante el autorregistro nos permitieron concretar y definir cómo se manifestaba su problema en su día a día, las conductas que emitía en esos momentos y los estímulos ambientales que tenían relación con estas últimas.

Atendiendo a su demanda principal, se identifica que el problema fundamental de C. son las «interpretaciones» (verbalizaciones encubiertas) que realiza ante diversos estímulos del medio. Estas «interpretaciones» son negativas y desagradables en la mayoría de ocasiones, por lo que C. experimenta mucho malestar y enfado la mayor parte de los días. Teniendo en cuenta los principales contextos registrados, se pueden reconocer diferentes estímulos ante los que C. emite dichas verbalizaciones:

- Estímulos sociales: verbalizaciones, comportamientos o gestos de otras personas.
- Sensaciones físicas y estímulos relacionados con su embarazo.

La forma que tiene C. de reaccionar emocionalmente y los comportamientos que pone en marcha ante lo que piensa acerca de dichos estímulos suele crearle problemas con otras personas (discusiones y conflictos con su familia y amigos). Además, en la mayoría de ocasiones C. se comporta con base en la emoción que estas «interpretaciones» le generan: gritando, evitando a las personas ante las que siente esa «mala sensación», dando muestras explícitas de enfado, etc. Por otra parte, también realiza comprobaciones y se autoobserva tras experimentar sensaciones físicas que piensa que pueden indicar un posible aborto.

Asimismo, muchos aspectos de su historia de aprendizaje y situación actual influyen en que este problema se agrave. Esta información, referente a las variables disposicionales, es seleccionada atendiendo a la relación con los problemas que C. presenta actualmente:

- Observación de reacciones emocionales intensas en sus padres desde su infancia y aprendizaje de ciertas maneras de obtener atención.
- Reglas rígidas acerca de cómo deben comportarse los demás, en concreto las amistades («Un amigo de verdad debería (...)), y acerca de sus relaciones sociales («Cuando tengo una mala sensación yo ya sé que el vínculo se ha roto»).
- Falta de aprendizaje de ciertas habilidades sociales.
- Influencia de otras corrientes psicológicas que sitúan la causa del comportamiento en conceptos etéreos.

Con relación a esto último, C. suele buscar explicaciones ante su malestar y ante casi todo lo que le ocurre, y estas suelen hacer referencia al destino («Me lo merezco», «Si no puedo ser madre será por algo malo que he hecho en el pasado y ahora lo pago así»), a la responsabilidad ajena («Me odian») o a cuestiones que se refieren a su propia identidad («Todo esto me pasa porque soy mala persona»). Estas explicaciones le generan mucho malestar y enfado la mayoría de las veces y no permiten que C. aprenda una forma alternativa de comportarse que le permita adaptarse de forma más eficiente a las situaciones vividas.

TABLA 8.16
Autorregistro de situaciones de malestar, cumplimentado por C

Día/hora	Situación	¿Qué pienso?	¿Qué siento?	¿Qué hago?	Grado de malestar
12/12/20 12:00	Mi jefa se enfada y me regaña porque dejé los materiales en otro sitio.	La quiero matar, pegar, no la soporto. No la quiero ver nunca más.	Odio y enfado.	Intento contenerme para no contestarle muy mal.	10
12/12/20 17:00	Me para por la calle un voluntario de una ONG y le digo amablemente que no puedo, y me dice «es solo un momento»; eso me saca de quicio.	Que soy mala persona por no escuchar a los de una ONG.	Odio y enfado.	Nada, me quedo envenenada.	7
20/12/20 21:00	En una terraza tomando algo con los amigos de J.	Creo que les caigo mal porque me miran raro.	Mala sensación.	Decir a J. que si nos podemos ir pronto.	9
21/12/20	En el trabajo mirando el	Qué borde. Me odia	Ganas	Seguir tra-	6

14:00	móvil, me mira mi jefa.	porque soy mexicana.	de gritarle y dejar el trabajo.	bajando.	
22/12/20 22:00	Mirando Instagram.	Yo no tengo amigas como las que veo en las fotos de otra gente. Mis amigas no me entienden.	Enfadado.	Salir de Instagram.	7
23/12/20 14:00	En casa comiendo siento dolor de tripa.	Seguro que estoy abortando.	Miedo.	Dejo de comer y observo qué me pasa en la tripa.	8
3/1/20 11:00	Trabajando con mi compañera. Un alumno viene tarde.	Seguro que ella piensa que mis alumnos llegan tarde porque soy mala profesora.	Enfadado.	No hablar con ella en todo el día.	8
3/1/20 18:00	En casa con J. Está hablando con sus amigos.	Que su amigo le llama ahora porque sabe que es cuando estamos juntos para molestarme. Lo hace por fastidiar.	Mala sensación, enfado.	Decirle a J. que no me gusta su amigo.	9
4/1/20 12:00	En el trabajo. Me llama mi madre.	Me llama a horas que sabe que no puedo contestar el móvil para no hablar conmigo.	Odio.	No llamarla, porque en realidad ya ha demostrado que no quiere hablar conmigo.	8

Teniendo en cuenta toda lo mencionado anteriormente, se exponen las principales áreas de intervención y conductas objeto de estudio sobre las cuales se desarrollará el análisis funcional.

Área social

- Interpretaciones/pensamientos negativos y desajustados que explican el comportamiento de los demás.
- Comportamientos de evitación ante la mayoría de situaciones sociales que no sabe manejar.
- Emociones de malestar y enfado muy intensas («mala sensación») ante muchos estímulos sociales.
- Reglas rígidas acerca de cómo deben comportarse los demás y acerca de sus relaciones sociales.

Área familiar

- Interpretaciones negativas y desajustadas del comportamiento de sus familiares, que hacen referencia al pasado y que culpabilizan a sus padres del malestar que ella experimenta ahora.
- Emociones desagradables e intensas y comportamientos agresivos de ira y enfado que le ayudan a desahogarse.

Área personal

- Temor y activación ante ciertas sensaciones físicas y conductas de comprobación y autoobservación.
- Explicaciones de su malestar que sitúan la causa de todo lo que le ocurre en algo incontrolable para ella.
- Verbalizaciones negativas acerca de sí misma que justifican la no puesta en marcha de muchos comportamientos: «No pido el dinero que me deben porque tengo la autoestima baja».

10.2. Desarrollo del análisis funcional

10.2.1. *Identificación de las variables disposicionales*

Se atendieron a las diferentes conductas problema mencionadas en sesión, a la información de la historia biográfica general, a los autorregistros y a la historia de vida verbalizada por la cliente durante las primeras sesiones. Con todo ello se pudieron concretar ciertas variables que hacen referencia a condiciones ambientales actuales y a su historia de aprendizaje, que aumentan las probabilidades de que las conductas problema de C. se mantengan en la actualidad:

- Influencia de formación, lecturas y orientaciones psicológicas que establecen como causa del comportamiento problemático actual lo ocurrido en el pasado, los traumas experimentados durante la vida, el alma y el destino. C. cree que la causa de su comportamiento está en el pasado y es difícil de cambiar; por ello, verbaliza a menudo que cree que es imposible «dejar de ser así». A su vez, experimenta malestar al no saber qué es realmente lo que le ocurre, responsabilizando en muchos casos al comportamiento de sus padres durante su infancia de todo el malestar que experimenta actualmente. Este tipo de explicaciones impiden que se responsabilice de su propio cambio, en tanto le dejan más tranquila además de justificar la mayor parte de sus comportamientos. De igual modo, al hacer refe-

rencia a conceptos inmodificables e intangibles se reducen las probabilidades de cambio que C. considera que tiene y no discriminan otro tipo de comportamientos que podrían ser más ajustados, como por ejemplo cuestionar la veracidad de algunas de sus «interpretaciones» o pedir explicaciones a los demás acerca de su comportamiento.

- Condicionamiento aversivo de la figura del psicólogo por parte de su pareja y su propia historia de aprendizaje con la psicología. Su anterior experiencia en terapias fallidas influye en que C. anticipe que la terapia no conseguirá modificar su comportamiento ni reducir su malestar.
- Condicionamiento aversivo de ciertas sensaciones físicas por un aborto pasado.
- Situación de embarazo por un procedimiento de fecundación in vitro. Estar llevando a cabo este procedimiento influye en el aumento de su activación general (aumento de activación-tensión), debido a que considera que es su última oportunidad por cuestiones económicas, así como por la experiencia de aborto pasada. Además, el tratamiento implica suministrarse altas dosis de hormonas, lo que puede influir en que experimente más sensaciones fisiológicas de lo habitual y que se encuentre incómoda físicamente.
- Condiciones laborales inestables. No sabe con seguridad si podrá solicitar la baja por su embarazo, lo que aumenta su estado general de activación y las probabilidades de emitir verbalizaciones aversivas acerca de su situación.
- Historia de aprendizaje con sus padres. C. ha vivido situaciones muy aversivas con su padre, y cuando habla con él evoca esos recuerdos, lo que aumenta el malestar y el enfado que siente ante cualquier comportamiento suyo que pueda molestarle. Si bien el peso que le otorga a la influencia del pasado aumenta la saliencia de ciertos estímulos y experiencias vividas, también hay que tener en cuenta el aprendizaje por moldeamiento que se produjo en su infancia de las conductas de queja y expresión emocional.
- Observación reiterada y aprendizaje de reacciones «agresivas» a lo largo de toda su historia de aprendizaje por parte de sus padres.
- Reglas rígidas acerca de cómo deben comportarse los demás, y en concreto los amigos, y acerca de sus relaciones sociales actuales, que guían su comportamiento de forma que sus anticipaciones, en muchos casos, se acaban confirmando.
- No aprendizaje de habilidades asertivas. C. no sabe decir lo que le molesta a los demás, por lo que su principal estrategia es alejarse una vez se ha producido un conflicto. Además, en tanto no comuni-

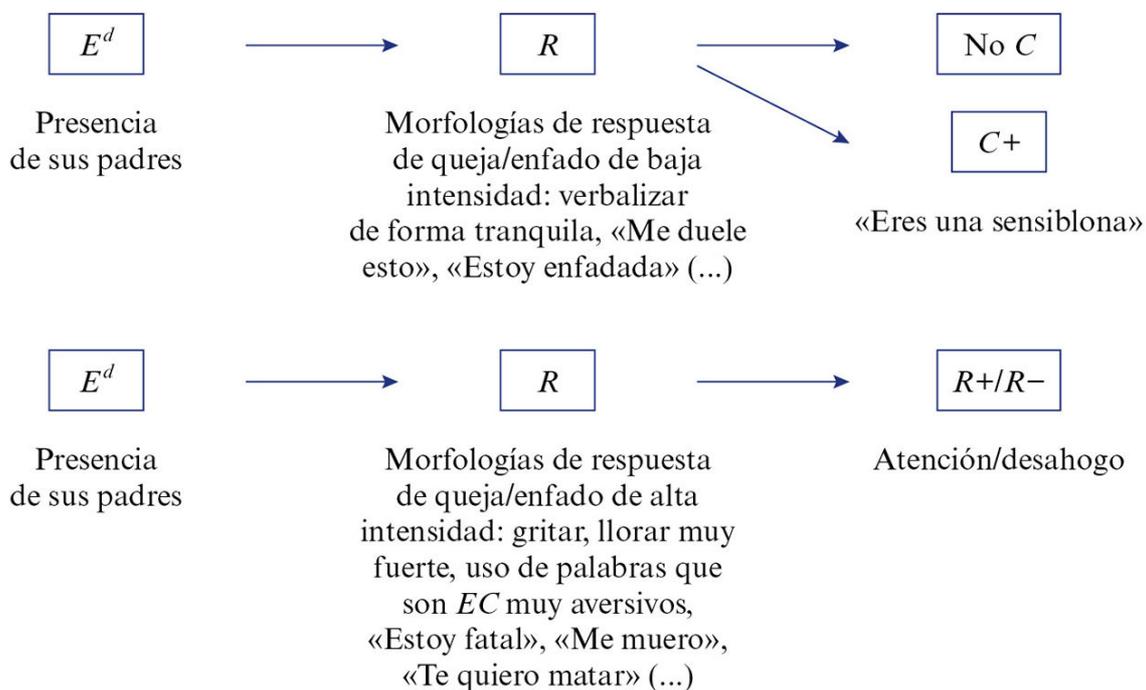
ca aquello que le molesta o enfada, las personas de su ambiente social no pueden cambiar ni explicar su comportamiento ante ella.

- Estilo de descripción de la realidad de una manera muy aversiva e intensa. C. utiliza palabras que son estímulos condicionados aversivos e intensos: «Esto es un infierno», «La quiero matar», «El mundo está contra mí», «La odio, la mataría», «Siento que me pisotean la cabeza», etc., que elicitán reacciones condicionadas aversivas de malestar, enfado y activación.
- Reducido círculo social, pobre aprendizaje de interacción social, y mala experiencia con casi todos sus amigos, lo que influye en que no emita ninguna conducta de acercamiento con nuevos conocidos y que las relaciones sociales no constituyan una fuente más de acceso a reforzadores.

10.2.2. *Hipótesis de origen*

Todas las secuencias funcionales consideradas hipótesis de origen han sido mencionadas previamente en variables disposicionales y constituyen aprendizajes que C. ha realizado a largo de su vida y que influyen en el mantenimiento actual de su problemática; aparecen reflejadas en las figuras 8.51, 8.52, 8.53 y 8.54.

Durante su infancia se produjo un moldeamiento de morfologías de respuesta de queja/enfado de muy alta intensidad, pues las respuestas de queja/enfado de baja intensidad no recibían la atención de sus padres o hacían que estos le reprochasen que era demasiado «sensiblon». Por el contrario, estos sí prestaban atención y atendían a C. cuando sus muestras de queja o enfado eran intensas (véase figura 8.51).



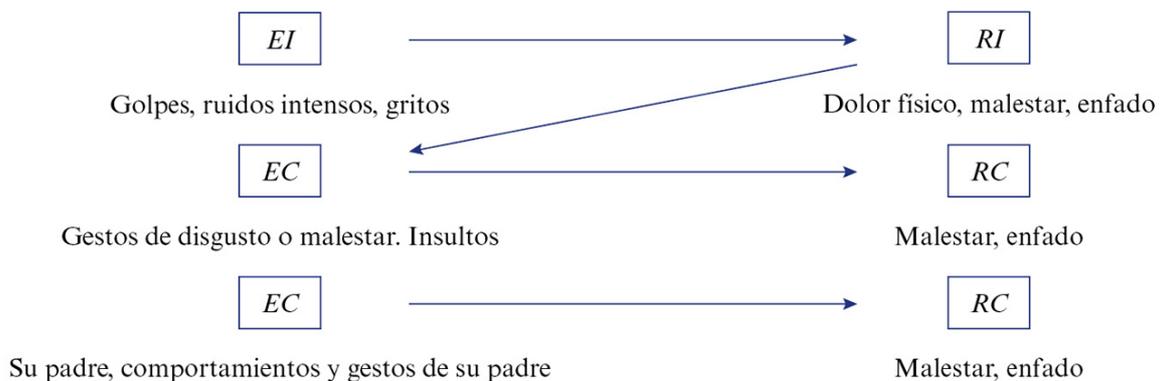
E^d : estímulo discriminativo; R : respuesta operante; (no C): no consecuente; $C+$: castigo positivo; $R+$: reforzador positivo; $R-$: reforzador negativo.

Figura 8.51.—Moldeamiento de respuestas de queja y enfado con morfología intensa.

Este moldeamiento ha podido influir en que C. actualmente reaccione ante determinadas situaciones con quejas y muestras de enfado con morfología intensa, además de que describa todo lo que le ocurre mediante verbalizaciones que incluyen palabras que son *EC* intensos y aversivos para la comunidad verbal («Siento que me pisotean la cabeza», «Esto es un infierno»). Por otro lado, en muchas ocasiones reaccionar emocionalmente de forma intensa y emitir operantes de agresividad también se refuerza de forma negativa, por el desahogo que esto supone cuando está activada o enfadada.

Con respecto a las relaciones familiares, C. tuvo experiencias muy desagradables con su padre: discusiones, gritos, peleas, golpes, etc., que han provocado un condicionamiento aversivo de su padre y de muchos de sus gestos y comportamientos. De esta manera, aunque actualmente el comportamiento de su padre, verbal y no verbal, no sea tan intenso ni desagradable, C. reacciona de la misma forma, en tanto estos gestos y comportamientos elicitaban respuestas condicionadas aversivas e intensas de malestar y enfado. Esta reacción normalmente provoca conflictos y discusiones, lo que favorece que este condicionamiento aversivo se mantenga (véase figura 8.52).

Atendiendo al área social, por diversas experiencias con amigos y por ciertas contingencias de su historia de aprendizaje que desconocemos, C. aprendió a guiar su conducta con base en una serie de reglas rígidas acerca de cómo deberían comportarse los demás para ser «amigos de verdad». Dentro de estas se explicita claramente que se deben dar muestras de cariño y comprensión total de todas las cosas que le pueden ocurrir a uno: «Un amigo de verdad sabría qué es lo que me ocurre», «Los amigos están ahí siempre», «Los amigos de verdad muestran cariño y empatía», etc. De esta manera, todos los comportamientos o gestos por parte de los demás que no se ajustaban a estas reglas estaban asociados por C. a una posible decepción o falta de cariño por su parte («Lo hace por fastidiar», «Qué borde»,



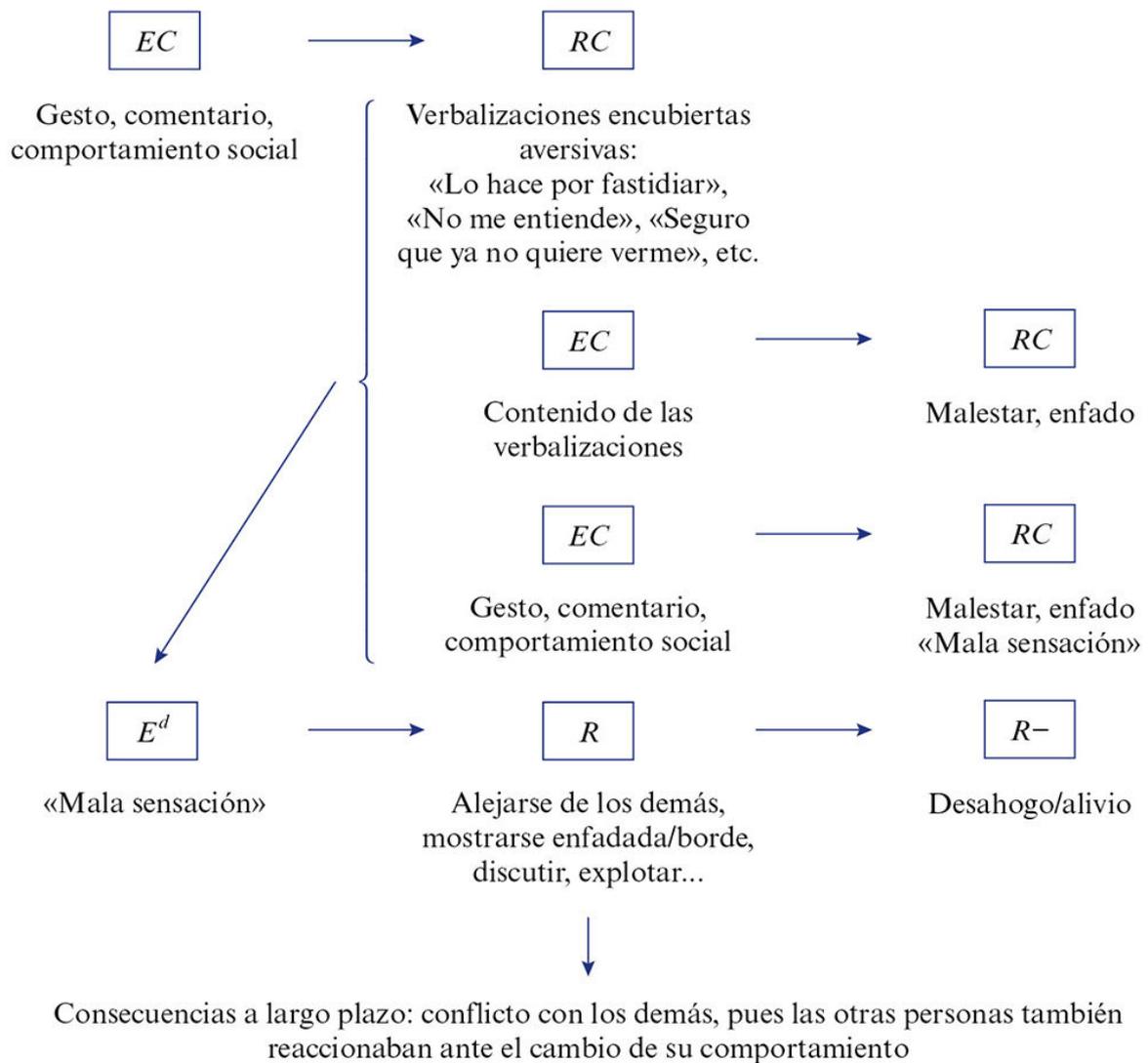
EI: estímulo incondicionado; *RI*: respuesta incondicionada; *EC*: estímulo condicionado; *RC*: respuesta condicionada.

Figura 8.52.—Condicionamiento aversivo de su padre y de algunos de sus gestos y comportamientos.

«No me entiende», «No me contesta porque no quiere verme», etc.) y actuaba con base a la emoción de enfado que experimentaba, provocando en la mayoría de los casos un conflicto con la otra persona, lo cual terminaba por confirmar «su teoría» y aumentaba la saliencia de ciertos gestos o comportamientos (*EC*) como potencial señal de que algo iba mal: «mala sensación». Al final esa «mala sensación», que no deja de ser una *RC* de malestar, se convirtió en discriminativo de conductas de evitación y C. generó otra regla con base en ella: «Si percibo esa mala sensación, sé que ya algo se ha roto». Su seguimiento se reforzaba de forma negativa, ya que conseguía escapar de la estimulación aversiva («mala sensación») y reducía la incertidumbre del entorno; no obstante, era el seguimiento de esta regla (con las consiguientes conductas de evitación), además de sus reacciones de enfado, lo que terminaba provocando un conflicto con los demás. Cabe destacar que la falta de aprendi-

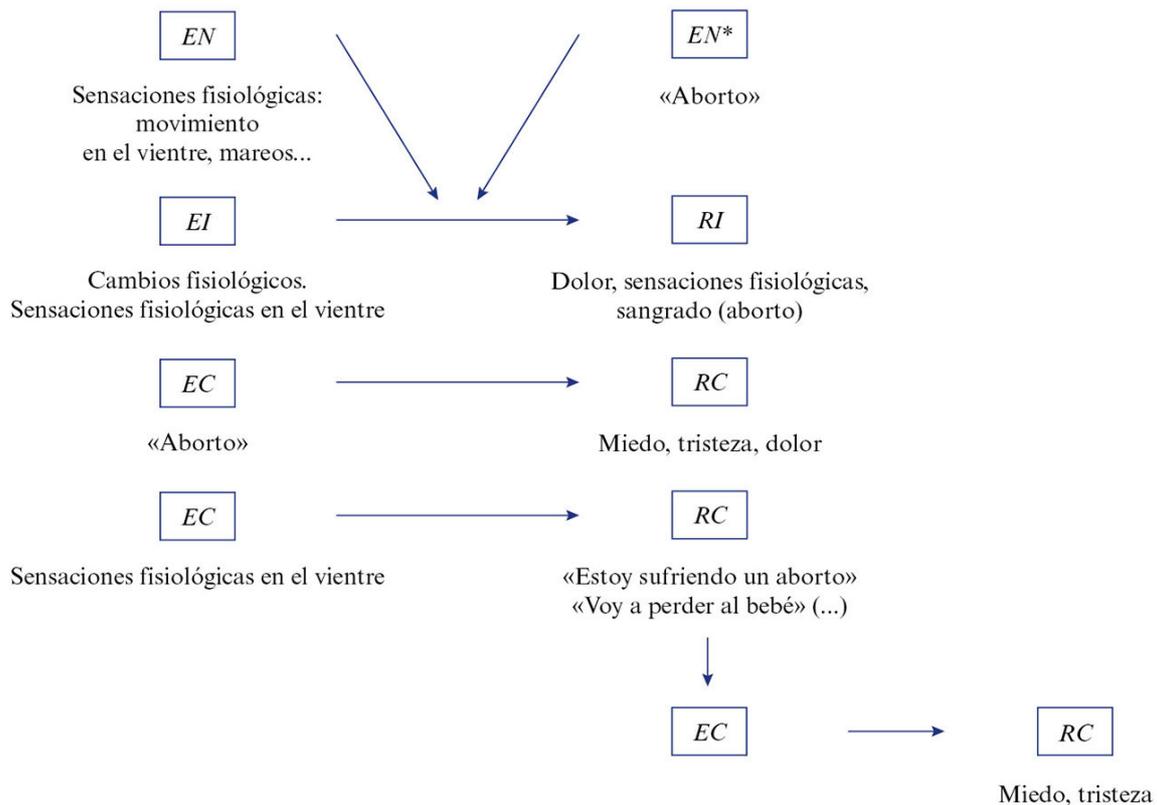
zaje de habilidades asertivas y las reacciones agresivas aprendidas durante su infancia hacían aún más difícil que C. pudiera resolver problemas con sus amistades: no decía aquello que le molestaba, solo reaccionaba ante las verbalizaciones encubiertas aversivas que elicitan ciertos gestos o comportamientos y provocaba, en la mayoría de ocasiones, un conflicto. Este es un claro ejemplo de cómo la relación de contingencia explicitada por las reglas antes mencionadas puede alterar la función de ciertos elementos de la secuencia conductual, hasta el punto de hacer «insensible» a la persona a las contingencias directas de reforzamiento que no son coherentes con la regla: aunque C. observase ejemplos de comportamientos agradables de sus amigos hacia ella, si experimentaba en algún momento esa «mala sensación», que no tenía por qué estar elicited por ningún comportamiento o gesto objetivamente desagradable, se alejaba (véase figura 8.53).

Por último, C. sufrió un aborto en los anteriores meses, lo que provocó un condicionamiento aversivo de muchas de las sensaciones interoceptivas que estaba experimentando en el momento en el que tuvo el aborto. Además, esta experiencia fue tan desagradable para ella, no solo debido al dolor físico o el sangrado sino también al hecho de haber perdido un bebé que era deseado, que la propia palabra «aborto», anteriormente no asociada a ninguna estimulación aversiva, acabó elicítandole sensaciones de miedo y tristeza muy intensos. Todo ello provoca que, tras este proceso de condicionamiento, sensaciones fisiológicas que no eran señal de nada, al haberse asociado a la experiencia del aborto, eliciten verbalizaciones acerca de la probabilidad de que se repita de nuevo esta experiencia, con las emociones de miedo y malestar asociadas (véase figura 8.54).



EC : estímulo condicionado; RC : respuesta condicionada; E^d : estímulo discriminativo; R : respuesta operante; $R-$: reforzador negativo.

Figura 8.53.—Condicionamiento aversivo de ciertos comportamientos sociales.



* «Aborto» es un *EN* para esta cadena funcional, aunque constituya un *EC* asociado a diversas situaciones y emociones por la comunidad verbal.

Figura 8.54.—Condicionamiento aversivo de sensaciones interoceptivas.

10.2.3. Hipótesis de mantenimiento

Aunque C. emite el mismo comportamiento en varias áreas de su vida, y este tiene una funcionalidad similar, se separarán artificialmente el área familiar de la social, por influir variables disposicionales distintas y por su utilidad de cara a la planificación de la intervención.

Área social

Como ya hemos mencionado en las hipótesis de origen, C. posee unas reglas muy rígidas acerca de cuáles son los comportamientos que deben emitir sus verdaderos amigos, por lo que cualquier estímulo social que no encaje con lo que «deberían hacer» los amigos elicitaba una verbalización encubierta aversiva y emociones de malestar y enfado. Este malestar condicionado, que ella llama «mala sensación», en tanto que según sus reglas es señal de que «algo ya se ha roto», discrimina conductas de evitación (cortar la relación, alejarse de esas personas) que no le

permiten romper esa asociación y que están reforzadas de forma negativa.

Esto no solo le ocurre con sus amigos o conocidos, sino con la mayoría de las personas que están en su vida e incluso con desconocidos. En muchas ocasiones estas verbalizaciones encubiertas aversivas, junto con las emociones de malestar y enfado, discriminan no solo que C. corte la relación o se aleje, sino que emita más verbalizaciones aversivas de forma encubierta o manifiesta, que le permiten desahogarse de aquello que tanto malestar le genera, pero a su vez le ponen en contacto con más estimulación aversiva que aumenta su nivel de enfado y activación. Por último, en muchas ocasiones todo el malestar y enfado experimentado ante dichos gestos y elicitado por el contenido de sus verbalizaciones ante estos, en situaciones en las que no puede alejarse o cortar el contacto, discrimina conductas de mostrar enfado («explotar») que le permiten desahogarse en ese momento, pero que terminan por provocar un conflicto con las demás personas, de forma que las anticipaciones de C. («el vínculo ya se ha roto») acaban por confirmarse, y esa «mala sensación» continúa siendo señal de un futuro conflicto (véase figura 8.55).

variables disposicionales: reglas rígidas acerca de cómo deben comportarse los demás; regla rígida acerca de la «mala sensación»: «Si percibo una mala sensación yo ya sé que se ha roto»; falta de habilidades asertivas; aprendizaje de reacciones agresivas; estilo de descripción de la realidad de forma aversiva e intensa.

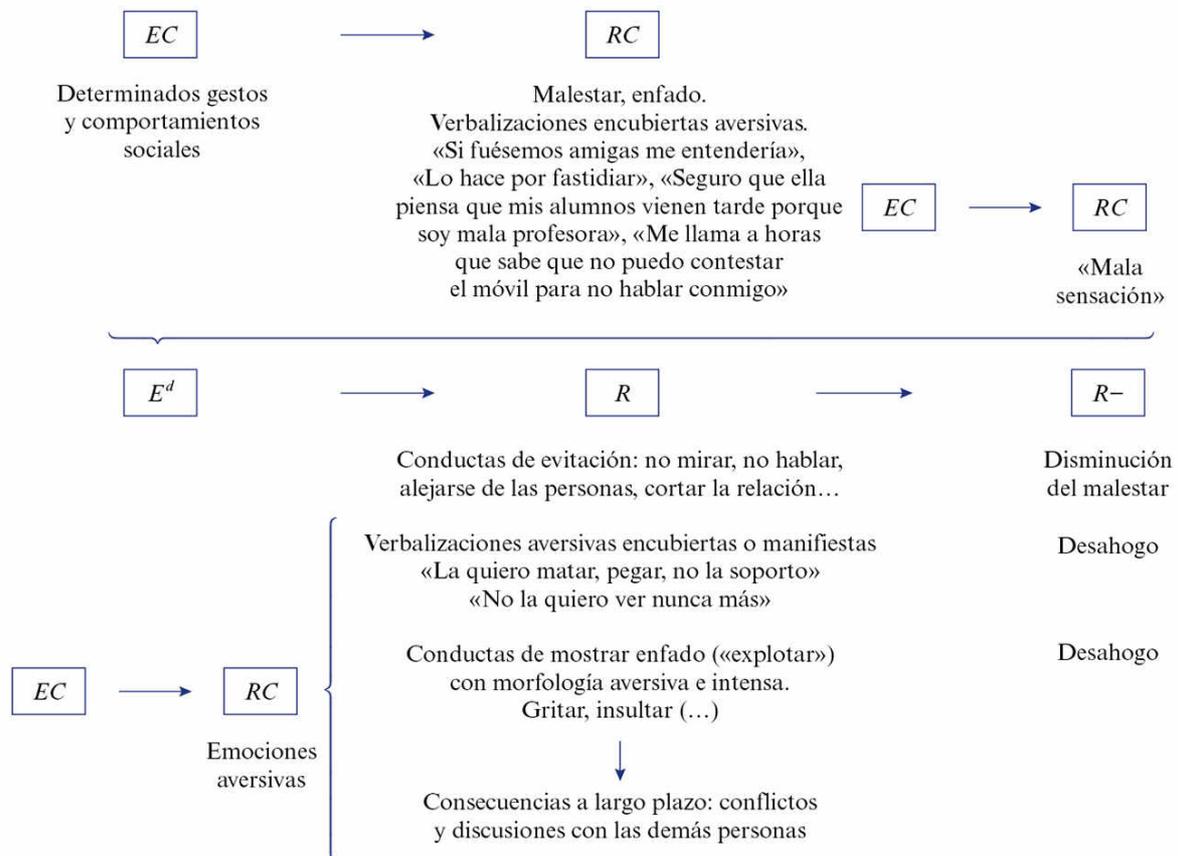


Figura 8.55.—Análisis funcional de verbalizaciones encubiertas aversivas ante estímulos sociales y conductas de evitación.

Área familiar

Todas las experiencias aversivas que C. vivió con su familia, más en concreto con su padre, provocaron un condicionamiento aversivo de su padre y de ciertos comportamientos o gestos que actualmente emite. Esta es una variable disposicional especialmente relevante que influye en cómo C., ante determinados comportamientos de sus padres, condicionados de forma aversiva, experimenta malestar y emite verbalizaciones encubiertas en las que destaca su pasado, en concreto su infancia, como causa de todas las emociones de malestar y enfado que experimenta ahora ante casi cualquier estímulo, echando la culpa a sus padres de sus problemas actuales y explicando las razones por las cuales se siente como se siente. Estas verbalizaciones, en muchas ocasiones, se elicitán de forma automática ante estos gestos o comportamientos, pero en otras son operantes mantenidas por el control que experimenta al poder explicarse qué es lo que le ocurre (R+) y por el desahogo y justificación que suponen (R-), en tanto se permite no responsabilizarse de su situación ni de sus reacciones. Por otro lado, estas verbalizaciones, además de ponerle en contacto con estimulación aversiva, modulan su comportamiento con ellos, discriminando conductas de evitación (corta el contacto con ellos) y reproches, ambas reforzadas negativamente. Además, estos continuos conflictos mantienen el condicionamiento aversivo de muchos gestos y comportamientos de sus padres, en tanto que estos siguen siendo señal de una posible discusión (véase figura 8.56).

Variabes disposicionales: condicionamiento aversivo de su padre y ciertos gestos o comportamientos; estilo de descripción de la realidad de una manera aversiva e intensa (con palabras que son *EC* aversivos); influencia de formación, lecturas y orientaciones psicológicas que establecen como causa del comportamiento el pasado y/o traumas durante la vida; moldeamiento de respuestas de queja y enfado con morfología intensa.

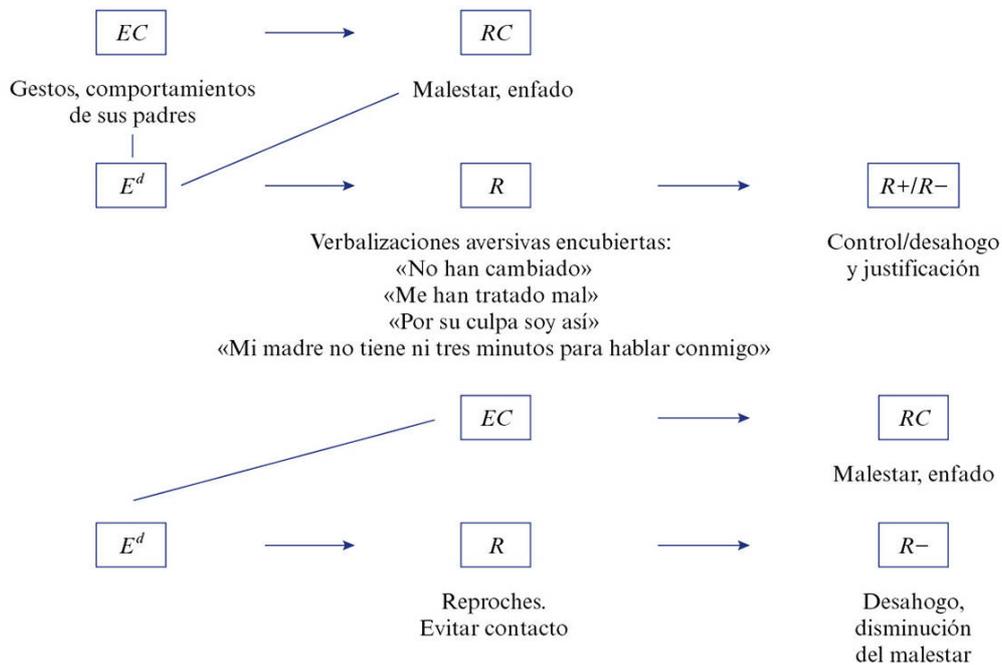


Figura 8.56.—Análisis funcional de conductas problemáticas en el área familiar.

Área personal

Como ha quedado indicado en las hipótesis de origen, C. sufrió un aborto meses antes que provocó un condicionamiento aversivo de ciertas sensaciones físicas. Actualmente se encuentra embarazada por un procedimiento de fecundación in vitro, lo que influye, dadas las altas dosis hormonales que debe suministrarse, en que experimente más sensaciones físicas de lo habitual. Estas sensaciones, por el condicionamiento anterior, elicitán anticipaciones aversivas de un posible aborto y emociones de miedo y tensión. Por otro lado, este malestar condicionado discrimina conductas comprobatorias constantes (mirar en Internet y autoobservarse) con las que C. se queda más tranquila. Aunque esto alivie su preocupación a corto plazo de forma intermitente (ya que a veces comprueba que no pasa nada y otras veces esto le lleva a preocuparse más), a largo plazo le imposibilita reducir la activación que siente hacia el tema y le mantiene en contacto con estimulación aversiva (véase figura 8.57).

Por último, C. emite verbalizaciones que explican por qué le ocurre todo lo que le ocurre, que están reforzadas a corto plazo por el control que le generan y porque le sirven para justificar la mayoría de sus comporta-

mientos (R-). Sin embargo, estas explicaciones suelen colocar la causa de todas las situaciones que vive y de su reacción y comportamiento ante ellas en conceptos como el destino, su alma, el pasado, sus padres o su propia identidad, «inmutable» para ella. Por lo que una operante que en principio le sirve para obtener control, aparece un contenido que le coloca en una situación de indefensión, pues estas explicaciones, además de elicitar emociones muy aversivas, no le permiten el desarrollo de otras estrategias de afrontamiento que a largo plazo puedan ser más eficientes (véase figura 8.58).

Variables disposicionales: condicionamiento aversivo de ciertas sensaciones físicas por un aborto pasado; situación de embarazo por un procedimiento de fecundación in vitro.

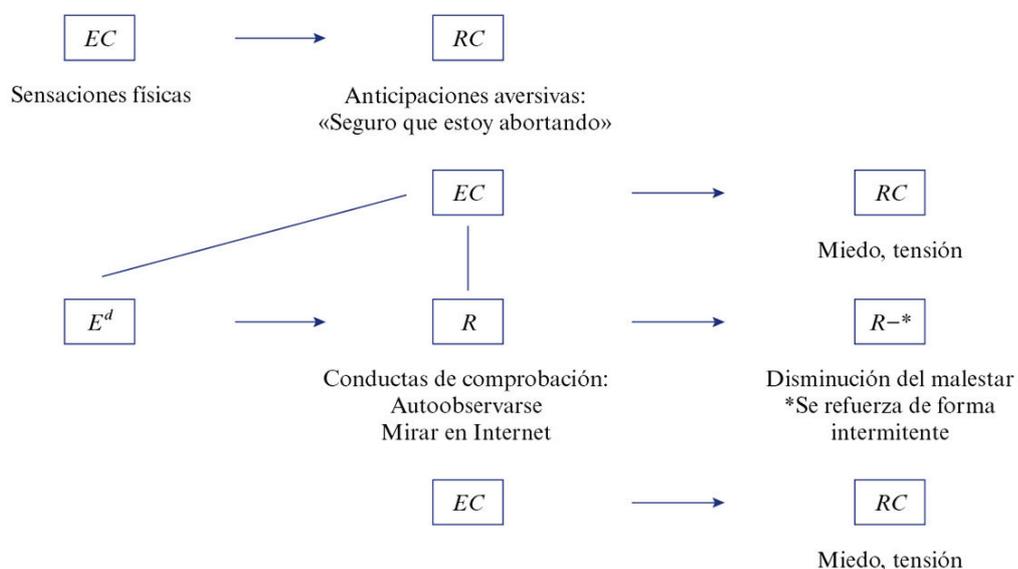


Figura 8.57.—Análisis funcional de conductas de comprobación ante sensaciones físicas.

Variables disposicionales: influencia de formación, lecturas y orientaciones psicológicas que establecen como causa del comportamiento el pasado, traumas durante la vida, el alma o el destino; condiciones laborales inestables; estilo de descripción de la realidad de una manera muy aversiva e intensa.

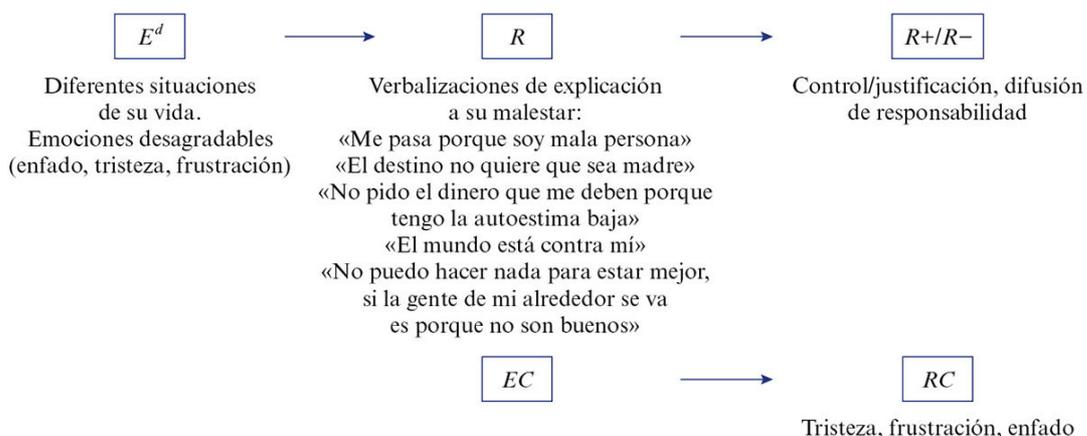


Figura 8.58.—Análisis funcional de verbalizaciones de explicación a su malestar.

10.3. Explicación del análisis funcional

A lo largo de su vida C. ha tenido experiencias que influyen directamente en el mantenimiento de las conductas que a día de hoy le suponen un problema. Por un lado, durante su infancia aprendió que para obtener la atención de sus padres la morfología de sus quejas debía ser de gran intensidad, lo que explica que la mayoría de sus verbalizaciones impliquen actualmente palabras que son estímulos aversivos muy intensos (véase figura 8.51). Por otro lado, ciertos condicionamientos aversivos elicitaban emociones aversivas ante estímulos que actualmente no suponen ningún problema: ciertos gestos o comportamientos de sus padres (véase figura 8.52). Ante estos C. suele emitir verbalizaciones en las que les culpa de todo lo que le ocurre y experimenta emociones de enfado y malestar que a su vez discriminan operantes de reproche o evitación (cortar el contacto), que acaban generando más conflictos con ellos (véase figura 8.56).

Además de todo ello, C. maneja unas reglas muy rígidas acerca de cómo deben comportarse los demás, más en concreto sus amigos, por lo que todos aquellos comportamientos que no se incluyan dentro de lo que, según sus reglas, está bien, elicitaba emociones aversivas y verbalizaciones encubiertas aversivas que explican el comportamiento de los demás y que, a su vez, son estímulos condicionados que elicitaban emociones de malestar y enfado. Al mismo tiempo, estas verbalizaciones y emociones que C. ha denominado «mala sensación» discriminan que ponga en marcha una serie de conductas dirigidas a aliviar su malestar: desahogarse mostrando enfado o mediante verbalizaciones aversivas encubiertas o manifiestas y/o evitando o escapando de esa estimulación aversiva (cortando el contacto con esas personas). Normalmente estas conductas a largo plazo acaban generando problemas con las demás personas, por lo que la mayoría de sus anticipaciones se confirman, y la «mala sensación» sigue teniendo valor de señal de futuras discusiones («el vínculo se ha roto»). De igual manera, el hecho de que no haya aprendido habilidades asertivas no permite ni el cambio por parte de los demás ni que estos le ofrezcan explicaciones alternativas que le permitan una mejor adaptación en la mayoría de sus contextos sociales (véanse figuras 8.53 y 8.55).

También mantiene conductas de comprobación de ciertas sensaciones interoceptivas ante un condicionamiento aversivo de estas últimas

por sufrir un aborto. Estas comprobaciones le permiten calmarse a corto plazo, pero mantienen su estado de activación por ponerle de nuevo en contacto con esta estimulación aversiva (véanse figuras 8.54 y 8.57).

Por último, C. emite conductas de búsqueda de explicaciones que colocan la causa de todo lo que le ocurre en algo externo e inabarcable: los demás, el alma, el pasado, la identidad o el destino. Por tanto, una conducta que es reforzada por disminuir la incertidumbre y dotarle de control, le coloca en una situación de indefensión por impedir la puesta en marcha de otras conductas que le permitan una adaptación más eficiente al medio en el que se encuentra y justifica el mantenimiento de muchos de sus comportamientos (véase figura 8.58).

10.4. Tratamiento

Tras la realización del análisis funcional y la explicación de este a C., se plantearon los siguientes objetivos terapéuticos y estrategias de intervención para su consecución.

Mejorar la relación con sus padres

- **Moldeamiento verbal (reestructuración cognitiva) de verbalizaciones relacionadas con el pasado y la relación de este con el presente.** Se trabajó en la sustitución de las actuales verbalizaciones encubiertas, condicionadas aversivamente, por verbalizaciones más objetivas que no le generasen malestar (EN) y discriminasen conductas más adaptativas que no llevasen a un conflicto con sus padres, favoreciendo un contracondicionamiento de muchos de sus gestos y comentarios.
- **Entrenamiento en respuestas asertivas y expresión de críticas.** Modelado y moldeado de respuestas asertivas y de acercamiento a su madre sin la emisión de respuestas aversivas (exposición a la situación con prevención de respuesta verbal no asertiva).

Mejorar las relaciones sociales

- **Entrenamiento en conductas asertivas.** Modelado y moldeado de respuestas categorizadas como asertivas, trabajando la conducta no verbal (por ejemplo, contacto visual, tono, distancia) y la conducta verbal (por ejemplo, expresar cosas que le han molestado de forma operativa o expresar una crítica sin producir una discusión)

de C. hasta conseguir que las respuestas emitidas sean adecuadas/asertivas en la interacción social.

- **Moldeamiento verbal (reestructuración cognitiva) de las verbalizaciones** sobre la noción de amistad, mediante reforzamiento por aproximaciones sucesivas de verbalizaciones más ajustadas a la realidad o más objetivas sobre este concepto, que permitan un contracondicionamiento de algunos comportamientos sociales, de forma que estos acaben elicitando otro tipo de verbalizaciones.
- **Aumento de actividades de interacción social** como, por ejemplo, volver a instalarse y usar redes sociales o asistir a reuniones sociales con los amigos de J. Se hizo una exposición a estas situaciones, utilizando las conductas asertivas aprendidas en sesión, de forma que se pueda contracondicionar la situación de interacción social y se exponga a contingencias apetitivas.
- **Pruebas de realidad a diferentes situaciones sociales**, para que se produzca una extinción pavloviana de la respuesta de enfado ante el comportamiento de otras personas al exponerse a ciertas conductas aversivamente condicionadas.

Eliminación de las conductas de autoobservación de sensaciones fisiológicas en el vientre

- **Exposición interoceptiva a sensaciones fisiológicas similares a las que tuvo con el aborto** hasta conseguir una extinción clásica de la respuesta de malestar que estas sensaciones le producían. Asimismo, se trabajó con la exposición a estas sensaciones con la prevención de respuestas encubiertas (verbalizaciones aversivas sobre el aborto) y respuestas manifiestas de comprobación (búsqueda de información acerca de sintomatologías del aborto).
- **Moldeamiento verbal de respuestas aversivas relacionadas con el embarazo**, discriminando y reforzando verbalizaciones más adaptativas que no le evoquen malestar (EN).

Modificación de verbalizaciones sobre la causalidad del problema

- **Moldeamiento de las verbalizaciones sobre causalidad externa de su malestar** y entrenamiento en discriminación de verbalizaciones que le hacen responsable de su comportamiento y no le permiten justificarse en causas externas —ajenas, del pasado o del destino—. Reforzamiento de verbalizaciones relacionadas con la causalidad en el propio comportamiento de C.

10.5. Recomendaciones para la interacción verbal en terapia

En todos los casos es relevante ajustar la interacción verbal a las necesidades y peculiaridades del cliente que tenemos delante. Sin embargo, en este caso es especialmente importante y necesario por dos razones. La primera es que C., como ya hemos visto, reacciona de forma muy intensa ante cualquier estimulación social que no sea coherente con sus reglas, cortando el contacto con las personas con las que experimenta esa «mala sensación» y sin atender a otras contingencias apetitivas que pueda estar experimentando con ellas. La segunda es que C., durante su historia de aprendizaje, ha tenido malas experiencias con varios terapeutas, además de defender perspectivas/orientaciones acientíficas de la psicología, que nada tienen que ver con la forma en la que se trabaja en consulta desde el análisis de la conducta.

Por ambas razones, se ha de prestar especial atención a cómo emitir verbalizaciones, tanto en el tono como el contenido, pues la morfología de estas (por ejemplo, un tono más brusco o elevado) puede elicitar «mala sensación» y provocar un abandono terapéutico inmediato. Por ello, durante al menos las primeras sesiones la terapeuta deberá ser especialmente cuidadosa en su morfología, reforzando la mayoría de verbalizaciones de C. que nos aporten información y mostrando comprensión ante todo aquello que verbaliza que le ocurre. A la hora de explicar el análisis funcional y exponer el modelo de trabajo no se podrá verbalizar que su forma de pensar es «incorrecta», sino que se deberá educar, esto es, explicar, cómo concebimos los psicólogos, al menos la mayoría, los problemas psicológicos, explicitando que lo que ella nombra de una manera (alma, identidad), desde la psicología científica se entiende de otra (por ejemplo, repertorio conductual, historia de aprendizaje). Se deberán realizar operaciones motivadoras de esta nueva manera de entender el comportamiento, pues, como queda indicado en el análisis funcional, las explicaciones que emitía acerca de sus problemas estaban sistemáticamente reforzadas, pues justificaban la mayoría de sus reacciones. Por ello, la terapeuta tendrá que verbalizar de forma explícita cuáles pueden ser las consecuencias de entender un problema psicológico como un problema sujeto a leyes; más en concreto, de entender por qué se comporta como lo hace y de qué manera puede cambiarlo (por ejemplo, «Saber que lo que tú llamas alma se puede cambiar, te permite hacerte responsable de tu propio bienestar», «No tienes por qué reaccionar así, esto lo has aprendido y se puede desaprender»). Explicar sus problemas actuales con base en un aprendizaje puede permitir que C. sustituya su anterior explicación y experimente desahogo al saber lo que le ocurre, al tiempo que el contenido de esta explicación le permite revertir su situa-

ción: realizando otros aprendizajes. Cabe destacar que se ha de hacer especial hincapié en la explicación de la influencia del pasado en nuestro comportamiento actual, pues otra de sus conductas problema era culpar a sus padres de todo lo que le había ocurrido. Para ello se explicará claramente la influencia de los aprendizajes que ha podido realizar en su infancia en su conducta actual (hipótesis de origen), puntualizando que aunque ese fue el momento en el que se aprendió, lo que lo mantiene ahora es diferente, y que puede, mediante las pautas que le proporcionaremos, aprender a reaccionar de otra manera ante ellos, es decir, aclarar que su infancia no determina su comportamiento actual («sanar su pasado», objetivo verbalizado por la cliente, no deja de ser disminuir las RC de malestar y enfado asociadas a ciertos estímulos actuales, gestos y comportamientos de sus padres, y que estas discriminen operantes incompatibles con culparles, reprocharles cosas o cortar el contacto, de forma que puedan llevar una mejor relación que acabe contracondicionando estos estímulos).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una vez se comience el tratamiento el terapeuta deberá reforzar todas las verbalizaciones de C. que se aproximen a explicar su problema de una forma más adaptativa, haciéndole responsable del cambio. Además, se explicitarán sus reglas y las consecuencias aversivas que tiene guiar su comportamiento con base a la «mala sensación», explicitando cómo esta se puede elicitar ante gestos o comportamientos que no indiquen un futuro conflicto, y cómo actuar con base en ella (reaccionando agresivamente o evitando) es lo que termina provocando discusiones. Incluso la terapeuta puede usar su comportamiento para exponer a C. en sesión a esa «mala sensación», ofreciéndole siempre una explicación alternativa a las verbalizaciones encubiertas que se elicitarán ante esos gestos, de forma que se favorezca un proceso de contracondicionamiento, al tiempo que ella vaya aprendiendo a emitir verbalizaciones más ajustadas. De igual manera, la terapeuta actuará como modelo de cómo reaccionar ante emociones desagradables, reforzando de forma sistemática cualquier verbalización de C. que ponga en duda las verbalizaciones aversivas elicidadas ante cualquier estímulo social, es decir, que ofrezcan una explicación alternativa más realista que le permitan adaptarse de forma más eficiente a todas las situaciones sociales, incluida la terapia. Por último, se ha de explicitar que la terapia, lejos de la idea que verbaliza en las primeras sesiones, no tiene por qué ser algo constante durante su vida ni de lo que depender para estar bien, sino un contexto de aprendizaje más cuyo objetivo principal es que se generalicen todas las estrategias aprendidas a todos los contextos y problemáticas que puedan surgir durante su vida. Por ello, la terapeuta deberá promover la generalización de todo lo que C. aprenda

en consulta, reforzando que vaya resolviendo dificultades sin su ayuda ni supervisión.

Glosario

Acontingencia. Ausencia de relación entre la aparición/desaparición de un evento y la aparición/desaparición de otro.

Agencial, nivel. Nivel de análisis de la interacción entre el organismo y el entorno.

Ambiente. Conjunto de estímulos a los que está expuesto un organismo, provenientes tanto del exterior (exteroceptivos) como del interior (interoceptivos y propioceptivos). Equivalente a *Contexto*.

Análisis de la conducta. Ciencia natural que estudia la conducta de los organismos individuales en relación con su medio ambiente.

Análisis funcional. Establecimiento de las relaciones de contingencia entre los elementos de una secuencia conductual. Tales relaciones tienen que estar formuladas en términos de condicionamiento clásico y operante.

Aprendizaje uniestimular. Cambios en una respuesta refleja provocados por la presentación repetida de un estímulo.

Castigo. Procedimiento de aprendizaje operante que hace contingente una respuesta con un evento consecuente que disminuye su probabilidad de aparición futura. Tal evento consecuente puede ser la aparición de un estímulo aversivo o la retirada de un estímulo apetitivo.

Condicionamiento clásico. Proceso mediante el cual un estímulo adquiere la capacidad para elicitarse una respuesta debido a su emparejamiento repetido con otro estímulo que ya la producía. La respuesta (RI o RC) no tiene control sobre la aparición del estímulo que la elicitó (EI o RI).

Condicionamiento operante. Proceso mediante el cual se mantienen o aprenden nuevas respuestas en función de las consecuencias que estas obtengan. La aparición o retirada del reforzador depende de la respuesta operante (R).

Conducta. Relación entre las respuestas de un organismo y las condiciones del ambiente en el que actúa.

Conductismo. Filosofía de la psicología (dualista) que considera que la observación es el procedimiento adecuado para estudiar lo psicológico.

Conductismo metodológico. Filosofía de la psicología que considera que la conducta es la vía para el estudio objetivo de lo psicológico.

Conductismo radical. Filosofía de la psicología skinneriana (monista, materialista y determinista) que sustenta el análisis de la conducta y considera que el objeto de estudio propio de la psicología es la conducta (raíz de lo psicológico).

Contexto. Véase *Ambiente*.

Contigüidad. Proximidad temporal entre eventos.

Contingencia. Probabilidad de aparición o desaparición de un evento en relación a otro.

Contingencia negativa. Probabilidad de aparición/desaparición de un evento dada la desaparición/aparición de otro, respectivamente.

Contingencia nula. Véase *Acontingencia*.

Contingencia positiva. Probabilidad de aparición/desaparición de un evento dada la aparición/desaparición de otro, respectivamente.

Contingencias entrelazadas. Contingencias establecidas por la interacción conductual de los individuos de un grupo.

Cultural cusp (cúspide cultural). Combinación de interacciones conductuales y/o contingencias conductuales individuales únicas y no recurrentes que resultan en un cambio sociocultural significativo.

Culturant. Suma de las contingencias entrelazadas y el producto agregado seleccionado por una meta-contingencia.

Descriptivismo. Conjunto de aproximaciones a la filosofía del lenguaje que parten del compromiso con la idea de que el significado de cualquier expresión depende de su capacidad para describir o representar hechos o conjuntos de hechos (reales o posibles).

Discriminación. Emisión de distintas respuestas ante distintos estímulos.

Doxástico. Relativo al ámbito de las creencias y sus relaciones de justificación.

Dualismo. Posición filosófica que considera que en el mundo coexisten dos tipos de entidades (por ejemplo, hechos mentales y hechos físicos), que pueden o no estar vinculados causalmente.

Elicitar. Provocar la respuesta un estímulo incondicionado o condicionado.

Eliminativismo. Posición filosófica que considera que los enunciados que contienen términos mentales, o cualquier otro tipo de términos que no hagan referencia estricta a estados o procesos físicos, deben ser eliminados y progresivamente reemplazados por enunciados que describan y expliquen el comportamiento en términos que refieran estrictamente a estados o procesos físicos.

Emergentismo. Posición filosófica que considera que los términos y herramientas explicativas propias de los niveles de análisis superiores

no pueden traducirse o reducirse a términos propios de los niveles de análisis inferiores.

Estimulación exteroceptiva. Estimulación proveniente de fuera del organismo.

Estimulación interoceptiva. Estimulación proveniente del interior del organismo.

Estimulación propioceptiva. Estimulación proveniente de los sistemas muscular y articular que proporciona información sobre la posición y movimientos de nuestro cuerpo.

Estímulo. Cualquier evento o cambio en el ambiente que provoca una respuesta en un organismo.

Estímulo antecedente. Estímulo que precede a una respuesta. El término «antecedente» describe la posición temporal respecto a la respuesta, no la potencial función que tiene el estímulo.

Estímulo condicionado (EC). Estímulo que, tras el emparejamiento con otro (un EI u otro estímulo previamente condicionado, EC1), elicitaba una respuesta semejante a la respuesta incondicionada (RI) o a la condicionada previamente (RC1).

Estímulo consecuente. Estímulo que sigue a una respuesta (también denominado «consecuencia»). El término *consecuente* describe la posición temporal respecto a la respuesta, no la potencial función que tiene el estímulo.

Estímulo discriminativo. Estímulo que señala la relación entre la respuesta y el reforzador. Es un término funcional, no descriptivo.

Estímulo discriminativo negativo (E^d-). Evento antecedente que señala que si se emite la respuesta no aparecerá el reforzador.

Estímulo discriminativo positivo (E^d+). Evento antecedente que señala que si se emite la respuesta aparecerá el reforzador.

Estímulo incondicionado (EI). Estímulo que elicitaba un reflejo —respuesta incondicionada, RI— en un organismo de manera innata, es decir, sin que haya habido un aprendizaje previo.

Evocar. Ocurre una respuesta ante un estímulo discriminativo. Puede utilizarse como sinónimo de «emitir».

Extinción operante. Proceso por el cual una respuesta operante decrece al dejar de hacerse efectiva su relación con los reforzadores que la mantenían (acontingencia o contingencia nula).

Extinción pavloviana. Disminución de la respuesta condicionada debido a la presentación repetida del estímulo condicionado sin el estímulo incondicionado.

Falacia mereológica. Error del razonamiento consistente en la atribución de propiedades de un todo (por ejemplo, un organismo) a alguna de sus partes (por ejemplo, su sistema nervioso).

Falacia naturalista. Error del razonamiento consistente en la reducción (o traducción) de enunciados normativos (que expresan lo que debería ser el caso) a enunciados descriptivos (que establecen lo que de hecho es el caso). La falacia naturalista fue descrita por Moore en sus *Principia ethica* a propósito de su análisis del significado de los enunciados morales, y puede ser entendida como una extensión del problema ser/deber ser (también conocido como la guillotina de Hume) al ámbito del análisis del significado de distintos tipos de expresiones lingüísticas.

Filogenia. Cambios producidos en el desarrollo evolutivo de una especie.

Folk Psychology (psicología popular). Psicología del «sentido común». No es una teoría o escuela de la Psicología académica; el término hace referencia al uso cotidiano de expresiones que apelan a estados mentales por parte de los hablantes de una determinada comunidad verbal.

Función. Papel que desempeña cada elemento en una contingencia de conducta determinada. La función, por tanto, no es una propiedad estructural de los elementos de una contingencia (estímulos y respuestas), sino que es una propiedad relacional.

Generalización. Emisión de una misma respuesta ante estímulos similares, con los que no ha habido ensayos específicos de aprendizaje.

Habitación. Disminución o desaparición de una respuesta como efecto de la presentación repetida de un estímulo (fenómeno del aprendizaje uniestimular).

Juegos del lenguaje. Wittgenstein utiliza esa expresión para mostrar que el significado de cualquier expresión depende de las normas que rigen su uso, y estas, a su vez, de las prácticas de una comunidad determinada.

Lenguaje. Sistema normativo de relaciones conceptuales que determinan el significado de las palabras y expresiones que utilizamos para comunicarnos.

Ley científica. Proposición empírica que establece una relación causal entre dos o más variables. El establecimiento de leyes científicas pretende describir y explicar de forma precisa lo que de hecho es el caso.

Macrocontingencia. Relación entre la conducta operante gobernada por contingencias de un individuo y/o contingencias conductuales entrelazadas (interacción conductual) gobernadas por metacontingencias y un efecto acumulado de significancia social.

Metacontingencia. Relación de contingencia entre contingencias entrelazadas recurrentes, teniendo un producto agregado y los eventos y condiciones del entorno que las seleccionan.

Monismo (materialista o fisicalista). Posición filosófica que considera que lo material es la única entidad que permite un estudio científico.

Nomológica, explicación. Explicación que establece las causas de algo, explicación científica.

Nomológico. Relativo a las leyes. Ámbito del discurso que pertenece al espacio lógico de las leyes (científicas).

Normas. Estándares de corrección o incorrección que regulan una determinada práctica. Pueden ser explicitables o no. A diferencia de las leyes, las normas establecen lo que debería ser el caso.

Normativa, explicación. Evaluación del comportamiento que apela a su corrección o incorrección con respecto a determinada norma (racional, moral, etc.). Sirve para justificar ciertos cursos de acción, no para explicarlos científicamente.

Normativo. Relativo a las normas. Ámbito del discurso que pertenece al espacio lógico de las razones.

Ontogenia. Cambios evolutivos producidos en el desarrollo evolutivo de un organismo.

Ontología naturalista. Conjunto de compromisos conceptuales con la idea de que el mundo natural está constituido por hechos físicos o materiales que establecen relaciones causales entre ellos.

Operaciones de abolición. Tipo de operación motivadora que decrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.

Operaciones de establecimiento. Tipo de operación motivadora que incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.

Operaciones motivadoras. Cambio en el ambiente o en el organismo que temporalmente altera las funciones de los estímulos y los parámetros de una respuesta aprendida para una secuencia determinada que permanece constante.

Privación. Operación motivadora que incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta al haber impedido durante un tiempo el acceso al reforzador.

Proactividad. La respuesta antecede al reforzador.

Producto agregado. Resultado de la interacción de los miembros del grupo (referido al análisis conductual de prácticas culturales).

Pseudoproposiciones. Término empleado por Wittgenstein en el *Tractatus logico-philosophicus* y por algunos positivistas lógicos. Los enunciados que supuestamente expresan *pseudoproposiciones* (por ejemplo, aquellos que contienen términos del ámbito de la ética o la psicología *folk*) son aquellos que, pareciendo decir algo con sentido, realmente no expresan ninguna proposición, ya que no representan ningún hecho o conjunto de hechos reales o posibles.

Reduccionismo. Posición filosófica que considera que es posible traducir (reducir) cierto tipo de enunciados (por ejemplo, los enunciados de la psicología *folk*) en términos propios de otro tipo de enunciados (por ejemplo, enunciados que contienen exclusivamente términos que hacen referencia a estados o procesos físicos).

Reforzador. Evento contingente con la emisión de una respuesta que modifica su probabilidad de emisión futura.

Reforzador negativo. Estímulo consecuente que incrementa la probabilidad de una operante cuando la contingencia R-C es negativa o disminuye dicha probabilidad cuando la contingencia R-C es positiva.

Reforzador positivo. Estímulo consecuente que incrementa la probabilidad de una operante cuando la contingencia R-C es positiva o disminuye dicha probabilidad cuando la contingencia R-C es negativa.

Reforzamiento. Procedimiento de aprendizaje operante que hace contingente una respuesta con un evento consecuente que aumenta su probabilidad de aparición futura. Tal evento consecuente puede ser la aparición de un estímulo apetitivo o la retirada de un estímulo aversivo.

Regla. Especificación verbal de una contingencia.

Respuesta. Cualquier actividad de un organismo, descrita por sus propiedades físicas.

Saciación. Operación motivacional que decrementa la probabilidad de emisión de una respuesta por presentación masiva del reforzador.

Selector. Individuos, grupos o eventos ambientales que seleccionan la conducta grupal (referido al análisis conductual de prácticas culturales).

Sensibilización. Aumento de una respuesta como efecto de la presentación repetida de un estímulo (fenómeno del aprendizaje uniestimular).

Subagencial, nivel. Nivel de análisis de los estados y procesos del sistema sensoriomotor del organismo.

Variables disposicionales. Variables que afectan o hacen más o menos probable la ocurrencia de una contingencia conductual, sin tener un papel causal.

Referencias bibliográficas

- Abrahamse, W., Steg, L., Vlek, C. y Rothengatter, T. (2005). A review of intervention studies aimed at household energy conservation. *Journal of environmental psychology*, 25(3), 273-291. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.08.002>
- Abreu, P. R., Costa Hübner, M. M. y Lucchese, F. (2012). The role of shaping the client's interpretations in functional analytic psychotherapy. *The analysis of verbal behavior*, 28(1), 151-157. <https://doi.org/10.1007/BF03393117>
- Acero, J. J. y Villanueva, N. (2012). Wittgenstein y la intencionalidad de lo mental. *Análisis filosófico*, 32(2), 117-154.
- Ader, R. y Tatum, R. (1961). Free-operant avoidance conditioning in human subjects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4(3), 275-276. <https://doi.org/10.1901/jeab.1961.4-275>
- Aguilar, J. C., Oliveira-Castro, J. M. y Gobbo, L. (2019). Rules as basic units of sociocultural selection. *Perspectives on Behavior Science*, 42(4), 851-868. <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00201-6>
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behaviour*. Impact.
- Alksnis, N. y Reynolds, J. (2019). Revaluating the behaviorist ghost in enactivism and embodied cognition. *Synthese*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02432-1>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En G. Murchison (ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Almagro, M. y Fernández-Castro, V. (2019). The social cover view: a non-epistemic approach to mindreading. *Philosophia*, 48, 483-505 <https://doi.org/10.1007/s11406-019-00096-2>
- Almagro, M. y Moreno-Zurita, A. (en prensa). Polarization and testimonial and discursive injustice. En D. Bordonaba-Plou, V. Fernández-Castro y J. R. Torices-Vidal. *The political turn in analytic philosophy: reflections on social injustice and oppression*. De Gruyter.
- Altus, D. E. (1998). Growing up at Los Horcones. *Communities: Journal of Cooperative Living*, 103, 53-57.
- American Psychological Association (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.

- Arango, C., Pimienta, H. y Escobar, M. (2000). Depresión postisquemia cerebral: una aproximación fisiopatológica y clínica. *Revista colombiana de psiquiatría*, 29(4), 321-344.
- Assaz, D. A., Roche, B., Kanter, J. W. y Oshiro, C. K. B. (2018). Cognitive Defusion in Acceptance and Commitment Therapy: What Are the Basic Processes of Change? *The Psychological Record*, 68(4), 405-418.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Barceló, T. (15 de noviembre de 2012). *Carl R. Rogers y Eugene T. Gendlin: la relación que configuró un nuevo paradigma*. Focusing: el portal interno. <https://focusingelportalinterno.wordpress.com/2012/11/15/carl-r-rogers-y-eugene-t-gendlin-la-relacion-que-configuro-un-nuevo-paradigma/>
- Baron, A. y Galizio, M. (1983). Instructional control of human operant behavior. *The Psychological Record*, 33(4), 495-520.
- Baron, A. y Kaufman, A. (1966). Human, free-operant avoidance of «time out» from monetary reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 9(5), 557-565. <https://doi.org/10.1901/jeab.1966.9-557>
- Barraca, J. (2009). Habilidades clínicas en la terapia conductual: tercera generación. *Clínica y Salud*, 20(2), 109-117.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of counseling psychology*, 28(2), 91-100.
- Barrett-Lennard, G. T. (2016). Why brains are not computers, why behaviorism is not satanism, and why dolphins are not aquatic apes. *The Behavior Analyst*, 39(1), 9-23. <https://doi.org/10.1007/s40614-015-0047-0>
- Barrett-Lennard, G. T. (2019). Enactivism, pragmatism... behaviorism? *Philosophical Studies*, 176(3), 807-818. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-01231-7>
- Baum, W. M. (1995). Rules, culture, and fitness. *The Behavior Analyst*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/bf03392688>
- Baum, W. M. (2000). Being concrete about culture and cultural evolution. En N. Thompson y F. Tonneau (eds.), *Perspectives in ethology: Evolution, culture, and behavior*. Kluwer Academic/Plenum.
- Baum, W. M. (2005). *Understanding behaviorism: Behavior, culture and evolution* (2.ª ed.). Blackwell.
- Bayés, R. y Pinillos, J. L. (1989). *Aprendizaje y condicionamiento*. Alhambra Universidad.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Hoeber.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

- Bickle, J. (2019). Multiple Realizability. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Biglan, A. (1995). *Changing cultural practices: a contextualist framework for intervention research*. Context Press.
- Biglan, A. (2003). Selection by consequences: one unifying principle for a transdisciplinary science of prevention. *Prevention Science*, 4(4), 213-232. <https://doi.org/10.1023/A:1026064014562>.
- Biglan, A. (2009). The role of advocacy organizations in reducing negative externalities. *Journal of Organizational Behavior Management*, 29(3-4), 215-230. <https://doi.org/10.1080/01608060903092086>
- Biglan, A. (2016). The need for a more effective science of cultural practices. *The Behavior Analyst*, 39(1), 97-107. <https://doi.org/10.1007/s40614-016-0051-z>
- Biglan, A., Henderson, J., Humphreys, D., Yasui, M., Whisman, R., Black, C. y James, L. (1995). Mobilising positive reinforcement to reduce youth access to tobacco. *Tobacco Control*, 4, 42-48.
- Bohart, A. C., Elliott, R., Greenberg, L. S. y Watson, J. C. (2002). Empathy. En J. C. Norcross (ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 89-108). Oxford University Press.
- Borrero, C. S. y Borrero, J. C. (2008). Descriptive and experimental analyses of potential precursors to problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 83-96. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-83>
- Borrero, J. C. y Vollmer, T. R. (2002). An application of the matching law to severe problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 13-27. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-13>
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-534.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós Ibérica.
- Brock, T. C., Green, M. C., Reich, D. A. y Evans, L. M. (1996). The Consumer Reports study of psychotherapy: Invalid is invalid. *American Psychologist*, 51(10), 1083.
- Bueno, R. (2011). Los eventos privados: del conductismo metodológico al interconductismo. *Universitas Psychologica*, 10(3). <https://cutt.ly/if3w-QMQ>
- Bunge, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Eudeba.
- Calero-Elvira, A., Froján-Parga, M. X., Ruiz-Sancho, E. M. y Alpañés-Freitag, M. (2013). Descriptive study of the Socratic method: evidence for verbal shaping. *Behavior Therapy*, 44(4), 625-638. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.08.001>
- Calvete, E. (2008). Características de salud mental de los hombres que maltratan a su pareja. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*,

- 10(2), 49-56.
- Calvo, G. (2016). La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. *Género y logros de aprendizaje, UNESCO*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Gloria-Calvo-UNA-Colombia.pdf>
- Carod-Artal, F. (2006). Depresión postictus (II). Diagnóstico diferencial, complicaciones y tratamiento. *Revista de Neurología*, 42(4), 238-244.
- Carrascoso, F. J. (2003). Eventos privados: una reconstrucción conceptual. *Apuntes de Psicología*, 21(1), 1-17.
- Carrobes, J. A., Costa, M., Del Ser, T. y Bartolomé, J. (1986). *La práctica de la terapia de conducta: teoría y método de aplicación para la práctica clínica*. Promolibro.
- Catania, A. C. y Peter, C. S. (2019). Establishing terms: A commentary on Edwards, Lotfizadeh y Poling's «Motivating operations and stimulus control». *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 112(1), 15-17. <https://doi.org/10.1002/jeab.537>
- Catania, A. C., Matthews, B. A. y Shimoff, E. H. (1990). Properties of rule-governed behaviour and their implications. En D. E. Blackman y H. Lejeune (eds.), *Behaviour Analysis in theory and practice* (pp. 215-236). Lawrence Erlbaum Associated.
- Cavalcanti, J., Silva H. L., Vichi, C. y Sampaio A. A. (2019). O empoderamento das mulheres sob uma perspectiva analítico-comportamental. En R. Pinheiro y T. Mizael (eds.), *Debates sobre o feminismo e análise do comportamento* (pp. 174-195). Imagine Publicações.
- Cerutti, D. T. (1989). Discrimination theory of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51(2), 259-276. <https://doi.org/10.1901/jeab.1989.51-259>
- Cerutti, D. T. (1991). Discriminative versus reinforcing properties of schedules as determinants of schedule insensitivity in humans. *The Psychological Record*, 41(1), 51-67. <https://doi.org/10.1007/BF03395093>
- Cervone, D. y Pervin, L. (2008). *Personality: Theory and research* (14.^a ed.). Wiley.
- Chambless, D. L., Sanderson, W. C., Shoham, V., Johnson, S. B., Pope, K. S., Crist-christoph, P., Baker, M., Johnson, B., Woody, S. R., Sue, S., Beutler, L., Williams, D. A. y McCurry, S. (1996). An update on empirically validated therapies. *The Clinical Psychologist*, 49(2), 5-18.
- Chance, P. y Heward, W. L. (2010). Climate change: meeting the challenge. *The Behavior Analyst*, 33(2), 197-206. <https://doi.org/10.1007/bf03392219>
- Chase, P. N., y Danforth, J. S. (1991). The role of Rules in concept formation. En L. J. Hayes y P. N. Chase (eds.), *Dialogues on verbal behavior* (pp. 205-236). Context Press.
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press.

- Chiesa, M. (1994). *Radical behaviorism: The philosophy and the science*. Authors Cooperative.
- Chrisman, M. (2007). From epistemic contextualism to epistemic expressivism. *Philosophical Studies*, 135(2), 225-254. <https://doi.org/10.1007/s11098-005-2012-3>
- Churchland, P. M. (1981). Eliminative materialism and the propositional attitudes. *The Journal of Philosophy*, 78(2), 67-90. <https://doi.org/10.2307/2025900>
- Ciskszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Clark, D. A. y Beck, A. T. (1988). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression. En P. C. Kendall y D. Watson (eds.), *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features*. Academic Press.
- Clavijo, A. (2004). La definición de los problemas psicológicos y conducta gobernada por reglas/the definition of psychological problems and rule-governed behavior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 305-316.
- Cone, J. D. y Hayes, S. C. (1980). *Environmental problems / behavioral solutions*. Cambridge University Press.
- Cooper, J. O., Heward, W. L. y Heron, T. E. (2019). *Análisis aplicado de conducta*. ABA España.
- Corradini, A. y O'Connor, T. (2010). *Emergence in science and philosophy*. Routledge.
- Costa, P. T., Somerfield, M. R. y McCrae, R. R. (1996). Personality and coping: A reconceptualization. En M. Zeidner y N. S. Endler (eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications*. John Wiley and Sons.
- Couto, A. G. y Dittrich, A. (2017). Feminismo e análise do comportamento: caminhos para o diálogo. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 8(2), 147-158.
- Curtis, J. y Silberschatz, G. (2007). The plan formulation method. En T. Eells (eds.), *Handbook of psychotherapy case formulation*. The Guilford Press.
- Daamen, D. L., Staats, H., Wilke, H. y Engelen, M. (2001). Improving environmental behavior in companies: the effectiveness of tailored versus nontailored interventions. *Environment and Behavior*, 33, 229-248.
- Day, J. W., Hall, C. A., Yáñez-Arancibia, A., Pimentel, D., Ibáñez-Martí, C. y Mitsch, W. (2009). Ecology in times of scarcity. *BioScience*, 59(4), 321-331. <https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.4.10>
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (P. Palant, trad.). Siglo Veinte (original publicado en 1949).
- Dennett, D. C. (1978). Toward a cognitive theory of consciousness. En D. C. Dennett (ed.), *Brainstorms* (pp. 149-173). Bradford Books.

- De Pascual Verdú, R. (2015). *La motivación en terapia: Un análisis funcional* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/669271>
- De Pascual Verdú, R. y Trujillo Sánchez, C. (2018). Estudio de la relación entre las verbalizaciones motivadoras y el seguimiento de instrucciones en la terapia psicológica. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(14), 1-11.
- Domjan, M. (2003). *Principios de aprendizaje y conducta*. Paraninfo.
- Domjan, M. y Burkhard, B. (1986). *Los principios de aprendizaje y comportamiento*. Brooks-Cole.
- Donahoe, J. W. (2017). Behavior analysis and neuroscience: Complementary disciplines. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 107(3), 301-320. <https://doi.org/10.1002/jeab.251>
- Duran, X., Lenihan, H. y O'Regan, B. (2006). A model for assessing the economic viability of construction and demolition waste recycling - The case of Ireland. *Resources, Conservation and Recycling*, 46(3), 302-320. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2005.08.003>
- Durrell, L. (2008). *Mountolive. El cuarteto de Alejandría III*. Pocket Edhasa (original publicado en 1958).
- Dwyer, W. O., Leeming, F. C., Cobern, M. K., Porter, B. E. y Jackson, J. M. (1993). Critical review of behavioral interventions to preserve the environment: research since 1980. *Environment and Behavior*, 25(3), 275-321. <https://doi.org/10.1177/0013916593255001>
- Edwards, T. L., Lotfizadeh, A. D. y Poling, A. (2019). Motivating operations and stimulus control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 112(1), 1-9. <https://doi.org/10.1002/jeab.516>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ellman, R. (1991). *James Joyce* (B. Blanco y E. Castro, trad.). Anagrama (original publicado en 1959).
- Epstein, R. y Skinner, B. F. (1981). The spontaneous use of memoranda by pigeons. *Behaviour Analysis Letters*, 1(5), 241-246.
- Epstein, R., Lanza, R. P. y Skinner, B. F. (1980). Symbolic communication between two pigeons (*Columba livia domestica*). *Science*, 207(4430), 543-545. <https://doi.org/10.1126/science.207.4430.543>
- Epstein, R., Lanza, R. P. y Skinner, B. F. (1981). «Self-awareness» in the pigeon. *Science*, 212(4495), 695-696. <https://doi.org/10.1126/science.212.4495.695>
- Estivill, E. y De Béjar, S. (1997). *Duérmete niño*. Debolsillo.
- Everett, P. B., Studer, R. G. y Douglas, T. J. (1978). Gaming simulation to pretest operant-based community interventions: An urban transportation example. *American Journal of Community Psychology*, 6(4), 327-338.
- Eysenck, H. J. (1960). Personality and Behaviour Therapy. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 53(7), 504-508.

<https://doi.org/10.1177/003591576005300705>

- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. J. (1968). A theory of the incubation of anxiety-fear responses. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 309-321.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: Sixteen, 5, or 3? – Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773-790.
- Eysenck, S. B. y Eysenck, H. J. (1968). The measurement of psychotism: A study of factor stability and reliability. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 7(4), 286-294. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1968.tb00571.x>
- Eysenck, S. B. y Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social & Clinical Psychology*, 16(1), 57-68.
- Farber, B., Brink, D. C. y Raskin, P. M. (2001). *La psicoterapia de Carl Rogers: casos y comentarios*. Desclée de Brouwer.
- Fernández, K. C., Jazaieri, H. y Gross, J. J. (2016). Emotion regulation: a transdiagnostic perspective on a new RDoC domain. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 426-440.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994a). El proceso en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (ed.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 111-158). Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994b). Evolución histórica de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (ed.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 25-59). Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. y Staats, A. W. (1992). Paradigmatic behavioral assessment, treatment, and evaluation: Answering the crisis in behavioral assessment. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 14(1), 1-27. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(92\)90009-D](https://doi.org/10.1016/0146-6402(92)90009-D)
- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-8.
- Ferrari, J. y Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 10(1), 91-96.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Follette, W. C., Naugle, A. E. y Callaghan, G. M. (1996). A radical behavioural understanding of the therapeutic relationship in effecting change. *Behavior Therapy*, 27, 623-641. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(96\)80047-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(96)80047-5)

- Forbush, K. T., Hagan, K. E., Kite, B. A., Chapa, D. A., Bohrer, B. K. y Gould, S. R. (2017). Understanding eating disorders within internalizing psychopathology: A novel transdiagnostic, hierarchical-dimensional model. *Comprehensive Psychiatry*, 79, 40-52.
- Frápolli, M. J. y Villanueva, N. (2013). Frege, Sellars, Brandom: expresivismo e inferencialismo semánticos. En Pérez Chico (coord.), *Perspectivas en la filosofía del lenguaje* (pp. 583-617). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Freixa, E. (2003). ¿Qué es conducta? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(3), 595-613.
- Froján, M. J., Calero, A. y Montaña, M. (2006). Procesos de aprendizaje en las técnicas de reestructuración semántica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 287-305.
- Frojan-Parga, M. X. y Calero-Elvira, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Psicología Conductual*, 19(3), 659-682.
- Froján-Parga, M. X., Alpañés-Freitag, M., Calero-Elvira, A. y Vargas de la Cruz, I. (2010). Una concepción conductual de la motivación en el proceso terapéutico. *Psicothema*, 22(4), 556-561.
- Froján-Parga, M. X., Calero-Elvira, A., Pardo-Cebrián, R. y Núñez de Prado-Gordillo, M. (2018). Verbal change and cognitive change: Conceptual and methodological analysis for the study of cognitive restructuring using the socratic dialog. *International Journal of Cognitive Therapy*, 11(2), 200-221. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0019-8>
- Froján, M. X., Montaña, M., Calero, A. y Ruiz, E. (2011). An approach to the functional study of the verbal interaction between therapist and client during the therapeutic process. *Clínica y Salud*, 22(1), 69-85. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n1a5>
- Froján, M. X., Núñez de Prado, M. y de Pascual, R. (2017). Cognitive techniques and language: A return to behavioral origins. *Psicothema*, 29(3), 352-357. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.305>
- Froufe, M. (2011). *Psicología del aprendizaje. Principios y aplicaciones conductuales*. Paraninfo.
- Fuentes, J. B. (2019). El aprendizaje como contexto determinante de la psicología científica: metodología biológica versus metodología psicológica. *Revista de Historia de la Psicología*, 40(2), 27-41. <https://doi.org/10.5093/rhp2019a7>
- Fuertes, G. (1995). *Mujer de verso en pecho*. Cátedra.
- Galván, N., Alonso, J. y Froján, M. X. (2020). Verbal aversive control in clinical interaction. *Psicothema*, 32(2), 182-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.171>
- Geller, E. S. (1989). Applied behavior analysis and social marketing: An integration for environmental preservation. *Journal of Social Issues*, 45(1), 17-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1989.tb01531.x>

- Geller, E. S., Winett, R. A. y Everett, P. B. (1982). *Preserving the environment: New strategies for behavior change*. Pergamon Press.
- Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 27, 133-151. <https://doi.org/10.1007/bf03392470>
- Glenn, S. S. (2003). Operant contingencies and the origin of cultures. En K. A. Lattal y P. N. Chase (eds.), *Behavior Theory and Philosophy* (pp. 223-242). Kluwer Academic/Plenum.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/10.1007/bf03393175>
- Glenn, S. S., Malott, M. E., Andery, M. A. P. A., Benvenuti, M., Houmanfar, R. A., Sandaker, I., Todorov, J. C., Tourinho, E. Z. y Vasconcelos, L. A. (2016). Toward consistent terminology in a behaviorist approach to cultural analysis. *Behavior and Social Issues*, 25(1), 11-27. <https://doi.org/10.5210/bsi.v25i0.6634>
- Goldfried, M. R. y Merbaum, M. (1973). *Behavior change Through Self-Control*. Holt, Rinehart and Winston.
- Goldfried, M. R. y Sprafkin, J. (1974). *Behavioral Personality Assessment*. General Learning Press.
- Grant, L. K. (2010). Sustainability: From excess to aesthetics. *Behavior and Social Issues*, 19(1), 7-47. <https://doi.org/10.5210/bsi.v19i0.2789>
- Greenberg, L. S. y Rushanski-Rosenberg, R. (2002). Therapist' experience of empathy. En J. C. Watson, R. N. Goldman y M. S. Warner (eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy in the 21st century: Advances in theory, research and practice*. PCCS Books.
- Guimarães, A. (2019). O empoderamento das mulheres sob uma perspectiva analítico-comportamental. En R. Pinheiro y T. Mizael (eds.), *Debates sobre o feminismo e análise do comportamento* (pp. 140-173). Imagine Publicações.
- Hagenzieker, M. P. (1991). Enforcement or incentives? Promoting safety belt use among military personnel in the Netherlands. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(1), 23-30. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-23>
- Hall, M., Kitzinger, C., Loulan, J. y Perkins, R. (1992). Lesbian psychology, lesbian politics. *Feminism & Psychology*, 2(1), 7-25. <https://doi.org/10.1177/0959353592021002>
- Hanley, G. P., Iwata, B. A. y McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>
- Hayden, A. y Shandra, J. M. (2009). Hours of work and the ecological footprint of nations: an exploratory analysis. *Local Environment*, 14(6), 575-600. <https://doi.org/10.1080/13549830902904185>
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., Rosenfarb, I. y Korn, Z. (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing conse-

- quences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(3), 237-256. <https://doi.org/10.1901/jeab.1986.45-237>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Haynes, S. N. y O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 10(6), 649-668. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90074-K](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90074-K)
- Heras-Escribano, M. (2019). *The philosophy of affordances*. Palgrave Macmillan.
- Heras-Escribano, M. y Pinedo-García, M. D. (2018). Naturalism, non-factualism, and normative situated behaviour. *South African Journal of Philosophy*, 37(1), 80-98. <https://doi.org/10.1080/02580136.2017.1422633>
- Herruzo, J. y Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la «correspondencia decir-hacer». Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 2(2), 192-218.
- Highsmith, P. (1955). *The talented Mr. Ripley*. G. P. Putnam's Sons.
- Holland, J. G. (1974). Are behavioral principles for revolutionaries? En F. S. Keller y E. R. Iñesta (eds.), *Behavior modification. Applications to education* (pp. 265-281). Academic Press.
- Holland, J. G. (1975). Behavior modification for prisoners, patients, and other people as a prescription for the planned society. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, 1(1), 81-95.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 163-174. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-163>.
- Holland, J. G. (2016). Behavior analysis and positive human values. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18, 104-117.
- Hollon, S. D. (1996). The efficacy and effectiveness of psychotherapy relative to medication. *American Psychologist*, 51(10), 1025-1030.
- Horcones (1984). Walden Dos y el cambio social: aplicación de la ciencia del análisis experimental de la conducta al diseño cultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(1), 93-114.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton Century Crofts.
- Hung, S. L. (2012). An empowerment model on reconstituting the meanings of divorce. *Affilia*, 27(3), 289-299.
- Hunter, C. S. (2012). Analyzing behavioral and cultural selection contingencies. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 43-54.
- Huppert, J. D., Bufka, L. F., Barlow, D. H., Gorman, J. M., Shear, M. K. y Woods, S. W. (2001). Therapists, therapist variables, and cognitive-be-

- havioral therapy outcome in a multicenter trial for panic disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(5), 747.
- Hurley, S. (2001). Perception and action: alternative views. *Synthese*, 29, 3-40. <https://doi.org/10.1023/A:1012643006930>
- Hurley, S. L. (2002). *Consciousness in action*. Harvard University Press.
- Hustvedt, S. (2019). *Recuerdos del futuro* (P. Echevarría, trad.). Seix Barral.
- Huxley, A. (2003). *Un mundo feliz*. Debolsillo (original publicado en 1932).
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E. y Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-197>
- Jacobson, N. S. y Christensen, A. (1996). Studying the effectiveness of psychotherapy: How well can clinical trials do the job? *American Psychologist*, 51(10), 1031-1039.
- Jacobson, N. S., Martell, C. R. y Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: science and practice*, 8(3), 255-270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (vol. 1). Henry Holt.
- John, O. P. y Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford Press.
- Jorge, R., Robinson, R. G., Moser, D., Tateno, A., Crespo-Facorro, B. y Arndt, S. (2004). Major depression following traumatic brain injury. *Archives of General Psychiatry*, 61(1), 42-50.
- Kaholokulaa, J. K., Godoy, A., O'Brien, W., Haynes, S. N. y Gavino, A. (2013). Análisis funcional en evaluación conductual y formulación de casos clínicos. *Clínica y Salud*, 24(2), 117-127. <https://dx.doi.org/10.5093/cl2013a13>
- Kanfer, F. H. y Phillips, J. S. (1970). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas.
- Kantor, J. R. (1959). *Psicología interconductual*. Trillas.
- Keller, F. S. y Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology: a systematic text in the science of behavior*. Century psychology series.
- Kinkade, K. (1974). *A walden two experiment: The first five years of twin oaks community*. William Morrow y Co.
- Kirschenbaum, H. y Henderson, V. (1990). *Carl Rogers dialogues*. Constable.
- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy: A guide for creating intense and curative therapeutic relationship*. Plenum.

- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (2012). *Functional analytic psychotherapy: Creating intense and curative therapeutic relationships*. Springer Science y Business Media.
- Kripke, S. (1982). *Wittgenstein on rules and private language*. Harvard University Press.
- Kukil, K. V (2000). *The unabridged journals of Sylvia Plath*. Anchor Books.
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (1993). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Pirámide.
- Lafferty, P., Beutler, L. E. y Crago, M. (1989). Differences between more and less effective psychotherapists: A study of select therapist variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 76-80.
- Lalli, J. S., Browder, D. M., Mace, F. C. y Brown, D. H. (1993). Teacher use of descriptive analysis data to implement interventions to decrease students' problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(2), 227-238. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-227>
- Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI.
- Laraway, S., Snyckerski, S., Michael, J. y Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 407-414.
- Larson, M. E., Houlihan, D. y Goernert, P. N. (1995). Brief report: effects of informational feedback on aluminum can recycling. *Behavioral Interventions*, 10(2), 111-117. <https://doi.org/10.1002/bin.2360100207>
- Lavazza, A. (2016). Free will and neuroscience: from explaining freedom away to new ways of operationalizing and measuring it. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 262-262. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00262>
- Lehman, P. K. y Geller, E. S. (1990). Behavior analysis and environmental protection: Where have all the flowers gone? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 269-273.
- Lehman, P. K. y Geller, E. S. (2004). Behavior analysis and environmental protection: Accomplishments and potential for more. *Behavior and Social Issues*, 13(1), 13-33. <https://link.springer.com/article/10.5210%2Fbsi.v13i1.333>
- Lewis, D. K. (1966). An argument for the identity theory. *The Journal of Philosophy*, 63(1), 17-25. <https://doi.org/10.2307/2024524>
- Lindsley, O. R. (1964). Direct measurement and prosthesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 147(1), 62-81. <https://doi.org/10.1177/002205746414700107>
- López, E. y Costa, M. (2012). *Manual de consejo psicológico*. Síntesis.
- Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. *Análisis y Modificación de Conducta*, 42(165-166), 3-14.
- Ludwig, T. D., Gray, T. W. y Rowell, A. (1998). Increasing recycling in academic buildings: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior*

- Analysis*, 31(4), 683-686. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-683>
- Mace, F. C. (1994). The significance and future of functional analysis methodologies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 385-392. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-385>
- Mace, F.C. y Lalli, J. S. (1991). Linking descriptive experimental analyses in the treatment of bizarre speech. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 24(3), 553-562. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-553>
- Maciá, D., Méndez, F. X. y Olivares, J. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Promolibro.
- Maes, M., Meltzer, H. Y., Suy, E. y De Meyer, F. (1993). Seasonality in severity of depression: relationships to suicide and homicide occurrence. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 88(3), 156-161.
- Mahoney, M. J. (1983). *Cognición y modificación de conducta*. Trillas.
- Mahoney, M. J. (1994). Cognitive psychology and contemporary psychotherapy: The self as an organizing theme. *Journal of Psychotherapy Integration*, 4(4), 417-424.
- Maki, A., Burns, R. J., Ha, L. y Rothman, A. J. (2016). Paying people to protect the environment: A meta-analysis of financial incentive interventions to promote proenvironmental behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 47, 242-255. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.07.006>
- Malott, M. E. y Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, 15(1), 31-56. <https://doi.org/10.5210/bsi.v15i1.344>
- Malott, R. W. (2010). I'll save the world from global warming-tomorrow: using procrastination management to combat global warming. *The Behavior analyst*, 33(2), 179-180. <https://doi.org/10.1007/bf03392214>
- Manciaux, M. (2001). La résilience: Un regard qui fait vivre. *Études*, 395(10), 321-330.
- Marías, J. (2006). *Todas las almas*. Debolsillo (original publicado en 1989).
- Marías, J. (2017). *Berta Isla*. Alfaguara.
- Marinho, M. L., Caballo, V. y Silveira, J. M. (2003). Cuestiones olvidadas en la terapia conductual: las habilidades del terapeuta. *Psicología Conductual*, 11(1), 135-161.
- Marques, C. T. y Fritzen-Gomes, B. M. (2019) Reuse, reduce, recycle. En W. Leal Filho, A. Azul, L. Brandli, P. Özuyar y T. Wall. *Responsible Consumption and Production*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71062-4_67-1
- Martín Gaité, C. (2017). *La reina de las nieves*. Anagrama.
- Martin, G. y Pear, J. (1996). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Prentice Hall.
- Martins, T. E. M., De Carvalho Neto, M. B. y Mayer, P. C. M. (2013). BF Skinner e o uso do controle aversivo: um estudo conceitual. *Revista*

- Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 15(2), 5-17.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science*. Gateway Books.
- Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora/The farther reaches of human nature*. Kairós.
- Mateu, C., Campillo, C., González, R. y Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación: una revisión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(1), 1-18.
- Mayor, J. y Labrador, F. J. (1984). Fundamentos teóricos y metodológicos de la modificación de conducta. En J. Mayor y F. J. Labrador (eds.), *Manual de modificación de conducta* (pp. 9-92). Alhambra.
- McDowell, J. (1994). The content of perceptual experience. *The Philosophical Quarterly*, 44(175), 190-205. <https://doi.org/10.2307/2219740>
- McMakin, A. H., Malone, E. L. y Lundgren, R. E. (2002). Motivating residents to conserve energy without financial incentives. *Environment and Behavior*, 34(6), 848-863. <https://doi.org/10.1177/001391602237252>
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Plenum Press.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 149-155. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-149>
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behaviour Analyst*, 16(2) 191-206.
- Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 401-410.
- Miller, L. K. (1976). The design of better communities through the application of behavioral principles. En W. E. Craighead, A. E. Kazdin y M. J. Mahoney (eds.), *Behavior modification: Principles, issues, and applications* (pp. 68-101). Houghton Mifflin.
- Miltenberg, R. (2013). *Modificación de conducta: principios y procedimientos*. Pirámide.
- Mintz, J., Drake, R. E. y Crits-Christoph, P. (1996). Efficacy and effectiveness of psychotherapy: Two paradigms, one science. *American Psychologist*, 51(10), 1084-1085.
- Molina, B., Deochand, N. y McGee, H. (2019). Learning from experimental communities using behavioral systems analysis. *Behavior and Social Issues*, 28(1), 174-188. <https://doi.org/10.1007/s42822-019-00005-y>
- Moore, G. E. (1903). *Principia ethica*. Cambridge University Press.
- Morgan, K. S. (1997). Why lesbians choose therapy: Presenting problems, attitudes, and political concerns. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 6(3), 57-75. https://doi.org/10.1300/J041v06n03_04

- Nevin, J. A. (2010). The power of cooperation. *The Behavior analyst*, 33(2), 189-191. <https://doi.org/10.1007/bf03392217>
- Nevin, J. A. (2018). Variation, Selection, and Social Action. *Behavior and Social Issues*, 27, 1-3.
- Newsome, W. D. y Alavosius, M. P. (2011). Toward the prediction and influence of environmentally relevant behavior: Seeking practical utility in research. *Behavior and Social Issues*, 20(1), 44-71. <https://doi.org/10.5210/bsi.v20i0.3234>
- Nöe, A. (2001). Experience and the active mind. *Synthese*, 129, 41-60. <https://doi.org/10.1023/A:1012695023768>
- Nöe, A. (2004). *Action in perception*. The MIT Press.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. Oxford University Press.
- Olivares, J. y Méndez, F. X. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. Biblioteca Nueva.
- O'Connor, T. y Wong, H. Y. (2020). Emergent properties. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2020 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- O'Neill, G. W., Blanck, L. S. y Joyner, M. A. (1980). The use of stimulus control over littering in a natural setting. *Journal of applied Behavior analysis*, 13(2), 379-381. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-379>
- O'Regan, J. K. y Noë, A. (2001). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(5), 939-1031. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01000115>
- Organización de Naciones Unidas Mujeres (2015). *Igualdad de género*. Organización de las Naciones Unidas. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2015/01/la-igualdad-de-genero>
- Osbaldiston, R. y Schott, J. P. (2012). Environmental sustainability and behavioral science: Meta-analysis of proenvironmental behavior experiments. *Environment and Behavior*, 44(2), 257-299. <https://doi.org/10.1177/0013916511402673>
- Palmer, D. C. (2012). The Role of Atomic Repertoires in Complex Behavior. *The Behavior Analyst*, 35(1), 59-73. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22942536/>
- Pardini, A. U. y Katzev, R. D. (1983). The effect of strength of commitment on newspaper recycling. *Journal of Environmental Systems*, 13(3), 245-254.
- Pavlic, B., Ruprecht, L. y Sam-Vargas, S. (2000). *Gender equality and equity: a summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121145>
- Pavlov, I. (1926). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Morata.

- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
- Pellón, R., Miguéns, M., Orgáz, C., Ortega, N. y Pérez, V. (2014). *Psicología del aprendizaje*. UNED.
- Peng, C. L., Scorpio, D. E. y Kibert, C. J. (1997). Strategies for successful construction and demolition waste recycling operations. *Construction Management & Economics*, 15(1), 49-58. <https://doi.org/10.1080/014461997373105>
- Pereira, G. L., Ricote, A., De Pascual Verdú, R. y Froxán, M. X. (2019). Los procesos de condicionamiento clásico en la interacción verbal terapéutica. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 45(1), 90-110. <https://doi.org/10.5514/rmac.v45.i1.70870>
- Pérez, M. (2004). *Contingencia y drama: la psicología según el conductismo*. Minerva Ediciones.
- Pérez, M. (2011). *El mito del cerebro creador*. Alianza Editorial.
- Pérez, M. (2012). La conducta de las operaciones mentales (apuntes críticos y reconstructivos). *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 63-68.
- Pérez, V. (2015). Clases de equivalencia y conducta verbal. *Conductual*, 3(1), 26-44.
- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A. y Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos: un análisis funcional*. Pearson-Prentice Hall.
- Pérez-Navarro, E., Fernández-Castro, V., González de Prado-Salas, J. y Heras-Escribano, M. (2019). Not expressivist enough: Normative disagreement about belief attribution. *Res Philosophica*, 96(4), 409-430. <https://doi.org/10.11612/resphil.1794>
- Pierce, W. D. y Epling, W. F. (1995). *Behavior analysis and learning*. Prentice Hall.
- Pinedo-García, M. (2014). ¡No es un algo, pero tampoco es una nada! Mente y normatividad. *Análisis*, 1(1), 121-160. https://doi.org/10.26754/ojs_arif/a.rif.20141980
- Pinheiro, R. y Mizael, T. (2019). *Debates sobre o feminismo e análise do comportamento* (1.ª ed.). Imagine Publicações.
- Plaud, J. J. y Newberry, D. E. (1996). Rule-governed behavior and pedophilia. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 8(2), 143-159.
- Plaud, J. y Plaud, D. (1998). Clinical Behavior Therapy and the experimental analysis of behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 905-921.
- Poon, C. S., Yu, A. T. y Jaillon, L. (2004). Reducing building waste at construction sites in Hong Kong. *Construction Management and Economics*, 22(5), 461-470. <https://doi.org/10.1080/0144619042000202816>
- Poppen, R. L. (1989). Some clinical implications of rule-governed behavior. En S. C. Hayes (ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (pp. 325-357). Plenum Press.

- Pritchard, J. (2010). Virtual rewards for driving green. *The Behavior analyst*, 33(2), 185-187. <https://doi.org/10.1007/bf03392216>
- Putnam, H. (1967). Psychological predicates. En W. H. Capitan y D. D. Merrill (eds.), *Art, mind, and religion*, 37-48. University of Pittsburgh Press.
- Ramsey, W. (2019). Eliminative materialism. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2019 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Razran, G. (1961). The observable unconscious and the inferable concurrent Soviet psychophysiology: Interoceptive conditioning, semantic conditioning, and the orienting reflex. *Psychological Review*, 68, 81-147.
- Real Academia Española (s.f.). Actitud. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/actitud>.
- Real Academia Española (s.f.). Amor. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/amor>.
- Real Academia Española (s.f.). Apego. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/apego>.
- Real Academia Española (s.f.). Asertividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/asertividad>.
- Real Academia Española (s.f.). Asertivo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/asertivo>.
- Real Academia Española (s.f.). Autocontrol. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/autocontrol>.
- Real Academia Española (s.f.). Autoestima. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/autoestima>.
- Real Academia Española (s.f.). Crear. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/crear>.
- Real Academia Española (s.f.). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/creatividad>.
- Real Academia Española (s.f.). Creencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/creencia>.
- Real Academia Española (s.f.). Expectativa. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/expectativa>.
- Real Academia Española (s.f.). Extraversión. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/extraversión>.

- Real Academia Española (s.f.). Imaginación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/imaginación>.
- Real Academia Española (s.f.). Impulsividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/impulsividad>.
- Real Academia Española (s.f.). Lenguaje. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/lenguaje>.
- Real Academia Española (s.f.). Motivación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/motivación>.
- Real Academia Española (s.f.). Optimismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/optimismo>.
- Real Academia Española (s.f.). Personalidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/personalidad>.
- Real Academia Española (s.f.). Procrastinar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/procrastinar>.
- Real Academia Española (s.f.). Resiliencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/resiliencia>.
- Real Academia Española (s.f.). Responsabilidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://dle.rae.es/responsabilidad>.
- Ribes, E. (1982). Los eventos privados: ¿Un problema para la teoría de la conducta? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 8(1), 11-29. https://www.academia.edu/6684630/Los_eventos_privados_un_problema_para_la_teor%C3%ADa_de_la_Conducta_1982
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, D. y Martínez, C. (1998). Second-order discrimination responding behavior. *The Behavioural Processes*, 42, 1-18.
- Ribes, I. E. (2015). En busca de una teoría de la conducta radicalmente psicológica: respuesta a Marino Pérez. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 23(1), 25-33.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship. *Harvard educational review*, 32 (4), 416-429.
- Rogers, C. R. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Alfaguara.

- Rogers, C. R. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva Visión.
- Rorty, R. (1970). In defense of eliminative materialism. *The Review of Metaphysics*, 24(1), 112-121.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Rosenfarb, I. S. (1992). A behaviour analytic interpretation of the therapeutic relationship. *Psychological Record*, 42, 341-354.
- Ruiz, M. R. (1995). B. F. Skinner's radical behaviorism: Historical misconstructions and grounds for feminist reconstructions. *Behavior and Social Issues*, 5, 29-44.
- Ruiz-Sancho, E., Froján-Parga, M. X. y Galván-Domínguez, N. (2015). Verbal interaction patterns in the clinical context: a model of how people change in therapy. *Psicothema*, 27(2), 99-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.119>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental* (E. Rabossi, trad.). Paidós (original publicado en 1949).
- Sadi, K., Abdullah, A., Navazandeh Sajoudi, M., Kamal, M. F. M., Torshizi, F. y Taherkhani, R. (2012). Reduce, reuse, recycle and recovery in sustainable construction waste management. *Advanced Materials Research* (446-449), 937-944. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMR.446-449.937>
- Samaha, A. L., Vollmer, T. R., Borrero, C., Sloman, K., Pipkin, C. S. P. y Bourret, J. (2009). Analyses of response-stimulus sequences in descriptive observations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 447-468. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-447>
- Sampaio, A. A. y Andery, M. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: Uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 183-192. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722010000100020>
- Sandín, B. y Chorot, P. (1991). Trastornos de pánico: Consideraciones sobre su naturaleza, etiología y tratamiento. En G. Buela y V. E. Cabello (eds.), *Manual de psicología clínica aplicada* (pp. 305-321).
- Santacreu, J. (2005). La síntesis de la historia de aprendizaje: perspectiva conductual sobre la personalidad. *Acta Comportamentalia*, 13(1) 53-66.
- Savitt, S. (1975). Rorty's disappearance theory. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 28(6), 433-436.
- Schlinger, H. D. y Normand, M. P. (2013). On the origin and functions of the term functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*,

- 46(1), 285-288. <https://doi.org/10.1002/jaba.6>
- Scitovsky, T. (1992). *The joyless economy: The psychology of human satisfaction*. Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The consumer reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965-974.
- Segura, M., Sánchez, P. y Barbado, P. (1991). *Análisis funcional de la conducta: un modelo explicativo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sellars, W. (1956). Empiricism and the philosophy of mind. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, 1(19), 253-329.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14(1), 5-13. <https://doi.org/10.1044/js-hr.1401.05>
- 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. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-5>
- Skinner, B. F. (1935). The generic nature of the concepts of stimulus and response. *The Journal of General Psychology*, 12(1), 40-65. <https://doi.org/10.1080/00221309.1935.9920087>
- Skinner, B. F. (1937). Two types of conditioned reflex: A reply to Konorski and Miller. *The Journal of General Psychology*, 16(1), 272-279.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52(5), 270-277. <https://doi.org/10.1037/h0062535>
- Skinner, B. F. (1948a). *Verbal behavior: A psychological analysis* (The William James Lectures). Harvard University.
- Skinner, B. F. (1948b). *Walden Two*. MacMillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal* (R. Ardila, trad.). Trillas.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Hackett Publishing Company.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana* (4.^a ed.). Fontanella (original publicado en 1953).
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501-504. <https://doi.org/10.1126/science.7244649>
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. Prentice Hall.

- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo* (V. Ortega, ed. y F. Barrera, trad.). Planeta DeAgostini (original publicado en 1974).
- Smart, J. J. (1959). Sensations and brain processes. *The Philosophical Review*, 68(2), 141-156. 10.1007/978-1-349-15364-0_3
- Smart, J. J. (2017). The mind/brain identity theory. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Spence, K. W. (1948). The postulates and methods of behaviorism. *Psychological Review*, 55, 67-78. <https://doi.org/10.1037/h0063589>
- Sprevak, M. (2011). Neural sufficiency, reductionism, and cognitive neuropsychiatry. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 18(4), 339-344. <https://doi.org/10.1353/ppp.2011.0057>
- Staats, A. W. (1988). Paradigmatic behaviorism and intelligence: Task analysis? Technical plan? or theory? *Psicothema*, 2(1), 7-24.
- Staats, A. W. (1995). Paradigmatic behaviorism and paradigmatic behavior therapy. En W. O'Donohue y L. Krasner (eds.), *Theories of behavior therapy. Exploring behavior change* (pp. 659-693). APA.
- Staats, A. W. (1996). *Conducta y personalidad. Conductismo psicológico*. Desclée de Brouwer.
- Staats, H., Van Leeuwen, E. y Wit, A. (2000). A longitudinal study of informational interventions to save energy in an office building. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 101-104. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-101>
- Standal, S. W. (1954). *The need for positive regard: A contribution to client-centered theory* (tesis de doctorado no publicada). University of Chicago, Department of Psychology.
- Steinberg, R. J. (1988). *El triángulo del amor: intimidación, pasión y compromiso*. Paidós Ibérica.
- Stern, P. C. (2000). Psychology and the science of human-environment interactions. *American Psychologist*, 55(5), 523-530.
- Stoljar, D. (2017). Physicalism. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2017 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Strosahl, K. D., Hayes, S. C., Wilson, K. G. y Gifford, E. V. (2004). An ACT primer. En S. C. Hayes y K. D. Strosahl (eds.), *A practical guide to acceptance and commitment therapy* (pp. 31-58). Springer.
- Sturmey, P. (2007). *Functional analysis in clinical treatment*. Academic Press.
- Sturmey, P., Ward-Horner, J., Marroquin, M. y Doran, E. (2007). Advanced concepts and methods of intervention in behavioral approaches to psychopathology. En P. Sturmey (ed.), *Functional analysis in clinical treatment* (pp. 51-64).
- Tarpy, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje*. Debate.

- Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures (octubre, 1993). *Task force on promotion and dissemination of psychological procedures. A report adopted by the Division 12 Board.* <http://www.div12.org/sites/default/files/InitialReportOfTheChambless-TaskForce.pdf>
- Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures (1995). Training and dissemination of empirically-validated psychological treatments: Report and recomendations. *The Clinical Psychologist*, 48(1), 3-23.
- Thompson, R. H. e Iwata, B. A. (2001). A descriptive analysis of social consequences following problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(2), 169-178. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-169>
- Thompson, R. H. e Iwata, B. A. (2007). A comparison of outcomes from descriptive and functional analyses of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 333-338. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.56-06>
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. MacMillan.
- Titchener, E. B. (1928). *A text-book of psychology*. Macmillan.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55(4), 189-208. <https://doi.org/10.1037/h0061626>
- Unamuno, M. (1912). *Del sentimiento trágico de la vida*. Renacimiento.
- Valero, L. y Luciano, C. (1992). Relaciones de equivalencia: una síntesis teórica y los datos empíricos a nivel básico y aplicado. *Psicothema*, 4(2), 413-428.
- Vargas, I. y Pardo, R. (2014). El papel de la experiencia del terapeuta en la aplicación de reglas en el contexto clínico. *Conductual, International Journal of Interbehaviorism and Behavior Analysis*, 2(3), 36-51.
- Varotto, A. y Spagnolli, A. (2017). Psychological strategies to promote household recycling. A systematic review with meta-analysis of validated field interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 168-188. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.03.011>
- Vellisca González, M., Latorre, J., Orejudo, S., Gómez del Barrio, A., Moreno, L. y Checa Esquiva, I. (2016). Motivo de abandono del tratamiento desde la perspectiva del paciente con un trastorno de la conducta alimentaria. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy-15-4.matp>
- Verdugo, V. C. (2006). Contribuciones del análisis de conducta a la investigación del comportamiento pro-ecológico. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, 32(2), 111-127. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v32.i2.23270>
- Villanueva, N. (2018). Expresivismo y semántica. En D. Pérez Chico (coord.), *Cuestiones de la filosofía del lenguaje* (pp. 437-469). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Villanueva, N. (2019). Descripciones y estados mentales. En J. J. Acero (ed.), *Guía Comares de Wittgenstein* (pp. 145-170). Comares.
- Virués, J, y Buela, G. (2006). Psychophysiological effects of human-animal interaction. Theoretical issues and long-term interaction effects. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 194(1), 52-57.
- Vollmer, T. R., Borrero, J. C., Wright, C. S., Van Camp, C. y Lalli, J. S. (2001). Identifying possible contingencies during descriptive analysis of severe behaviors disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 269-287. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-269>
- Von Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1, 134-165. <https://doi.org/10.1093/bjps/l.2.134>
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (A. Kozulin, ed.). MIT press (original publicado en 1934).
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Watson, J. B. (1920). Is thinking merely the action of language mechanisms? *The British Journal of Psychology*, 11, 87-104. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1920.tb00010.x>
- Weil, S. (1994). *La gravedad y la gracia* (C. Ortega, trad.). Trotta (original publicado en 1947).
- Werner, C. M., Rhodes, M. U. y Partain, K. K. (1998). Designing effective instructional signs with schema theory: Case studies of polystyrene recycling. *Environment and Behavior*, 30(5), 709-735. <https://doi.org/10.1177/001391659803000506>
- Westmeyer, H. (2003). On the structure of case formulations. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(3), 210-216. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.3.210>
- Wilde, O. (1970). *El retrato de Dorian Gray* (J. Gómez de la Serna, trad.). Salvat.
- Wilson, K. G. (2007). The Hexaflex diagnostic: A fully dimensional approach to assessment, treatment, and case conceptualization. En *Discurso presidencial presentado en la convención anual de la Association for Contextual Behavioral Science*. Houston, Texas, Estados Unidos.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-philosophicus*. Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas* (G. E. M. Anscombe y R. Rhees, ed. A. García Suárez y U. Moulines, trad.). Altaya (original publicado en 1953).
- World Health Organization (2004). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems: tenth revision*. World Health Organization.
- Yates, A. J. (1973). *Terapia del comportamiento*. Trillas.

Edición en formato digital: 2020

Director: Francisco J. Labrador

© María Xesús Froxán Parga (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2020
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-4350-7

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es