

TÉCNICAS OPERANTES

Arturo Bados y Eugeni García-Grau

**Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos
Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona**

15 de junio de 2011

ÍNDICE

I. DESARROLLO, AUMENTO O MANTENIMIENTO DE CONDUCTAS	2
TÉCNICAS DE REFORZAMIENTO	2
Reforzamiento positivo	2
Reforzamiento negativo (escape y evitación)	7
TÉCNICAS DE INSTIGACION	9
Instrucciones.....	9
Modelado.....	11
Guía física	12
Inducción situacional.....	13
TÉCNICAS PARA ESTABLECER CONDUCTAS	13
Moldeamiento o aproximaciones sucesivas	13
Encadenamiento	15
Desvanecimiento	17
II. REDUCCIÓN O ELIMINACIÓN DE CONDUCTAS	18
TÉCNICAS POSITIVAS PARA REDUCIR CONDUCTAS	18
Reforzamiento diferencial de tasas bajas (RTB).....	18
Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO)	20
Reforzamiento diferencial de conducta incompatible (RDI)	21
TÉCNICAS DE CASTIGO.....	22
Castigo positivo (o por aplicación)	25
Sobrecorrección.....	27
Coste de respuesta	28
Tiempo fuera del reforzamiento positivo	30
OTRAS TÉCNICAS AVERSIVAS PARA REDUCIR CONDUCTAS	32
Extinción	32
Saciedad del estímulo.....	35
III. POTENCIACIÓN Y/O DEBILITAMIENTO DE CONDUCTAS	36
CONTRATO DE CONTINGENCIAS	36
ECONOMÍA DE FICHAS	39
ENTRENAMIENTO EN DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS	43
MANIPULACIÓN DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES (CONTROL DE ESTÍMULOS)	45
TABLAS	45
REFERENCIAS	50

Nuestro comportamiento se ve influido por estímulos o **variables contextuales que ocurren antes** del mismo y también por las **consecuencias** que tiene. Por lo que respecta a las primeras, es más probable, por ejemplo, que hagamos un informe de determinada manera si recibimos instrucciones de cómo hacerlo, que nos pongamos el tipo de ropa que vemos en personas de referencia (modelos), que no empecemos a decir algo inconveniente si alguien nos hace un gesto de aviso y que participemos más en un grupo si este es pequeño y se encuentra sentado en círculo. Por lo que se refiere a las consecuencias, es más probable, por ejemplo, que expresemos ciertas opiniones si recibimos aprobación por ello, que tomemos cierto fármaco si este alivia nuestro dolor de cabeza, que usemos medios anticonceptivos que son eficaces para prevenir el embarazo o que dejemos de tomar alimentos o sustancias que nos sientan mal.

Acorde con el conocimiento anterior, las **técnicas operantes** son aquellas que implican la manipulación de los antecedentes y consecuentes que controlan la conducta con el fin de conseguir cambios en esta. Las técnicas operantes pueden clasificarse en tres categorías según se empleen para: a) desarrollar, aumentar o mantener conductas, b) reducir o eliminar conductas, y c) potenciar y/o debilitar conductas.

I. DESARROLLO, AUMENTO O MANTENIMIENTO DE CONDUCTAS

Se considerarán: a) las técnicas que se basan en el manejo de consecuencias: reforzamiento positivo y negativo; b) las técnicas que se basan en el manejo de antecedentes y que se conocen como técnicas de instigación: instrucciones, modelado, guía física, inducción situacional; y c) las técnicas para establecer nuevas conductas: moldeamiento, encadenamiento y desvanecimiento.

TÉCNICAS DE REFORZAMIENTO

Se considerarán el reforzamiento positivo y el reforzamiento negativo (escape y evitación).

REFORZAMIENTO POSITIVO

Un **reforzador positivo** es un estímulo (evento, conducta u objeto) cuya presentación contingente a una conducta da lugar a un aumento o mantenimiento de esta, de modo que este aumento o mantenimiento es menor o no se da cuando la presentación es no contingente. Se han distinguido diversos **tipos de reforzadores positivos**:

- **Primarios, secundarios, generalizados.** Los reforzadores **primarios** o incondicionados son aquellos que no requieren de experiencias de aprendizaje para funcionar como reforzadores; comida, bebida, contacto sexual. Los reforzadores **secundarios** o condicionados son aquellos que adquieren su capacidad reforzante mediante la asociación con otros reforzadores primarios o secundarios o mediante la asociación con la retirada de estímulos aversivos. Los reforzadores **generalizados** son reforzadores condicionados asociados con diferentes reforzadores primarios y/o secundarios; ejemplos son la aprobación, el afecto, la atención, la sumisión, el dinero y los puntos en una economía de fichas. Son fáciles de administrar y especialmente eficaces porque permiten acceder a una variedad de reforzadores y, por tanto, no dependen de un estado específico de privación como cuando se utiliza un único reforzador primario o secundario. En ocasiones siguen siendo eficaces aún cuando ya no sean acompañados por los reforzadores en que se basan.
- **Naturales, artificiales.** Los reforzadores **naturales** son aquellos que se emplean habitualmente en el medio de la persona para reforzar la conducta en cuestión; por ejemplo,

premiar la conducta de estudio con alabanzas y buenas notas. Los reforzadores **artificiales** son aquellos que no se emplean habitualmente en el medio de la persona para reforzar la conducta en cuestión; por ejemplo, premiar la conducta lectora con partidas de parchís o paseos en bicicleta.

- **Materiales, sociales, de actividad, retroalimentación informativa positiva.**

- # Entre los reforzadores **materiales** están los alimentos, bebidas, libros, discos, juguetes, vestidos y los reforzadores generalizados tales como el dinero, los puntos o las fichas, los cuales pueden canjearse por una variedad de reforzadores de otro tipo.
- # Los reforzadores **sociales** incluyen la atención y los elogios o aprobación. Específicamente, pueden distinguirse las expresiones orales de aprobación (*me gusta cuando tú... ¡buen trabajo!, ¡genial!, gracias por..., me gusta cómo has explicado esto, estoy muy orgulloso de ti cuando...*), las expresiones o símbolos escritos de aprobación y las expresiones no verbales de aprobación (sonreír, guiñar un ojo, mandar un beso, aplaudir, aprobar con la cabeza, besar, abrazar, acariciar). Si los elogios no son reforzantes para una persona, pueden llegar a serlo si se aparean con otros reforzadores eficaces para esa persona (p.ej., comida). Los reforzadores sociales son fáciles de administrar, son menos susceptibles a la saciedad que los reforzadores materiales no generalizados, no distraen de las conductas a emitir y son parte del medio natural.
- # **Reforzadores de actividad.** El poder realizar actividades preferidas (conductas de alta probabilidad en condiciones de elección libre) puede usarse para reforzar actividades menos preferidas (conductas de baja probabilidad en condiciones de elección libre); esto es lo que se conoce como **principio de Premack**. En muchos niños, por ejemplo, puede reforzarse la lectura mediante la visión de la televisión.

Muchos reforzadores de actividad implican una interacción social (visitar a los amigos, jugar a las cartas, ir al cine con alguien), mientras que otros pueden realizarse en solitario (escuchar música, leer un libro, pasear, nadar). Son parte del ambiente natural y el problema de la saciedad puede evitarse empleando una variedad de actividades. Algunos de los reforzadores de actividad no pueden seguir inmediatamente a la conducta a reforzar y los que sí pueden, impiden la continuación de la conducta. Por ello, es frecuente entregar puntos o fichas canjeables posteriormente por los reforzadores de actividad.

- # La **retroalimentación informativa positiva** es la información que se da a una persona sobre aspectos positivos de su propio comportamiento. Por ejemplo, puede informarse a un fóbico del tiempo pasado en una situación temida, a un alumno del número de problemas bien resueltos, a un obeso del número de kilos perdidos, etc. Lo más usual es que esta información se dé con un componente de aprobación, de modo que constituye un reforzador social.

También se habla de **reforzamiento extrínseco e intrínseco**. En el primer caso la conducta es mantenida por reforzadores externos. En el segundo, la conducta se emite en ausencia de reforzadores externos. Puede decirse que la conducta es en sí misma reforzante, que suscita sentimientos de orgullo o de autoaprobación o que genera consecuencias somáticas reforzantes (p.ej., relajación, sensación de placer). Frecuentemente, el reforzamiento intrínseco se basa en una historia de reforzamiento extrínseco.

No hay eventos que sean reforzantes *per se*, es decir, que sirvan como reforzadores para cualquier persona, conducta y/o situación. Un evento actúa como evento positivo, aversivo o neutral según el caso dependiendo de diversos factores. Por ejemplo: a) de sus propios parámetros (intensidad, duración, magnitud), b) del tipo y magnitud de las consecuencias que previamente han seguido a la conducta, c) del tipo de programa bajo el cual el evento es presentado, d) del estado de privación del organismo, e) de la relación entre la persona que administra el evento y la

persona que lo recibe (piénsese en los reforzadores sociales), etc. La determinación de si un evento actúa o no como un reforzador es una cuestión empírica y debe investigarse para cada persona y situación en función de sus efectos sobre una conducta específica.

El **reforzamiento positivo** es un procedimiento que consiste en presentar un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla. Al igual que el resto de técnicas operantes, el reforzamiento positivo puede definirse no sólo como un procedimiento, sino también como un proceso: incremento o mantenimiento de una conducta como resultado de la presentación de un evento (reforzador positivo) contingentemente a dicha conducta.

El término **contingencia** hace referencia a la relación de dependencia entre una conducta y los estímulos que la preceden y/o la siguen. Así, decimos que un reforzador (p.ej., una felicitación) es contingente a una conducta (p.ej., ayudar a otro) cuando la probabilidad del reforzador dada la conducta es mayor que la probabilidad del reforzador dado que no se haya producido la conducta. Si ambas probabilidades son iguales, la contingencia es nula. Si la segunda probabilidad fuera mayor, la contingencia sería negativa en vez de positiva; es decir, de haber contingencia negativa en el ejemplo presentado, la probabilidad de ser felicitado sería mayor cuando no se ayuda al otro. Si una de las probabilidades es mayor que 0 y la otra igual a 0, la contingencia es perfecta. En este caso, el reforzador se presenta si y sólo si se ha dado la conducta especificada, aunque no necesariamente tras todas las ocurrencias de esta. Finalmente, cabe señalar que la contingencia no implica ni que el reforzador deba seguir inmediatamente a la conducta, ya que un reforzamiento contingente puede ser demorado, ni que el reforzador deba seguir a cada emisión de la conducta.

Posibles ejemplos de reforzamiento positivo:

- A) **En la vida diaria:** a) Dar las gracias a alguien que nos cede el paso. b) Reír o sonreír cuando alguien cuenta un chiste. c) Decirle a alguien que nos gusta cómo sabe decir las cosas. d) Invitar a alguien a tomar algo después de habernos ayudado. e) Elogiar a mamá por lo bien que le salen ciertos platos. f) Darle a un compañero una palmadita en la espalda por un comentario ingenioso realizado en clase. g) Pagar por un trabajo realizado.
- B) **En el ámbito clínico:** a) Alabar al paciente por llevar a cabo una exposición a una situación temida o por los progresos logrados. b) Dejarle ver a un niño encopréptico cierto programa de televisión por haber defecado en el váter. c) Dar cromos a niños asmáticos por usar el equipo de inhalación. d) Invitar a cenar a la pareja por ciertos avances conseguidos en el tratamiento. e) Dedicar un tiempo a participar con un hijo en su actividad preferida por haber cooperado con su hermano.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas inadecuadas** que son reforzadas positivamente en la vida cotidiana: a) Prestar atención selectiva a las quejas depresivas de un paciente. b) Concederle ciertas cosas a un niño sólo cuando las pide gritando. c) Prestar atención a un niño básicamente cuando pega a su hermano. d) Reír las payasadas a un compañero de clase. e) Resolver siempre los problemas de una persona (se refuerza la dependencia).

GUÍAS para la aplicación del reforzamiento positivo (Para esta y otras técnicas operantes, pueden consultarse: Cruzado y Labrador, 1993; Karoly y Harris, 1986; Labrador, 2008a, 2008b; Labrador y Cruzado, 1993; Labrador, Larroy y Cruzado, 1993; Larroy, 2008; Martin y Pear, 1996/1999; Olivares y Méndez, 1999; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, 1991.)

- **Especificar claramente la/s conducta/s** que se quiere/n incrementar. No conviene intentar cambiar más de 2-3 a la vez como máximo.
- **Seleccionar reforzadores que sean tales para la persona**, lo cual sólo se sabe observando los efectos de dichos reforzadores sobre la conducta. Medios para identificar posi-

bles reforzadores son la **entrevista y cuestionarios** (verbales y gráficos) con el cliente y personas allegadas, y la **observación** de lo que hace el cliente en una variedad de situaciones naturales.

- # **Preguntas abiertas** podrían ser: a) Dime tres cosas que desearías. b) Si tuvieras este dinero (1, 2, 5, 10, 25, más), ¿cómo lo gastarías? c) Si pudieras hacer algo con papá, ¿qué harías? d) Si pudieras hacer algo con mamá, ¿qué harías? e) ¿Qué privilegios especiales te gustaría tener? (ver más TV, irte más tarde a la cama, etc.) f) ¿Qué te gustaría hacer con un amigo? (ir al cine, montar en bicicleta, jugar a pelota, etc.).
 - # Existen **Listas de Identificación de Reforzadores** en las cuales los propios clientes o personas allegadas marcan entre los posibles reforzadores enumerados aquellos que creen pueden actuar como tales. Un ejemplo puede verse en Gelfand y Hartmann (1984/1989, apéndice B). Otro cuestionario útil, muy empleado en el tratamiento de la depresión, es el Cuestionario de Acontecimientos Agradables. En este la persona tiene que valorar primero de 1 a 3 la frecuencia con que le han ocurrido 320 acontecimientos o actividades durante el último mes; a continuación debe valorar de 1 a 3 la satisfacción que le ha producido o le hubiera producido dicho acontecimiento o actividad. Este cuestionario puede consultarse en Bas y Andrés (1994).
 - # Otros dos medios para establecer o incrementar el uso de determinados reforzadores son la **prueba libre del reforzador** (poder probarlo libremente durante un tiempo limitado) y la **exposición del reforzador** (ver el reforzador expuesto o ver cómo otros lo utilizan).
- Siempre que sea posible hay que seleccionar **reforzadores que estén por encima de lo que la persona esté acostumbrada a recibir libremente**. Poner bajo contingencia algo libremente disponible puede ser experimentado negativamente por la persona. Así, si un niño está acostumbrado a ver una hora diaria de TV y a partir de cierto día le decimos que si estudia media hora más, podrá ver la hora de TV, no estamos aplicando un procedimiento de reforzamiento positivo, sino otra técnica que se explicará más tarde (reforzamiento negativo).¹ La solución aquí es ofrecer, por ejemplo, media hora más de TV por la media hora más de estudio.
 - En la medida de lo posible, utilizar **reforzadores naturales** en vez de artificiales.
 - **Informar a la persona de la contingencia** situación-conducta-reforzador y de las razones por las que la conducta que se quiere incrementar es deseable. La explicación de la contingencia debe hacerse especificando claramente cada una de sus partes. Además debe presentarse en términos positivos (“si haces esto, conseguirás aquello”), no en términos negativos (“si no haces esto, no conseguirás aquello”).
 - **Si la conducta deseada no existe** o es de muy baja probabilidad de ocurrencia, pueden emplearse moldeamiento, instrucciones, modelado y/o guía física (véase el apartado *Técnicas de instigación*). En muchos casos habrá que empezar por reforzar pequeños cambios e ir aproximándose gradualmente a la meta final.
 - El reforzador debe ser **contingente** a la conducta. La probabilidad de obtenerlo debe ser mayor dada la ocurrencia de la conducta que la no ocurrencia; de poco servirá utilizar como reforzador para una conducta dada el montar en bicicleta si el niño puede montar en bicicleta cuando quiera. Idealmente, el reforzador debe ser conseguido exclusiva o casi exclusivamente a través de la emisión de la conducta seleccionada. Un corolario de la noción de contingencia es que el reforzador debe **seguir a la conducta**, no antecederla. Así, no diremos a un niño que puede ver la TV ahora si hace sus deberes más tarde, sino que haga sus deberes y luego podrá ver la TV.
 - Entregar el reforzador **inmediatamente después de la conducta**, ya que el reforzamiento retrasado no es tan eficaz como el inmediato. Sin embargo, el retraso puede ser compen-

sado: a) avisando a la persona después de la conducta que el reforzador se entregará más tarde, b) avisándole cuando se le entrega el reforzador por qué conducta se le da, o c) empleando reforzadores cambiables. Estos últimos llenan el intervalo entre las conductas deseadas y los reforzadores de apoyo, los cuales, de ser entregados inmediatamente podrían interrumpir la emisión de aquellas. En los casos en que sea necesario emplear inicialmente reforzamiento inmediato (p.ej., con niños pequeños, personas con retraso mental o personas cuya conducta decrece bajo reforzamiento demorado) hay que enseñar a tolerar retrasos del reforzador cada vez más largos, ya que en el medio natural el reforzamiento retrasado suele ser la norma.

- **Entregar siempre el reforzador cuando se haya ganado.** El incumplimiento en la entrega, el retraso no justificado, las falsas promesas y los cambios sobre lo previsto minan la base del programa. El mismo efecto tiene dejar de dar o retirar el reforzador ganado por haber realizado posteriormente una conducta inadecuada.
- **Cuando se entregue un reforzador a la persona, decirle la conducta** por la que se le está dando. En el caso del reforzamiento social, en vez de decirle a un niño “te has portado muy bien” podría decirse “estoy muy contento porque le has dejado el juguete a ese niño”.
- Utilizar elogios y otros tipos de **reforzadores sociales antes de entregar un reforzador.** La creatividad y variedad en la forma de dar los elogios son importantes de cara a que la persona no se canse de estos. Además el tipo de elogio variará según las personas y sus características. Por ejemplo, con niños que no les gusta que se les elogie en público pueden emplearse gestos (un guiño, levantar el pulgar). Un adolescente puede aceptar mejor los comentarios simpáticos (“me pregunto qué brigada de limpieza ha pasado por aquí”) que los elogios directos (“has limpiado tu habitación estupendamente”).
- **Enseñar a la persona a alabarse a sí misma por haber hecho la conducta adecuada.** Esto puede hacerse, por ejemplo, reforzándole socialmente por haber hecho la conducta adecuada y preguntándole cómo se siente por haber realizado dicha conducta. Posteriormente, se puede invertir el orden de estos dos componentes e incluso emplear sólo el segundo.
- Utilizar **reforzamiento continuo o muy frecuente para establecer una conducta, pero para mantenerla, usar reforzamiento intermitente.** Este último es el más frecuente en el medio natural y favorece la resistencia a la extinción al hacer más difícil que la persona discrimine entre las condiciones de reforzamiento y las de extinción. La transición de un programa de reforzamiento continuo a uno intermitente debe ser gradual.

Un **programa de reforzamiento** es una regla o conjunto de reglas que especifican las condiciones temporales y/o cuantitativas según las cuales las conductas objetivo de una persona serán reforzadas. Cuando la conducta objetivo es reforzada cada vez que se produce, el reforzamiento es **continuo**: cuando acciono el interruptor, se enciende la luz. En cambio, en el reforzamiento intermitente, sólo se refuerzan algunas de las ocurrencias de la conducta: muchos de los favores pedidos no se conceden y no siempre que se hacen cosas muy bien se reciben felicitaciones. Existen diversos **programas de reforzamiento intermitente**, los cuales pueden consultarse en la tabla 1.

- **Inicialmente**, la administración del **reforzador debe ser frecuente y en pequeñas cantidades.** Más adelante, puede aumentarse la cantidad de reforzador y también las exigencias conductuales.
- **Para evitar la saciedad** se aconseja emplear distintos tipos de reforzadores, usar reforzadores generalizados o cambiables, utilizar reforzamiento intermitente, administrar los reforzadores en pequeñas cantidades.
- Es útil emplear **gráficos** para que la persona pueda visualizar sus progresos. Los gráficos

deben ser simples y de fácil lectura y, en el caso de los niños, divertidos.

- **No hay que añadir una crítica o comentario negativo a un reforzador positivo** (p.ej., “me encanta que hayas comenzado a estudiar, pero podrías haber dedicado más tiempo), ya que esto produce desaliento y reduce los efectos del reforzamiento positivo.
- Cuando existen **contingencias que mantienen conductas que compiten con la conducta meta**, estas contingencias deben ser eliminadas, reducidas o sustituidas por otras más poderosas. Por ejemplo, el reforzamiento por parte del terapeuta y el autorreforzamiento por volver a trabajar en el caso de un paciente con dolor crónico pueden no funcionar si a dicha persona le resultan más reforzantes la atención y privilegios que obtiene de sus quejas de dolor.
- Para evitar **problemas de generalización** conviene trabajar en el medio natural del cliente y con la participación de las personas allegadas. Si esto no es posible inicialmente, hay que utilizar múltiples agentes de reforzamiento y distintos contextos terapéuticos.
- Una vez que la conducta meta esté bien establecida, deben **eliminarse gradualmente los reforzadores artificiales** utilizados y mantener la conducta con reforzamiento social y otros reforzadores naturales.

REFORZAMIENTO NEGATIVO (ESCAPE Y EVITACIÓN)

Un **estímulo aversivo**, también conocido con el nombre de **reforzador negativo**, es un estímulo (evento, conducta u objeto) cuya retirada o prevención contingente a una conducta da lugar a un aumento o mantenimiento de esta. Posibles ejemplos de estímulos aversivos son la desaprobación y la crítica social, las reprimendas, los sentimientos de decepción por parte de otro, la realización de actividades poco preferidas por la persona (p.ej., determinadas tareas domésticas, ciertos ejercicios), el tener que corregir el mal causado, los olores desagradables y los ruidos fuertes.

El **reforzamiento negativo** consiste en retirar, reducir o prevenir un supuesto estímulo aversivo o terminar o prevenir la pérdida de un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla.² Pueden distinguirse dos clases de reforzamiento negativo: escape y evitación.

1) **Escape**: Consiste en retirar o reducir un supuesto estímulo aversivo o terminar la pérdida de un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla.

Posibles ejemplos de escape:

- A) **En la vida diaria**: a) Descolgar el teléfono para escapar del sonido molesto. b) Abrir el paraguas para dejar de mojarse. c) Niño que se queja de una ropa que le oprime, de modo que se le pone algo más amplio. d) Niño que recoge algo que ha tirado para poner fin al ceño desaprobador de su padre (también estaría evitando un posible castigo posterior). e) Tomar un fármaco para aliviar el dolor intenso de cabeza.
- B) **En el ámbito clínico**: a) Un paciente habla para romper un largo silencio del terapeuta. b) Paciente anoréxica que ingiere el número suficiente de calorías durante un tiempo determinado, de modo que gana peso y puede salir del hospital.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas inadecuadas** que son reforzadas negativamente mediante escape en la vida cotidiana: a) Darle a un niño lo que pide a gritos (p.ej., caramelos) para librarnos de los mismos. b) Recetarle a un paciente algo que no necesita, pero que pide insistentemente, con el fin de dejar de oírle. c) Realizar una compulsión (p.ej., de orden) para reducir la ansiedad. d) Vomitar tras un atracón para reducir la ansiedad, culpabilidad y el número

de calorías asimiladas.

2) **Evitación:** Consiste en presentar un supuesto estímulo aversivo o retirar un supuesto reforzador positivo contingentemente a la no emisión de una conducta. Así pues, ésta aumenta o se mantiene debido a que previene o pospone contingentemente la aparición de un estímulo aversivo o la pérdida de un reforzador positivo.

Posibles ejemplos de evitación:

- A) **En la vida diaria:** a) Agarrarse fuertemente a la barra del metro cuando el conductor conduce en plan deportivo. b) Presentar un recurso que logra impedir el pago de una multa. c) Presentar la declaración de la renta para evitar ser sancionado. d) Pasar la pensión alimenticia para los hijos con el fin de no ser metido en la cárcel. e) Utilizar el preservativo para prevenir el contagio de enfermedades de transmisión sexual. f) Hacer los deberes para no ser enviado a un sitio aislado o perder un programa de TV.
- B) **En el ámbito clínico:** a) Terapeuta que deriva un caso difícil a un colega para evitar el fracaso. b) Paciente anoréxica que come más para no ser ingresada en un hospital. C) Caso de un niño encoprético que defeca en el váter para no tener que estar 30 minutos por la mañana, 60 al mediodía y 90 por la tarde sentado en el retrete; si, por ejemplo, defeca a los 15 minutos por la mañana, escapa de la situación aversiva y evita los periodos posteriores de 60 y 90 minutos.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas inadecuadas** que son reforzadas negativamente mediante evitación en la vida cotidiana: a) Paciente que no hace más que centrarse en la terapia verbal (p.ej., reestructuración cognitiva) para impedir la exposición a las situaciones que teme. b) Acusar a otro, hacer falsas promesas, pedir disculpas o mentir para evitar una sanción. c) Llevar a cabo una compulsión (p.ej., lavarse las manos) para impedir la posibilidad de contagiarse de algo. d) Beber alcohol para impedir las burlas de los compañeros.

En ocasiones en la vida cotidiana se utilizan el escape o la evitación cuando deberían utilizarse procedimientos más positivos. Por ejemplo, cuando los padres le dicen a su hijo “si estudias una hora al día, el sábado por la tarde podrás volver a salir otra vez con tus amigos” (escape) o “si no haces los deberes, por la noche no podrás ver la TV” (evitación). En el primer caso, el chico puede estudiar (o fingir que lo hace) para escapar de la situación desagradable de no poder ir con sus amigos el sábado (o, en otras palabras, para terminar con la pérdida del reforzador positivo que se le había quitado). En el segundo caso, puede hacer los deberes para evitar quedarse sin TV. Sin embargo, en estos casos, la opción más correcta sería aplicar el reforzamiento positivo. Por ejemplo, si estudias una hora al día, podrás llegar a casa el sábado una hora más tarde de lo habitual; o bien, si haces los deberes, podrás acostarte una hora más tarde el viernes y sábado.

El reforzamiento negativo es un procedimiento muy habitual en la vida cotidiana, pero poco utilizado en la clínica. En este contexto, sólo se aplicaría cuando en el propio entorno del sujeto ya existen condiciones que le resultan aversivas. Por ejemplo, terapeuta y padres pueden acordar con un adolescente que si estudia media hora más al día, podrá librarse una vez a la semana de una tarea doméstica que no le gusta. En general, la técnica a elegir para incrementar o mantener conductas es el reforzamiento positivo.

GUÍAS para la aplicación de los procedimientos de escape y evitación.

- **Especificar la/s conducta/s** que se quieren incrementar.
- **Seleccionar uno o más estímulos aversivos** que realmente sean tales para la persona. (Asimismo, se seleccionarán reforzadores positivos a retirar si es el caso.)
- **Informar a la persona** por adelantado de las contingencias que van a estar en efecto.

- En el caso del procedimiento de escape, eliminar el estímulo aversivo **inmediatamente** después de cada ocurrencia de la conducta. En el caso del procedimiento de evitación, aplicar el estímulo aversivo cada vez que no se ejecute la conducta.
- El procedimiento de **evitación es preferible** al de escape por dos razones: a) en el procedimiento de escape, el estímulo aversivo debe estar presente antes de que aparezca la conducta meta, mientras que en el procedimiento de evitación el estímulo aversivo sólo ocurre cuando la persona no da la respuesta; b) en el procedimiento de escape no tiene lugar la respuesta si el estímulo aversivo no está presente, mientras que en el procedimiento de evitación la conducta tiende a mantenerse o a disminuir muy lentamente a pesar de que el estímulo aversivo ya no se aplica (quizá porque la persona no es consciente de esto último).
- Utilizar **estímulos (p.ej., instrucciones verbales o escritas) que señalen a la persona** que si emite la conducta deseada podrá prevenir (en el caso de la evitación) o terminar el estímulo aversivo (en el caso del escape). Si estos estímulos señaladores son dados personalmente, no deben ser repetidos para no proporcionar una atención a la persona por no responder. Conforme avanza el procedimiento, estos estímulos señaladores deben ser presentados cada vez con menor frecuencia.
- Los procedimientos de escape y evitación implican estímulos aversivos. Por lo tanto, deben ser usados con precaución, ya que pueden producir **efectos secundarios negativos** tales como agresión y temerosidad (lo cual, entre otras cosas, interfiere con el proceso de aprendizaje) y una tendencia a evitar o escapar de cualquier persona o situación asociada con los procedimientos. Por ejemplo, un alumno puede hacer los trabajos de cierta manera para evitar los gritos del profesor, pero puede cogerle miedo a este, bloquearse cuando le pregunta e incluso llegar a tener miedo a ir a la escuela.
- Debe utilizarse **reforzamiento positivo para la conducta meta** en conjunción con los procedimientos de escape y evitación. Esto ayuda a fortalecer la conducta deseada y además contrarresta los efectos secundarios negativos mencionados en el punto anterior.

TÉCNICAS DE INSTIGACION

La **instigación** comprende aquellos procedimientos que se basan en la **manipulación de estímulos discriminativos** (estímulos antecedentes que señalan que una conducta determinada será probablemente reforzada) y que tienen por finalidad el desarrollo o **facilitación de una conducta**. Consideraremos las instrucciones, el modelado, la guía física y la inducción situacional. Como se verá más adelante al hablar del control de estímulos, todos estos procedimientos pueden utilizarse también para reducir y eliminar conductas.

Ejemplos. a) En el entrenamiento en habilidades sociales se emplean las instrucciones para dar pautas sobre las conductas a realizar (p.ej., cómo decir *no* o cómo iniciar, mantener y terminar una conversación) y el modelado para ejemplificar dichas pautas. b) Para conseguir que un niño pequeño vaya al váter a hacer pis, pueden emplearse instrucciones (*vamos a hacer pipí*), modelado (un muñeco que hace pipí), guía física (llevarle de la mano) e inducción situacional (cuarto de baño que guste a los niños y en el que haya juguetes).

Los efectos conseguidos mediante los procedimientos de instigación son temporales a no ser que vayan apoyados por otras técnicas (aplicación de consecuencias, p.ej.).

INSTRUCCIONES

Consiste en el empleo del **lenguaje oral o escrito** con la finalidad de controlar la conducta (aumentarla, mantenerla, reducirla, eliminarla). Nos centraremos en la función instigadora de las instrucciones, dejando la función inhibidora para más adelante. Las instrucciones describen de forma verbal o escrita la conducta a realizar e incluyen explícita o implícitamente las consecuencias que se seguirán.

El uso exclusivo de instrucciones para modificar una conducta tiene generalmente **efectos limitados o temporales a no ser** que dichas instrucciones vayan acompañadas de las consecuencias apropiadas por cumplirlas y/o no cumplirlas. A continuación se presenta un ejemplo de las instrucciones que se le pueden dar a un paciente con insomnio para que consiga dormir bien en su cama (Buceta, Bueno y Buceta, 1996, pág. 401; Szuba, Kloss y Dinges, 2003, apéndice A):

- Acuéstese para dormir únicamente cuando tenga sueño.
- Use la cama sólo para dormir y para mantener relaciones sexuales. Evite cualquier otra actividad tal como leer, ver televisión, comer, discutir con la pareja, pensar en problemas o cosas que debe hacer, etc.).
- Si pasados 10-15 minutos desde que se metió en la cama con la intención de dormir, no lo ha conseguido, levántese y váyase a otra habitación. Una vez en ésta, realice alguna actividad relajante como leer o escuchar música. Regrese a su habitación únicamente cuando vuelva a tener sueño.
- Si una vez que ha regresado a su cama, sigue sin poder dormir tras 10-15 minutos, vuelva a realizar el paso anterior las veces que sea necesario durante la noche. La idea es asociar la cama con el sueño. Una vez conseguido esto, no tendrá que repetir el paso tan frecuentemente.
- Si tras quedarse dormido, se despierta durante la noche y permanece 10-15 minutos sin conciliar de nuevo el sueño, lleve a cabo también las instrucciones anteriores.
- Prepare su despertador para que suene a la misma hora todas las mañanas y levántese en cuanto suene la alarma, independientemente del tiempo que haya dormido durante la noche.
- No duerma durante el día.

En ocasiones, en vez de instrucciones verbales o escritas, pueden emplearse **gestos** con la misma finalidad. Un padre puede señalar y/o dirigir la vista hacia los juguetes esparcidos por la habitación del niño para que este los recoja. Un terapeuta puede levantar la mano con la palma hacia arriba para indicar a un cliente que hable más alto durante un entrenamiento en habilidades sociales.

GUÍAS para la aplicación de las instrucciones.

- Debe **conseguirse la atención de la persona** a la que van dirigidas las instrucciones. En el caso de instrucciones verbales esta persona debe mirar a la cara del que le habla y, preferiblemente a los ojos; esto puede conseguirse con sugerencias u órdenes verbales o, en caso necesario, con guía física.
- Las instrucciones deben ser formuladas de modo **comprensible** para la persona a la que van dirigidas. Han de ser **claras, sencillas y breves**; hay que hablar poco e ir directamente al grano. En caso necesario, conviene asegurarse, haciendo las preguntas correspondientes, de que la persona ha comprendido las instrucciones.
- Las instrucciones deben **especificar sin ambigüedades** ni rodeos la conducta que la persona debe realizar. Es mejor decir “Ana, abróchate la chaqueta, que hace frío” (si es esto lo que se quiere) que no “Ana, ya sabes lo que has de hacer con la chaqueta”. Al menos con niños pequeños, las instrucciones tampoco deben formularse como preguntas.
- Debe darse a la persona una o más **razones** para realizar la conducta.

- Las **instrucciones complejas deben ser descompuestas en pasos más sencillos**.
- Las instrucciones deben **proceder gradualmente** desde las conductas fáciles a las más difíciles para la persona.
- Las instrucciones deben darse con un tono seguro, pero de **forma agradable y cortés**. Siempre que sea posible, es mejor presentarlas como sugerencias que como órdenes. Estas últimas suelen reducir la colaboración.
- **No deben darse distintas instrucciones que tengan que ser cumplidas simultáneamente cuando esto sea incompatible**; por ejemplo, el padre le pide al niño que haga los deberes y la madre que recoja su habitación. De todos modos, es mejor dar las instrucciones de una en una y suficientemente espaciadas.
- Por lo general, las **instrucciones del tipo orden no deben ir acompañadas de guía física**, ya que esto favorece el incumplimiento de las mismas.
- Especialmente al principio, debe cuidarse de que las instrucciones **no interrumpan una actividad agradable** que la persona esté haciendo.
- Debe **informarse a la persona de las consecuencias** que están en vigor por cumplir y/o no cumplir las instrucciones, y estas consecuencias deben ser aplicadas consistentemente.
- **Si la persona no sigue las instrucciones tras un cierto tiempo**, se dan de nuevo de forma calmada, se establece un tiempo para empezar a cumplirlas (y, si es el caso, para terminar lo que se pide) y se recuerdan las consecuencias que se aplicarán caso de no seguir las instrucciones. No conviene repetir las instrucciones varias veces en vez de aplicar consecuencias, ya que esto las convierte en totalmente ineficaces.
- **Tras aplicar las consecuencias en caso de incumplimiento**, debe pedirse de nuevo a la persona que cumpla las instrucciones. Si no lo hace, deben aplicarse las consecuencias de nuevo y así hasta que la persona siga las instrucciones.
- Deben **eliminarse gradualmente las instrucciones** cuando se quiere que la conducta quede controlada sólo por otros estímulos ya presentes en la situación.

MODELADO

Puede conseguirse que una persona realice una conducta haciendo que observe a un modelo ejecutar una conducta similar y se fije en las consecuencias que recibe (reforzamiento, ausencia de castigo). De este modo, una persona puede aprender una conducta que no sabía hacer (**adquisición**), aumentar una conducta que ya estaba en su repertorio (**facilitación**) o **desinhibir** una conducta que había sido previamente castigada. El modelado puede ser **en vivo** (llevado a cabo por una persona presente) o **simbólico** (grabación de vídeo o audio). Ejemplos de modelado serían observar como un directivo con más experiencia conduce una negociación con unos clientes o ver un vídeo de una sesión de terapia para aprender a manifestar empatía.

GUÍAS para la aplicación del modelado.

- Seleccionar **modelos que para el cliente sean figuras realistas de referencia**. Es importante la similitud en edad (aunque en el caso de los niños, les encanta imitar a los adultos), sexo y etnia, y que los modelos sean vistos por el observador como personas competentes y con prestigio o estatus.
- Utilizar **más de un modelo** siempre que sea posible. Esto hace más creíble lo observado y, en comportamientos sociales, permite observar una variedad de estilos. El número de modelos observados influye en la probabilidad de que la conducta sea imitada.
- La **complejidad de la conducta modelada no debe sobrepasar la capacidad de la per-**

sona. Si el comportamiento es bastante complejo, el modelado debe graduarse comenzando por lo más fácil y progresando a conductas más difíciles. Habrá que adaptar a cada persona la graduación de las actividades modeladas, el número de demostraciones, la duración de las mismas, su repetición, etc.

- Las **situaciones modeladas deben ser lo más realistas posibles** para mejorar la generalización.
- La persona debe ver al modelo cuando realiza la conducta y **fijarse en esta conducta y en las consecuencias que recibe el modelo** (a ser posible reforzadores naturales y ausencia de castigo).
- El modelado debe combinarse con **instrucciones** que destaquen la conducta a observar y las consecuencias positivas por atender y seguir la conducta modelada.
- Tras la observación del modelo, se puede **comentar con la persona la actuación** del mismo (para asegurarse de que identifica los componentes relevantes), **discutir las repercusiones** de esta actuación y **preguntar** a la persona en qué medida ve oportuno en su caso seguir dicha actuación.
- **Otorgar reforzadores cuando la persona lleve a cabo la conducta modelada.**
- Hay que utilizar el **desvanecimiento** cuando sea necesario para que la conducta pase a ser controlada por otros estímulos naturales que no sean el modelo.

GUÍA FÍSICA

Consiste en la inducción de una conducta mediante la **colocación o guía física de las partes pertinentes del cuerpo de la persona** [p.ej., guiar las manos de **alguien** para que aprenda cierto movimiento deportivo (saque de tenis, tiro libre en baloncesto), conformar sus labios para facilitar la emisión de cierto sonido] **o mediante el contacto físico** (p.ej., coger a una persona con miedo a las alturas por la cintura o de la mano cuando sube a sitios altos, guiar la mano de un niño para que escriba una determinada letra). La guía física se puede emplear para enseñar a seguir instrucciones e imitar modelos, de modo que estos últimos procedimientos puedan ser utilizados para establecer otras conductas.

GUÍAS para la aplicación de la guía física.

- Asegurar la **cooperación de la persona y no forzarle** a realizar la conducta. El entorno debe ser agradable y el agente de cambio debe mostrarse tranquilo
- Combinar la **guía física con las instrucciones.**
- Emplear la **presión mínima** para guiar el movimiento.
- Administrar el **reforzador inmediatamente** después de la ejecución exitosa de la conducta guiada.
- La guía física debe **proceder gradualmente** desde las conductas fáciles a las más difíciles para la persona.
- Los **estímulos que se quiere que controlen finalmente la conducta deben estar claramente presentes durante la guía física.** En relación con esto, debe hacerse que la persona atienda a los estímulos cinestésicos apropiados (la forma cómo siente el cuerpo) mientras ejecuta la respuesta.
- **Eliminar gradualmente la guía física** de modo que otros estímulos más naturales pasen a controlar la conducta.

INDUCCIÓN SITUACIONAL

Además de las instrucciones, modelos y guía física, existe una gran diversidad de **estímulos antecedentes situacionales** que pueden ser presentados o retirados para facilitar la ocurrencia de conductas. Los ejemplos son numerosos. Una clase con sillas móviles favorece poder trabajar en pequeños grupos, cosa que no sucede si hay bancos fijos. Un despacho bien iluminado, con una buena decoración y con el psicólogo situado al lado del cliente en vez de al otro lado de la mesa puede favorecer que el cliente sea más comunicativo. Apartar a un niño de un compañero perturbador en clase favorecerá su conducta de estudio. En una institución psiquiátrica o residencia, una sala de reunión con sofás, mesas redondas, juegos y ausencia de televisión puede facilitar la comunicación entre los internos.

En resumen, se trata de exponer a la persona a las situaciones ambientales que ya controlan la conducta deseada y de evitar o cambiar las situaciones ambientales que dificultan dicha conducta.

TÉCNICAS PARA ESTABLECER CONDUCTAS

Las técnicas para establecer nuevas conductas son el moldeamiento (aproximaciones sucesivas), el encadenamiento y el desvanecimiento. Realmente, en las dos primeras se enseñan nuevas conductas, mientras que en la última se ponen las conductas bajo el control de los estímulos apropiados.

MOLDEAMIENTO O APROXIMACIONES SUCESIVAS

Establecimiento de una conducta final (una que la persona no posee o que muy raramente emite) **mediante el reforzamiento diferencial de conductas cada vez más similares o próximas a ella**. Generalmente, el moldeamiento se refiere al reforzamiento diferencial de cambios graduales en la topografía de una conducta, pero también puede referirse al reforzamiento diferencial de cambios graduales en otras características de la conducta como la frecuencia, duración, latencia o magnitud, o al reforzamiento diferencial de cambios graduales en el producto de la conducta (por ejemplo, número de ejercicios resueltos).

Ejemplos:

- a) Niño de 3 años, con retraso mental, operado de cataratas y que **se negaba a llevar las gafas**, con lo cual quedaría ciego. Se reforzaron con alimentos y, posteriormente, otros eventos (regalos, salidas, excursiones) los siguientes pasos: coger las gafas (sin cristales), llevarlas encima, acercárselas a la cara, llevarlas puestas (con patas más largas y una cinta de lado a lado para facilitar su colocación), llevar las gafas normales, pero sin cristales, llevar las gafas con cristales, llevar las gafas cada vez más tiempo.
- b) Niña de 7 años con **voz casi imperceptible**. Se reforzaron socialmente los siguientes pasos: ejercicios de respiración para fortalecer la voz, murmullos de intensidad cada vez mayor, lectura en voz progresivamente más alta, conversación normal con voz cada vez más alta hasta conseguir una intensidad normal. En este ejemplo hubo dos dimensiones de moldeamiento: la topografía y la intensidad; se reforzaron aproximaciones sucesivas a través de distintas topografías (respiración, murmullos, lectura, conversación) y dentro de estas tres últimas se moldeó la intensidad.
- c) Personas con **miedo a hablar en público**. Pueden utilizarse una serie de tareas graduadas: hacer una pregunta y, posteriormente un comentario, primero en un grupo pequeño y después en un grupo más numeroso, leer un escrito de otros en clase, dar una breve charla

en clase con ayuda de notas, dar una charla más larga, primero con notas y después simplemente con un esquema.

- d) En mujeres con **anorgasmia primaria** se sigue un programa gradual de entrenamiento en masturbación: focalización sensorial, autoexamen genital, ejercicios para mejorar el tono de la musculatura que rodea la entrada de la vagina (ejercicios de Kegel), automasturbación. Si es necesario, se recomiendan ayudas para el incremento de la activación sexual (literatura erótica, fantasías sexuales, vibrador).
- e) Para enseñar a **hablar a niños autistas mudos**, primero se refuerza la atención visual y los sonidos emitidos al azar. Luego, el terapeuta pronuncia un sonido y sólo se refuerza cualquier respuesta vocal producida dentro de un tiempo límite. Después, la respuesta vocal debe parecerse a la dicha por el terapeuta. Finalmente, sólo se refuerzan las reproducciones verbales precisas.
- f) Un niño que **estudia sólo 15 minutos diarios** puede acabar estudiando 90 si progresivamente se le va exigiendo más tiempo de estudio para obtener el reforzamiento.

GUÍAS para la aplicación del moldeamiento.

- **Especificar claramente la conducta final** que se quiere conseguir. Informar de ello a la persona y de las **razones** por las que dicha conducta final es conveniente.
- **Seleccionar los reforzadores** que se van a emplear.
- **Especificar claramente el punto de partida**, esto es, una conducta que ocurra con la suficiente frecuencia como para ser reforzada y que constituya una cierta aproximación a la conducta final.
- **Programar las aproximaciones sucesivas** a través de las cuales se pretende alcanzar la conducta final. Naturalmente, estas aproximaciones esbozadas antes de comenzar el programa son sólo conjeturas y pueden ser modificadas durante el moldeamiento de acuerdo con la ejecución de la persona.
- **Combinar** el moldeamiento con las **instrucciones**, el **modelado**, la **guía física** y/o la **inducción situacional** para facilitar la ocurrencia de las aproximaciones necesarias. Estas ayudas deben ser desvanecidas en cada paso antes de pasar al siguiente. Si se usara el moldeamiento solo, habría que esperar pasivamente a que cada aproximación apareciera, lo que convertiría al procedimiento en lento, tedioso e ineficaz para la adquisición de ciertas conductas (el lenguaje, p.ej.).
- **Reforzar inmediatamente** cada ocurrencia de la conducta seleccionada como punto de partida y no reforzar las conductas que sean incompatibles con la conducta final.
- No pasar nunca a la siguiente aproximación antes de que la persona domine la aproximación anterior. El **criterio de dominio** puede ser ejecutar correctamente la aproximación como mínimo en 8 de cada 10 ensayos (según los autores, el número varía entre 6 y 9).
- Una vez **establecido un paso, dejar de reforzarlo** y pasar a reforzar la siguiente aproximación, la cual debe estar claramente especificada.
- **Proceder por pequeños pasos** (pero no innecesariamente pequeños), ya que si de aproximación a aproximación el incremento de los requisitos es muy grande, el progreso se detendrá. En efecto, el paso anterior se extinguirá antes de que el siguiente haya sido alcanzado.
- **No reforzar demasiadas veces un paso**, ya que es sólo una aproximación a la conducta final y no queremos que quede firmemente establecido y dificulte así la aparición de nuevas aproximaciones. Tampoco es bueno reforzar demasiado poco un paso, puesto que el progreso se detendrá.

- Es conveniente que haya una **variedad de reforzadores** (los reforzadores no tienen por qué ser los mismos para cada paso). Por otra parte, la magnitud del reforzamiento puede incrementarse para las aproximaciones más difíciles o que impliquen más trabajo.
- **Si el progreso se detiene**, es que se ha procedido demasiado rápidamente, los pasos no son del tamaño adecuado o el reforzador es ineficaz.
 - # Primero, **comprobar la eficacia del reforzador**. Puede haber problemas con el tipo, magnitud o programa de reforzamiento. La persona puede estar también saciada del reforzador (véanse posibles soluciones en el apartado del reforzamiento positivo).
 - # **Si la persona está fatigada**, reforzarle por una de sus conductas de aproximación (si es necesario, volver un paso atrás) y finalizar la sesión de entrenamiento.
 - # **Si la persona muestra poca atención o se aburre**, puede que los pasos sean demasiado pequeños y haya que aumentar las exigencias. La falta de atención y el desinterés pueden ser debidos también a que se ha progresado demasiado rápidamente o a que el paso es muy grande. En el primero de estos dos últimos casos, hay que volver al paso anterior hasta afianzarlo y luego pasar a la siguiente aproximación. En el segundo caso, debe volverse al paso anterior, reestabilizar la ejecución e introducir un paso más pequeño. La idea es terminar cada sesión con éxito.
- Una vez alcanzada la **conducta final**, establecerla firmemente con **reforzamiento continuo** y una vez conseguido esto, mantenerla con **reforzamiento intermitente**.

ENCADENAMIENTO

Establecimiento de conductas en un determinado orden o secuencia (cadena); en otras palabras, **secuenciación de segmentos conductuales más simples en una sola conducta compleja**. Cada conducta de la cadena, excepto la última, constituye o produce una señal o estímulo discriminativo para la siguiente respuesta; cada conducta de la cadena, excepto la primera, sirve de reforzador condicionado para la anterior.

Cadenas típicas de conducta son vestirse, asearse, bañarse, comer, hacer cálculos matemáticos, escribir, manejar un aparato, tocar un instrumento, hacer un saque de tenis, poner en movimiento un coche, hablar en público y otras habilidades sociales. Muchas conductas son en realidad cadenas conductuales. Ahora bien, en muchas ocasiones una conducta se trata como si fuera una acción simple y sólo se descompone en sus elementos si la persona es incapaz o tiene dificultades para realizarla.

Hay dos modos básicos de enseñar una cadena de conductas. En el **encadenamiento mediante tarea total** (enseña ABCD, enseña ABCD, enseña ABCD...), la persona realiza en cada ensayo, con más o menos ayuda, todos los componentes de la cadena (A, B, C, D) desde el principio hasta el fin, siendo reforzada por ello, y sigue así ensayo tras ensayo hasta que es capaz de ejecutar toda la cadena sin ayuda (Martin y Pear, 1996/1999). En el **encadenamiento mediante tarea parcial** la persona debe aprender la cadena por partes y luego combinar los distintos pasos para formar la cadena completa. Dentro del encadenamiento mediante tarea parcial pueden distinguirse los siguientes tipos (Martin y Pear, 1996/1999; Walls, Zane y Ellis, 1981):

- **Encadenamiento parcial puro** (enseña A, enseña B, enseña C, enseña D, enseña ABCD).
- **Encadenamiento parcial progresivo** (enseña A, enseña B, enseña AB, enseña C, enseña ABC, enseña D, enseña ABCD).
- **Encadenamiento hacia adelante** (enseña A, enseña AB, enseña ABC, enseña ABCD). Se enseña primero (y se refuerza) el primer eslabón de la cadena, luego la persona tiene

que realizar los dos primeros, luego los tres primeros y así sucesivamente hasta aprender toda la cadena.

- **Encadenamiento hacia atrás** (enseña D, enseña CD, enseña BCD, enseña ABCD). Se enseña primero (y se refuerza) el último paso de la cadena, luego la persona tiene que realizar los dos últimos pasos, luego los tres últimos y así hasta aprender toda la cadena.

No está claro que uno de los distintos métodos de encadenamiento sea mejor que los otros en todas las situaciones. El **encadenamiento hacia atrás** parece ser **especialmente útil con** personas que presentan deficiencias de lenguaje o que tienen dificultades para adquirir una conducta compleja mediante los métodos tradicionales (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, 1991). Imaginemos que queremos enseñar a una de estas personas a ponerse una chaqueta con cremallera y que los pasos son ponerse la manga derecha (A), ponerse la manga izquierda (B), engarzar la cremallera (C) y subir la cremallera (D). En primer lugar se le ayudaría a hacer los tres pasos seguidos y luego se le enseñaría a subirse la cremallera y se le reforzaría por ello. Una vez aprendido este paso, se repetiría el proceso, pero esta vez se enseñaría y reforzaría engarzar y subir la cremallera; y así sucesivamente hasta dominar la cadena completa.

En todos los métodos de encadenamiento **puede utilizarse el moldeamiento**, la manipulación de estímulos antecedentes (**instrucciones, modelado, guía física**) y el **desvanecimiento** para enseñar las conductas de la cadena o ponerlas bajo el control de los estímulos apropiados.

GUÍAS para aplicar el encadenamiento.

- **Identificar las unidades de la cadena** que sean lo bastante simples como para ser aprendidas sin gran dificultad por la persona a quien se va a enseñar la cadena. En otras palabras, hacer un análisis de tarea.
- **Determinar qué conductas de la cadena** existen ya en el repertorio de la persona y cuáles **tendrán que ser enseñadas**.
- **Enseñar a la persona aquellas conductas componentes de la cadena que no sepa realizar**. Para ello, puede emplearse las instrucciones, el modelado, la guía física y el moldeamiento.
- **Enseñar la cadena en la secuencia apropiada** haciendo que cada paso sea seguido por el siguiente y no por otro que esté más adelante todavía o más atrás.
- **Antes de pedir a la persona que actúe, modelar toda la cadena de conductas mientras se describe verbalmente** la ejecución de cada paso. Luego **pedir a la persona que empiece** (cómo se empiece dependerá del método de encadenamiento empleado). En el caso de **cadena muy largas o complejas, dividir las en secuencias más cortas** y modelar y presentar instrucciones para cada una de estas secuencias. (Una vez aprendidas todas estas secuencias, ya se secuenciarán para formar la cadena completa.)
- **Si la persona no comienza un paso (A, B, C, D) o se para o se distrae** mientras lo realiza, usar una ayuda verbal (p.ej., “ánimo”, “¡vamos!”, “¿qué sigue ahora?”), modelado y/o guía física para ayudarle a realizar la respuesta correcta.
- **Si se comete un error en un paso simple (A, B, C, D)**, corregirlo y proceder con el siguiente paso. Si se comete un error en una secuencia (AB, ABC, ABCD), corregirlo y repetir la secuencia, salvo en el encadenamiento mediante tarea total, en el que se sigue adelante con la secuencia.
- A través de sucesivos ensayos, utilizar un procedimiento de **desvanecimiento** para eliminar lo más rápidamente posible la ayuda extra que haya podido necesitar la persona para realizar algunos de los pasos de la cadena.
- Si se emplea encadenamiento **hacia adelante o hacia atrás**, asegurarse de que en cada

ensayo la persona realiza todos los pasos de la cadena aprendidos hasta ese momento.

- En las primeras etapas utilizar **reforzamiento** (a ser posible de tipo social, p.ej., elogios) para la ejecución correcta de los pasos individuales de la cadena. Luego, disminuir este reforzamiento a medida que la persona vaya ganando en habilidad y entregarlo sólo al final de la cadena.

DESVANECIMIENTO

El desvanecimiento implica la **supresión gradual de estímulos discriminativos (generalmente artificiales)** tales como instrucciones, instigadores imitativos, guía física e inductores situacionales que controlan la conducta o que se han utilizado para instaurarla, **de modo que la conducta pase a estar controlada por estímulos discriminativos más pertinentes presentes en el ambiente natural.**

La ayuda que se retira puede ser desvanecida gradualmente disminuyendo su intensidad (dar una ayuda verbal con un volumen más bajo o imprimir más tenuemente una letra que se ha de dibujar) o **extensión** (decir menos cosas, dar menos pistas, proporcionar menos guía física, reducir el acompañamiento durante una exposición a situaciones temidas) **o demorando el ofrecimiento de ayuda cada vez un poco más.** En ocasiones, los estímulos discriminativos adecuados se introducen gradualmente. Así ocurre en los ejemplos citados más abajo sobre enseñanza de vocabulario a niños ecolálicos y sobre potenciación de la conducta de habla ante otras personas en niños con mutismo selectivo.

- **Enseñanza de un vocabulario determinado a niños con ecolalia.** Estos niños no siguen una conversación, sino que repiten aquello que se les dice. Para empezar, el terapeuta señala, por ejemplo, un muñeco y dice “muñeco”; esto se repite hasta que el niño dice consistentemente la palabra cuando la oye. En el siguiente paso el terapeuta señala el muñeco y dice “¿Qué es esto? Muñeco”; la pregunta se hace con voz tenue y la respuesta se da en voz alta. Si el niño dice “muñeco” es reforzado. Cuando esto ocurre consistentemente, se pasa a la siguiente etapa en la que el terapeuta aumenta gradualmente el volumen de voz para la pregunta y lo disminuye para la respuesta y/o va quitando sílabas para la respuesta. Finalmente, el terapeuta señala el muñeco y pregunta “¿Qué es esto?” con voz normal. El niño debe contestar consistentemente “muñeco”. Siguiendo este procedimiento, se introducen nuevas palabras y se entremezclan las palabras antiguas con las nuevas para asegurar que el niño discrimina entre ellas.
- **Enseñanza del dibujo de letras y de la lectura de palabras.** Aquí el estímulo controlador inicial es una letra escrita, la cual el niño resigue. Gradualmente se van suprimiendo porciones de la letra hasta que el niño tiene que dibujarla entera sin ningún apoyo cuando se le pide. Del mismo modo, se enseña a dibujar todas las letras y se entremezclan las previas con las nuevas para asegurar la discriminación entre ellas. Igualmente, puede usarse el desvanecimiento para enseñar a leer palabras, por ejemplo, pipa. La primera vez que la palabra se presenta escrita aparece encima de ella el dibujo de una pipa. Gradualmente se van suprimiendo porciones del dibujo hasta que finalmente el niño debe leer la palabra sola.
- **Autodirección de movimientos en personas con afasia.** En el caso de estas personas incapaces de asociar sus respuestas motoras con sus propias autoinstrucciones de moverse en una determinada dirección, el terapeuta dice en voz alta las instrucciones y el paciente lo imita mientras aquel lo guía físicamente hacia el movimiento correcto. A lo largo de los ensayos el terapeuta elimina gradualmente tanto la guía física como sus instigaciones verbales, de forma que el paciente debe guiar su conducta motora mediante sus propias autoinstrucciones.

- **Potenciación de la conducta de habla ante otras personas en niños con mutismo selectivo.** En el caso del niño con mutismo selectivo que sólo habla con determinadas personas se trata de ir retirando progresivamente dichas personas al tiempo que se van introduciendo otras personas extrañas; se puede graduar esto último en función del grado en que el niño las conoce. Se refuerza que el niño vaya hablando a estas personas primero en presencia de las otras y luego en su ausencia.

No debe confundirse moldeamiento, encadenamiento y desvanecimiento, aunque los tres sean procedimientos de cambio gradual (para más información, véase Larroy, 2008).

- a) En el **moldeamiento** los pasos consisten en reforzar aproximaciones cada vez más cercanas a la conducta final deseada; las aproximaciones sucesivas no forman parte necesariamente de la conducta final.
- b) En el **encadenamiento** los pasos consisten en establecer una nueva secuencia de respuestas de modo que cada una de estas, salvo la última, produce un estímulo discriminativo para la siguiente; todos los pasos de la cadena son retenidos como parte de la conducta final.
- c) En el **desvanecimiento** los pasos consisten en reforzar la conducta final deseada en la presencia de aproximaciones cada vez más cercanas al estímulo antecedente que se desea controle la conducta. A diferencia del moldeamiento, el cambio gradual de un procedimiento de desvanecimiento se refiere al estímulo (antecedente) y no a la conducta.

II. REDUCCIÓN O ELIMINACIÓN DE CONDUCTAS

Se considerarán: a) las técnicas positivas para reducir conductas: reforzamiento diferencial de tasas bajas, reforzamiento diferencial de otras conductas y reforzamiento diferencial de conducta incompatible; b) las técnicas de castigo: castigo por aplicación, sobrecorrección, coste de respuesta, tiempo fuera; y c) otras técnicas aversivas: extinción, saciedad del estímulo.

TÉCNICAS POSITIVAS PARA REDUCIR CONDUCTAS

Existen **tres técnicas básicas**: reforzamiento diferencial de tasas bajas (RTB), reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO) y reforzamiento diferencial de conducta incompatible (RDI). En comparación con las técnicas aversivas existentes para reducir conductas, tienen la ventaja de que **se basan en el reforzamiento positivo** y de que, por lo tanto, son mejor aceptadas por las personas a las que se aplican y por los agentes de cambio, y evitan los posibles efectos secundarios de los procedimientos aversivos. Sin embargo, como han señalado Lerman y Vorndran (2002), pueden no ser lo bastante eficaces si no se combinan con algún procedimiento punitivo.

Al igual que con los demás procedimientos, es aconsejable informar previamente a la persona del procedimiento que se va a seguir y de las contingencias que en cada momento están en vigor.

REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE TASAS BAJAS (RTB)

Consiste en **otorgar el reforzador por una reducción en la ocurrencia de la conducta meta**. Como consecuencia, la conducta disminuye. Los reforzadores pueden ser entregados por una reducción en la frecuencia global de la conducta dentro de un periodo de tiempo determinado o por un incremento en la cantidad de tiempo que hay entre las ocurrencias de la conducta (Martin y Pear, 1996/1999).

Ejemplos: reforzar si el número de intervenciones en clase, número de micciones diarias, número de cigarrillos fumados, número de errores gramaticales, etc. no sobrepasa en un periodo de tiempo un valor predeterminado. Este número puede irse reduciendo progresivamente hasta alcanzar, si se desea, una frecuencia de cero. En este último caso se estaría aplicando un reforzamiento diferencial de otras conductas, tal como se explicará más abajo.

Existen tres formas de llevar a cabo el RTB. En el **RTB por sesión**, se da el reforzador sólo si el total de ocurrencias de la conducta a lo largo de toda la sesión no es mayor que un cierto número especificado (p.ej., intervenir un máximo de 4 veces durante toda la clase de sociales). En el **RTB por intervalo**, una sesión se divide en intervalos y el reforzador se da al final de cada intervalo en el cual el número de ocurrencias de la conducta no excede un límite especificado. Así, un taller de manualidades puede dividirse en cuatro intervalos de 15 minutos y si al final de cada uno de estos X ha pedido ayuda a un compañero un máximo de 2 veces se le entrega el reforzador. Estos dos tipos de RTB son útiles cuando pueden tolerarse algunas ocurrencias de la conducta, aunque una menor frecuencia se considere mejor (Martin y Pear, 1996/1999).

El tercer tipo de RTB, el **RTB de respuestas espaciadas**, es útil cuando la conducta que se quiere reducir es deseable siempre que no ocurra muy rápida o frecuentemente (p.ej., una persona que acapara todas las intervenciones en clase o una persona que va a orinar o defecar con excesiva frecuencia). En el RTB de respuestas espaciadas, se refuerza una conducta sólo cuando ocurre después de que ha pasado un cierto intervalo de tiempo desde la última ocurrencia de la conducta. Por ejemplo, el profesor refuerza a X si entre una pregunta y la siguiente transcurren al menos 10 minutos. Así pues, si la conducta meta ocurre después de “x” tiempo desde su última ocurrencia, es reforzada; si ocurre antes de que transcurra ese tiempo, no es reforzada. Este tipo de RTB exige que ocurra la conducta para que tenga lugar el reforzamiento, mientras que en los otros tipos de RTB puede obtenerse el reforzamiento con una tasa cero de respuesta (Martin y Pear, 1996/1999).

GUÍAS para la aplicación del RTB por sesión.

- Obtener durante varias sesiones una **línea base del número de conductas meta por sesión** con el fin de establecer un valor inicial para el programa RTB que asegure un reforzamiento frecuente.
- **Reducir gradualmente el número** permitido de ocurrencias de la conducta de modo que el reforzamiento ocurra con la suficiente frecuencia para que la persona progrese.

GUÍAS para la aplicación del RTB por intervalo.

- Obtener durante varias sesiones una **línea base del número de conductas meta por intervalo** con el fin de establecer un valor inicial para el programa RTB que asegure un reforzamiento frecuente.
- **Reducir gradualmente el número** permitido de ocurrencias de la conducta de modo que el reforzamiento ocurra con la suficiente frecuencia para que la persona progrese.
- **Aumentar gradualmente el tamaño del intervalo** para reducir la tasa de respuesta por debajo de la obtenida en el paso anterior.

GUÍAS para la aplicación del RTB de respuestas espaciadas.

- Obtener durante varias sesiones una **línea base del intervalo temporal entre conductas meta, calcular el tiempo promedio entre conductas meta** y emplear este promedio como el valor inicial para el programa RTB.
- **Aumentar gradualmente el valor del periodo temporal entre conductas meta** de modo que el reforzamiento ocurra con la suficiente frecuencia para que la persona progrese.

REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS (RDO)

Se le denomina también **entrenamiento en omisión**. Consiste en otorgar el reforzador contingentemente a la no emisión de una conducta particular durante un periodo de tiempo especificado. Así, **la persona recibe el reforzador sólo si determinada conducta no ocurre durante cierto periodo de tiempo**. Como consecuencia, dicha conducta disminuye (Martin y Pear, 1996/1999). En ocasiones, para poder aplicar el procedimiento de forma más práctica, se utiliza un tipo de RDO en el que se refuerza la no emisión de una conducta justo después de un intervalo de tiempo determinado. Así, un profesor podría mirar a un niño en clase cada 5 minutos y si en ese momento no estuviera mordiéndose las uñas, le daría un reforzador. En cambio, en el primer tipo de RDO, el niño tendría que haber estado los 5 minutos sin morderse las uñas para recibir el reforzador. Este primer tipo de RDO tiene la ventaja de que para recibir reforzamiento, la conducta no debe darse durante todo el periodo, por lo que su reducción será más rápida. En contrapartida, el sistema requiere una observación constante.

Otros ejemplos: a) Prepararle a un niño su postre preferido por llevar dos noches sin mojar la cama. b) Dejarle a un niño encopretico más tiempo de juego por no haber manchado los calzoncillos. c) Conceder tiempo extra de recreo por no hablar en clase. d) Permitir a un niño ver cierto programa de TV por no decir tacos. e) Obtener reforzadores por no rascarse o autolesionarse. e) Obtener vales canjeables por no consumir cocaína.

Cuando el RDO implica que la conducta no ocurra durante todo un periodo de tiempo especificado, este periodo puede referirse, similarmente al RTB, a una **sesión completa** de entrenamiento o a cada uno de los **“x” intervalos** dentro de una sesión. En ambos casos, la ocurrencia de la conducta impide la obtención del reforzador, pero no reajusta a cero el periodo de tiempo establecido. Por ejemplo, un maestro refuerza a X cuando durante 10 minutos de recreo no dice ninguna palabrota mientras juega con sus compañeros. Si después de 6 minutos dice una: a) no recibe el reforzador, y b) debe esperar a que pasen los 4 minutos que faltan para que empiece un nuevo intervalo y tenga, por tanto, opción de recibir el reforzador.

En cambio, en otro tipo de RDO (**RDO con periodo de tiempo reajutable**), la ocurrencia de la conducta reajusta a cero el periodo de tiempo, de modo que vuelve a comenzar un nuevo periodo sin necesidad de esperar a que termine el anterior. En este caso, cuando X dice una palabrota, el maestro pone el reloj a cero y, en este momento, empieza a contar otro intervalo de 10 minutos. Este tipo de RDO ejerce probablemente un control más fuerte sobre la conducta.

Un programa de RDO no especifica la conducta a reforzar, sino sólo aquella que la persona no debe emitir si quiere recibir el reforzador. Es por tanto **posible llegar a reforzar otras conductas indeseadas**. Por ejemplo, si reforzamos a un niño por cada 10 minutos que no hable en clase, es posible que pase ese tiempo sin hablar, pero inquietando a sus compañeros de otras formas, con lo que estaríamos reforzando otras conductas inadecuadas. La solución en estos casos es aplicar un programa RDI o, si no es posible, diseñar el RDO de modo que haya más de una conducta a no emitir.

GUÍAS para aplicar el RDO.

- Obtener durante varias sesiones una **línea base del intervalo temporal entre conductas meta, calcular el tiempo promedio entre conductas meta** y emplear este promedio como el valor inicial para el programa RDO. De este modo, podríamos observar que un niño se levanta de su silla en clase cada 10 minutos en promedio.
- **Aumentar gradualmente el valor del intervalo temporal** durante el cual no debe aparecer la conducta de modo que el reforzamiento ocurra con la suficiente frecuencia para

que la persona progrese.

- El periodo de tiempo especificado no tiene por qué ser fijo, sino que puede variar alrededor de un valor promedio.

REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE CONDUCTA INCOMPATIBLE (RDI)

Consiste en **reforzar positivamente una o más conductas deseables especificadas que sean incompatibles con la conducta inadecuada** que se quiere suprimir. El resultado es el fortalecimiento de la/s conducta/s incompatible/s (p.ej., juego cooperativo) y la reducción de la conducta inadecuada (p.ej., pegar o pelearse con otros). Una **conducta incompatible con otra es aquella que no puede ser ejecutada al mismo tiempo o que interfiere con la emisión de la misma.**

Ejemplos: a) A una niña que interactúa mucho con los adultos y juega poco con otros niños, se le puede prestar la atención de los mayores por jugar con los otros niños. b) A un niño que se pelea con otros a la hora de jugar, reforzarle socialmente o mediante algún privilegio por jugar cooperativamente. c) A un niño que enreda en clase y no para de hablar, ofrecerle dirigir ciertas actividades escolares por su conducta de estudio. d) A un niño que pide las cosas gritando, alabarle cuando las pide con voz normal.

El RDI es un caso especial del procedimiento de reforzamiento de conducta alternativa. En este último procedimiento se da reforzamiento después de la ocurrencia de una determinada conducta (o conductas) distinta de la conducta inadecuada y no necesariamente incompatible con esta. Por ejemplo, se ha disminuido la conducta de gritar de pacientes esquizofrénicos dándoles fichas por arreglarse, cuidar la casa y relacionarse socialmente con otros. Similarmente, se han reducido las manifestaciones de tristeza de pacientes ingresados por depresión dándoles fichas por su higiene personal y por trabajos realizados en el pabellón del hospital.

La **diferencia y la ventaja del RDI sobre el RDO** es que no se refuerza cualquier conducta distinta de aquella que se desea suprimir, sino que se especifican la conducta o conductas deseables a reforzar. Así, a un niño que no para de hablar en clase se le refuerza por estudiar, pero no simplemente por estar callado y distraído. Igualmente, a un niño agresivo se le puede reforzar por su conducta cooperativa, pero no simplemente por no ser agresivo (lo cual puede conseguir jugando sólo, no queriendo dejar un juguete, etc.). Así pues, el RDI tiene un componente educativo.

Similarmente, una de las **ventajas del RDI sobre otras técnicas aversivas** de reducción de conductas (extinción, castigo positivo, tiempo fuera, costo de respuesta) es que no se dejan al azar los comportamientos que llenarán el vacío dejado por la eliminación de la conducta indeseada. De este modo se minimizan problemas como la sustitución de una conducta problemática por otra o la reaparición de la conducta indeseada.

GUÍAS para la aplicación de RDI.

- **Elegir una o más conductas apropiadas que sean incompatibles** con la conducta que se quiere eliminar.
- Obtener datos de **línea base de la/s conducta/s incompatible/s** con el fin de determinar con qué frecuencia debe/n ser reforzada/s para que alcance/n un nivel que le/s permita reemplazar a la conducta inadecuada. Si dichas conductas no existen, deben ser enseñadas.
- Seleccionar un **programa de reforzamiento adecuado** para incrementar la/s conducta/s adecuada/s.
- **Aumentar gradualmente los requisitos del programa de reforzamiento** de la/s con-

ducta/s incompatible/s apropiada/s de modo que esta/s continúe/n reemplazando a la conducta inadecuada a medida que la frecuencia de reforzamiento se reduce.

Cuándo usar una u otra técnica positiva para reducir conductas. Usar RTB si la conducta se quiere reducir, pero no eliminar. Usar RDO si la conducta se quiere eliminar y no hay peligro de reforzar con el programa RDO otras conductas indeseables. Usar RDI si se quiere eliminar la conducta y existe el peligro de que un programa RDO refuerce otras conductas indeseables.

TÉCNICAS DE CASTIGO

Las técnicas de castigo incluyen dos formas de castigo positivo o por aplicación de estímulos punitivos (castigo positivo propiamente dicho, sobrecorrección) y dos formas de castigo negativo o por retirada de reforzadores positivos o de acceso a los mismos (coste de respuesta, tiempo fuera). En todos ellos se aplica una consecuencia punitiva contingentemente a una conducta. Así, un niño que pega a su hermano puede tener que hacer cierta tarea doméstica que no le gusta (castigo positivo), puede tener que curar a su hermano con cuidado, pedirle disculpas a él y a sus padres y practicar repetidamente una conducta más adecuada a la situación (sobrecorrección), puede perder ese día su programa favorito de TV (coste de respuesta) o puede tener que permanecer 10 minutos sentado en una banqueta en el pasillo (tiempo fuera).

Conviene enfatizar que es **muy raro que un terapeuta utilice técnicas de castigo en su práctica clínica**, aunque puede acordar con otras personas que estas las empleen como técnicas complementarias en otros contextos (familia, escuela, instituciones), siempre que otros procedimientos más positivos hayan sido insuficientes. Caso de tener que aplicar técnicas de castigo, el coste de respuesta y el tiempo fuera son preferibles.

El castigo puede tener **ventajas**: a) Es un método rápido, lo que es fundamental con conductas que pueden producir un daño físico grave (conductas autolesivas, p.ej.). Sus efectos son más rápidos que los de otros procedimientos de reducción (p.ej., extinción, reforzamiento diferencial de otras conductas). b) Permite la eliminación de conductas indeseables que interfieren con la emisión, la instigación o la enseñanza de conductas alternativas. Sin embargo, dos **limitaciones importantes** del castigo son que: a) suele tener sólo efectos temporales, especialmente si no se siguen bien las guías de aplicación (p.ej., ausencia de reforzamiento de conductas alternativas); y b) únicamente enseña lo que no se debe hacer, no lo que conviene hacer.

Por otra parte, el castigo suele tener **efectos indeseables**, especialmente cuando se aplica inadecuadamente. En concreto, estos efectos son favorecidos por el empleo de consecuencias punitivas extremadamente intensas (ya sea que consistan en la aplicación de un estímulo punitivo o en la retirada de reforzadores positivos o de acceso a los mismos), la aplicación arbitraria de estas, la utilización de las mismas por personas hostiles, el predominio de una enseñanza basada en el castigo y el uso frecuente del castigo físico. Además, cuanto menor es la edad de la persona, más devastadores pueden ser los efectos. Algunos de estos son:

- **Perturbaciones emocionales** tales como miedo, ira, resentimiento, culpabilidad.
- **Escape/evitación de las consecuencias punitivas, ya sea evitando al agente punitivo** (esto ocurrirá si este es básicamente una fuente de castigo en vez de reforzamiento) o buscando medios para seguir realizando la conducta inapropiada sin ser castigado (p.ej., procurar no ser descubierto, atribuir la conducta a otros, decir que no se hará más, etc.).
- **Agresión** hacia el agente punitivo o hacia otras personas u objetos. Aparte de las condiciones arriba citadas, la agresión es favorecida por una historia de conductas agresivas, por el desahogo emocional producido y por la posible eliminación de la consecuencia pu-

nitiva por parte del que ha castigado.

- **Generalización de la supresión a conductas deseables.** Esto ocurriría cuando el castigo de conductas agresivas reduce también conductas asertivas o cuando el castigo de conductas sexuales indeseables perturba también la ocurrencia de conductas sexuales deseables. La solución es llevar a cabo un entrenamiento en discriminación en el que, por ejemplo, se castigue la conducta inadecuada y se refuerce la apropiada. De todos modos, mucho más frecuente que la generalización antiterapéutica es la **discriminación antiterapéutica**: los efectos del castigo quedan circunscritos al agente punitivo y a las conductas y situaciones en que el castigo se ha aplicado sin que se produzca una generalización a otras personas, situaciones y conductas relacionadas.³

A continuación se ofrecen algunas **GUÍAS COMUNES** que una persona debe tener en cuenta si aplica **cualquier procedimiento de castigo**:

- Asegurarse de que realmente no funciona cualquier otra técnica más positiva.
- **Combinar el castigo con la enseñanza y/o reforzamiento de conductas alternativas o incompatibles** con las conductas castigadas; el componente de reforzamiento debe predominar sobre el de castigo. De este modo, los efectos buscados son más rápidos, mayores y duraderos. Así, el castigo de las conductas de pegar a sus compañeros en el caso de un niño debe complementarse con la enseñanza de conductas alternativas tales como jugar cooperativamente y saber pedir las cosas.

Si la persona no dispone de medios alternativos para conseguir el reforzamiento, entonces el castigo será ineficaz o aparecerá una nueva conducta indeseada al desaparecer la castigada o los efectos supresores del castigo cesarán al discontinuarlo. Por otra parte, la falta de respuestas prosociales eficaces para conseguir objetivos altamente valorados es una de las razones por las que el castigo falla en eliminar las conductas antisociales de los delincuentes. Bajo estas condiciones, el castigo les lleva a alterar sus técnicas para evitar ser descubiertos y castigados en ocasiones posteriores.

- **Reducir el grado de motivación para la conducta castigada.** Siempre que sea posible, hay que identificar los antecedentes y reforzadores que mantienen la conducta inadecuada y eliminarlos o reducirlos. Castigar a los niños por ser demasiado inquietos en clase puede ser ineficaz si disponen de poco tiempo de recreo para expansionarse.
- **El castigo no debe aplicarse de forma arbitraria, sino contingentemente** a la conducta. La persona **debe ser informada** de qué conducta o conductas serán castigadas; además, la eficacia aumenta si se le dan **motivos razonables** para no ejecutar la conducta castigada. En ocasiones, el razonamiento por sí solo puede ser eficaz para suprimir una respuesta; para esto se requiere que las razones dadas sean congruentes con las actitudes y valores de la persona o bien que el saltarse la prohibición razonada haya sido apoyado por una historia de castigo. La interiorización del razonamiento facilita la supresión de la conducta indeseable en ausencia del agente punitivo.
- **Es útil avisar de que se va a aplicar una consecuencia punitiva** caso de hacer algo o de no parar de hacerlo. Ejemplos de este tipo de estímulos son las advertencias verbales (“no”, “no hagas esto”, “si no dejas de hacer X, pasará Y”) o no verbales (miradas, gestos). Estas funcionarán siempre que no se abuse de ellas (no advertir más de un par de veces) y vayan apoyadas por consecuencias reales si se ejecuta la conducta (no amenazar en vano).
- La persona debe aplicar el castigo sin perder la calma. Simplemente debe describir la conducta y aplicar la consecuencia de manera serena y tranquila. La **exaltación emocional** favorece el descontrol en la aplicación del castigo (p.ej., aplicar consecuencias punitivas más intensas de lo deseable o de una duración tal que es improbable que se cumplan), el perder de vista los objetivos a conseguir con el mismo (el objetivo principal pasa

a ser el alivio emocional del que castiga) y la aparición de efectos indeseables en la persona castigada: resentimiento, cólera, agresión, perturbación emocional, retraimiento y contracontrol aversivo.

- A mayor **intensidad de la consecuencia punitiva**, se produce, en general, una supresión de conducta más grande, rápida y duradera, aunque los datos no son del todo claros. Además, hay varias cuestiones a destacar:
 - # La **intensidad de la consecuencia punitiva debe estar en función de los valores de la persona que castiga, de la conducta a castigar y de la persona receptora**. Si, por ejemplo, esta considera que el castigo es desproporcionado, habrá una mayor probabilidad de reacciones negativas.
 - # **Consecuencias punitivas menos intensas pueden ser eficaces si se aplican inmediatamente y existe un reforzamiento de conductas alternativas**.
 - # **Para terminar aplicando consecuencias punitivas menos intensas**, pueden seguirse dos estrategias:
 - . Aprovechar el **efecto de acentuación**. Este efecto de acentuación consiste en que la aplicación durante un tiempo de una consecuencia punitiva de determinada intensidad aumenta la eficacia de una consecuencia punitiva algo menos intensa aplicada posteriormente (en comparación a cuando no ha habido aplicación previa de la consecuencia más intensa). Así pues, una consecuencia punitiva menos intensa puede ser eficaz si se ha llegado a la misma a través de la reducción gradual de una intensidad más alta.
 - . **Ir reduciendo gradualmente la magnitud de la consecuencia punitiva al tiempo que se intercalan periodos de mayor intensidad de la consecuencia con periodos de menor intensidad** para favorecer así el mantenimiento de los resultados.
- **Si una persona llega a habituarse a una consecuencia punitiva y el castigo deja de funcionar**, puede cambiarse de consecuencia o dejar un periodo de tiempo libre de castigo. **En ningún caso debe aumentarse gradualmente la intensidad o la duración de la consecuencia punitiva**. Si hay que aumentar la intensidad o la duración, debe hacerse sustancialmente.
- El **castigo continuo** es más eficaz que el intermitente para eliminar la conducta objetivo, aunque, en contrapartida, esta conducta se recupera más fácilmente cuando se descontinúa el castigo. De todas formas, se recomienda el castigo continuo, ya que la recuperación se verá dificultada por el empleo concurrente del reforzamiento positivo de conductas alternativas. Además, una vez que el programa se haya mostrado eficaz durante un tiempo, puede pasarse a un programa de castigo intermitente.
- El **castigo inmediato** es más eficaz que el retrasado. Este retraso puede ser compensado, al menos en parte y siempre que la consecuencia punitiva no sea leve, avisando a la persona, al realizar la conducta, de la consecuencia punitiva que recibirá después y/o recordándole posteriormente la conducta que se castiga con demora.
- Se logra una mayor supresión de la conducta cuando la **consecuencia punitiva se aplica pronto en la secuencia conductual indeseada** (p.ej., al comenzar una agresión) que cuando se aplica una vez que esta ha sido completada. En este último caso, la persona está recibiendo reforzamiento positivo antes de la consecuencia punitiva, lo que puede reducir la eficacia de esta.
- A la persona **no debe resultarle posible escapar de la consecuencia punitiva o evitarla**, por ejemplo, mediante lloriqueos, falsas promesas, mentiras o tapándose los oídos mientras recibe una reprimenda. Es normal que muchas personas protesten las primeras veces que se aplica un castigo. Por ejemplo, los niños discuten si su conducta era o no

merecedora de castigo, piden otra oportunidad o acusan a sus padres de injustos o de no quererlos. Pero una vez tomada la decisión, hay que permanecer firmes, seguir adelante con el procedimiento e ignorar por completo las protestas del niño.

- Hay que vigilar para que la **administración de la consecuencia punitiva no se asocie diferencialmente con la aplicación de reforzadores positivos**, pues entonces aquella puede adquirir propiedades reforzantes condicionadas. Por ejemplo, una madre pega a su hijo por haberse portado mal, pero sus sentimientos de culpa le impulsan a remediar la situación dando al niño una especial atención y afecto; si esto ocurre repetidamente, la consecuencia punitiva llegará a constituirse en señal del reforzamiento posterior e incrementará en vez de reducir la conducta indeseada. Es más probable que esto ocurra si la intensidad de la consecuencia punitiva no es alta.

Por otra parte, **la consecuencia punitiva que inicia un periodo de ausencia de castigo** puede convertirse en una señal de seguridad que **lleva a** una reanudación de las respuestas inmediatamente después de la aplicación de dicha consecuencia punitiva. Este es el caso del padre que se siente tan culpable después de castigar a su hijo que permite la ocurrencia de varias conductas indeseables antes de castigarlo de nuevo.

- **No hay que pedir disculpas por haber castigado** (si se piensa que es adecuado haberlo hecho), ya que esto genera confusión en la persona castigada.

CASTIGO POSITIVO (O POR APLICACIÓN)

Un **estímulo punitivo** es aquel cuya presentación contingente a una conducta da lugar a una disminución de esta. Estímulo punitivo y estímulo aversivo suelen emplearse como sinónimos, aunque, realmente, el segundo se define como un estímulo cuya retirada o prevención contingente a una conducta da lugar a un aumento o mantenimiento de esta. De todos modos, ambos tipos de estímulos suelen coincidir, por lo que los ejemplos dados anteriormente para los estímulos aversivos en el apartado de reforzamiento negativo son válidos para los estímulos punitivos. Pueden añadirse otros ejemplos más extremos tales como el jugo de limón en la boca (para niños pequeños), los cachetes, las medicaciones eméticas o paralizadoras y la descarga eléctrica breve de baja intensidad. Hay que tener en cuenta que la aplicación de algunos de estos estímulos está prohibida legalmente (p.ej., los cachetes), mientras que otros (p.ej., medicaciones eméticas o paralizadoras, descargas eléctricas breves) quedan reservados para conductas graves que no pueden ser modificadas de otra manera. Por ejemplo, el uso de eméticos en la adicción al alcohol y de las descargas eléctricas breves en el caso de personas que se automutilan.

El **castigo positivo o por aplicación** consiste en **presentar un supuesto estímulo punitivo contingentemente a una conducta con el objetivo de reducirla o eliminarla**.

Posibles ejemplos de castigo positivo:

- A) **En la vida diaria:** a) Criticar a una persona que ha hablado a otra con malos modos. b) Mandar cinco vueltas al patio por insultar a un compañero en clase. c) Fregar los platos por llegar tarde a cenar. d) Imitar a un niño pequeño que hace tonterías y, por tanto, ponerlo en evidencia (de todos modos, mientras que las reprimendas y amonestaciones pueden reducir la conducta cuando son en privado, pueden aumentarla si son hechas en público). e) Desaprobar los comentarios racistas de una persona.
- B) **En el ámbito clínico:** a) Dar a un alcohólico un fármaco emético sensible al alcohol, de modo que la ingesta de este va seguida de náuseas y vómitos. b) Aplicar jugo de limón en la boca a un niño pequeño con retraso mental cada vez que se balancea. c) Aplicar de forma automática en la pantorrilla descargas eléctricas de 1 segundo con intervalos de 1 segundo entre descargas cada vez que un niño pequeño con infrapeso vomita la comida

después de comer y hasta que cesa el vómito. d) También se ha aplicado la descarga eléctrica en casos graves de personas que se automutilan o se golpean la cabeza.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas adecuadas** que son reforzadas castigadas en la vida cotidiana: a) Pegar a un niño pequeño por masturbarse. b) Desaprobar a un adolescente por decir sinceramente lo que piensa sobre algo tras haberle pedido que sea franco.

No hay que confundir el castigo con el reforzamiento negativo tipo evitación (activa). Aunque ambos utilizan estímulos aversivos, el primero reduce la conducta, mientras que la segunda la incrementa o mantiene. Además, a nivel de procedimiento, en el castigo se presenta un estímulo aversivo si se hace determinada conducta, mientras que en la evitación se presenta dicho estímulo si **no** se hace una conducta especificada. Por tanto, en el castigo cualquier otra conducta distinta de la especificada impedirá la ocurrencia del estímulo aversivo (evitación pasiva), mientras que en la evitación cualquier otra conducta distinta de la especificada recibirá el estímulo aversivo.

GUÍAS para la aplicación del castigo positivo [puede consultarse Lerman y Vorndran (2002) además de las fuentes bibliográficas previamente citadas]. Aunque es muy raro utilizar el castigo positivo en la práctica clínica, se ofrecen algunas guías para su uso correcto, por si hubiera que aconsejar a personas que sí lo utilizan. De todos modos, el uso del castigo por aplicación no es aconsejable y sólo debe ser utilizado cuando otros procedimientos han fallado, durante el menor tiempo posible y en combinación con la enseñanza y/o reforzamiento de conductas incompatibles con la castigada.

- Deben emplearse **estímulos punitivos que sean aceptables** en función de la conducta a castigar y de las personas implicadas. Posibles ejemplos serían la crítica constructiva, las reprimendas y la realización de actividades poco preferidas. En el polo opuesto, pegar no es un estímulo punitivo apropiado y además es ilegal. Igualmente, una descarga eléctrica breve y de baja intensidad puede ser aceptable para reducir conductas que ponen en peligro grave la integridad física de la persona y cuando otros recursos han fallado, pero no estaría justificada para reducir otras conductas.
- En el caso de utilizar la crítica como estímulo punitivo, **no hay que emplear comentarios globales negativos** (“eres tonto”, “no sirves para nada”, “eres un niño malo”). Estos comentarios ofenden a la otra persona, hacen más negativa la relación con el agente punitivo y pueden reducir la autoestima. Hay que criticar la conducta no a la persona.
- Hay que intentar identificar **estímulos punitivos que sean eficaces** para la persona en cuestión. La utilidad del estímulo punitivo para reducir la conducta puede ser menor si la persona lo ha recibido previamente de forma intermitente; por ello, es interesante intentar localizar estímulos punitivos nuevos.
- El uso del **castigo físico es ilegal en España y debe evitarse**. Otras razones para evitarlo son: a) es muy fácil pasarse de la raya, b) las personas tozudas se vuelven aún más tercas, c) las personas fuera de control pueden excitarse aún más, d) la persona castigada aprende el uso del castigo físico como estrategia de control, y d) hay técnicas más o menos igual de eficaces a corto plazo y más a largo plazo. En otros países, algunos psicólogos defienden el uso del castigo físico bajo ciertas circunstancias (p.ej., conductas peligrosas para la persona y siempre que no haya otros recursos), pero creen que los límites deben ser un cachete en la mano o una zurra en el trasero con la mano abierta y que no deben usarse nunca objetos para golpear. Además, consideran que hay que explicar al niño por qué se le pega y que si una persona tiene dificultades para controlar su ira, no debe emplear nunca el castigo físico.

SOBRECORRECCIÓN

La sobrecorrección es un tipo de procedimiento de **castigo** en el cual la persona debe realizar **repetida o prolongadamente conductas adecuadas que están directamente relacionadas con la conducta indeseada y a la cual deben seguir contingentemente** (Bellack y Hersen, 1985). Es decir, a diferencia del castigo típico, los estímulos punitivos son conductas pertinentes a la conducta problemática, esto es, educativas en vez de arbitrarias. La sobrecorrección tiene dos componentes básicos (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, 1991):

- La **sobrecorrección restitutiva** se aplica a las conductas que tienen un efecto perturbador o destructor sobre el ambiente, tales como arrojar objetos al suelo, ensuciar o pintarrajear o atacar a otros. La persona debe sobrecorregir las consecuencias de su conducta restaurando el ambiente a un estado mucho mejor que el anterior a la conducta o sobrecompensando a la persona a la que ha causado un perjuicio. Por ejemplo, el niño que tira algunas sillas de la clase debe poner en orden y limpiar todas las muebles de la clase; o bien la persona que pintarrajea una pared debe limpiar o pintar esa y otras paredes. Igualmente, la persona que ha pegado a otra, podría pedirle disculpas y ayudarlo a realizar una tarea costosa.
- La **sobrecorrección mediante práctica positiva** consiste en la ejecución repetida o duradera de una o más conductas incompatibles o alternativas apropiadas contingentemente a la emisión de la conducta inadecuada. Cuando la conducta inadecuada no da lugar a ninguna alteración ambiental, sólo se utiliza el procedimiento de práctica positiva.

Ejemplos. a) Cada vez que se golpeaba la cabeza, un niño tenía que aplicarse una bolsa de hielo en la cabeza durante 3 minutos, lavarse el área golpeada durante 2 minutos, secarse la cabeza durante 1 minuto y peinarse durante 1 minuto. b) Las personas que se mordían las manos o se introducían objetos en la boca tenían que lavarse los dientes y encías con un cepillo mojado en antiséptico y limpiarse los labios con un algodón mojado en antiséptico, todo ello durante 2 minutos; además, los que se mordían las manos o se las metían en la boca tenían que lavárselas (2 minutos), secárselas (1 minuto) y darse crema (2 minutos). c) A una niña que balanceaba constantemente la cabeza, se le pedía que durante 5 minutos moviera la cabeza hacia arriba, hacia abajo o de frente según se le pidiera (al comienzo del entrenamiento fue necesario inmovilizar la cabeza con las manos y guiar físicamente la cabeza para cumplir las instrucciones verbales).

d) A un niño que se orina por la noche se le dice que realice un entrenamiento en limpieza intensivo (limpie más ropa que la manchada o la limpie durante más tiempo que el necesario) y que practique 10 veces la respuesta correcta de levantarse de la cama, ir al baño y orinar (o intentar orinar)¹. e) A una persona con retraso mental que pega a algún compañero se le hace que le cure con cuidado, que le pida disculpas a él y a cada una de las personas presentes y que practique repetidamente una conducta socialmente aceptable adecuada a la situación. f) A una persona que se muerde las uñas, se le dice que durante 3 minutos realice una actividad incompatible (p.ej., cerrar las manos o agarrar algún objeto). g) A un paciente con tics oculares se le pide que haga lo siguiente durante 3 minutos tras cada tic: parpadear suave y voluntariamente cada 3-5 segundos y mantener los ojos bien abiertos entre parpadeos, y cambiar la dirección de la mirada, cambiando también la posición de la cabeza, cada 5-10 segundos para reducir la tensión ocular.

Aplicaciones. La sobrecorrección se ha utilizado mucho con niños y adultos con retraso mental, pero también con personas autistas y emocionalmente perturbadas y con niños y adultos que presentaban diversos problemas. Los problemas tratados han sido conductas agresivas y destructoras, conductas estereotipadas autoestimuladoras y autolesivas, problemas de control de esfínteres

¹ El entrenamiento en limpieza normal (cambiarse de pijama, echar a lavar el pijama y las sábanas sucias, cambiar la cama) no es sobrecorrección.

(enuresis, encopresis), respuestas orales inapropiadas (vómito, rumiación, pica, coprofagia, babeo) y hábitos nerviosos (tics, morderse las uñas, tricotilomanía, tartamudeo).

GUÍAS para la aplicación de la sobrecorrección.

- Asegurarse de que las **actividades restitutivas y de práctica positiva** que tiene que realizar la persona contingentemente a la conducta inadecuada estén **directamente relacionadas con esta última o sean pertinentes respecto a la misma**.
- Para que la persona realice las actividades de sobrecorrección, emplear **instrucciones verbales o gestos**. Si esto no es suficiente, usar **guía física**, pero evitando la fuerza excesiva. Si la persona se resiste a la guía física, se puede esperar un rato a que se calme, pero cuidando de no prestarle atención, o se puede utilizar algún otro procedimiento (costo de respuesta, p.ej.). **No conviene aplicar la sobrecorrección con personas que se resisten enérgicamente** a la misma; es mejor considerar procedimientos alternativos.
- Si es necesario emplear inicialmente **guía física, hay que retirarla gradualmente** a medida que aumenta el cumplimiento de la persona con las instrucciones verbales.
- **Mientras la persona realiza las actividades de sobrecorrección, debe eliminarse el acceso a los reforzadores positivos**. Por lo tanto, deben evitarse la alabanza y la aprobación durante el periodo de sobrecorrección. Reforzar las actividades de sobrecorrección podría reforzar también la conducta inadecuada que dio lugar a las mismas.
- De ser posible, es importante que **la persona realice las actividades de sobrecorrección sin hacer pausas**. Además, dichas actividades deben suponer un trabajo y esfuerzo extras, ya que esto es aversivo y sirve para reducir la conducta indeseada.
- La **duración** de las actividades de sobrecorrección **no debe ser excesivamente larga**. De **3 a 15 minutos** suele ser suficiente en la mayoría de los casos.

Ventajas. a) Tiene menos probabilidades que el castigo intenso de producir efectos secundarios negativos. b) No es dolorosa ni proporciona un modelo agresivo. c) Produce efectos más rápidos y de mayor duración que otros procedimientos aversivos. d) Enseña a la persona conductas apropiadas, aunque en algunos casos el componente aversivo puede ser más fuerte que el educativo. e) Es más aceptable socialmente que otros procedimientos de castigo. f) Se ha informado de efectos secundarios positivos tales como un aumento en obediencia/cooperación, en interacción con compañeros y en actividades de juego (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, 1991).

Limitaciones. a) Por lo general, requiere más tiempo y dedicación que otras técnicas punitivas. b) Aunque en menor grado, puede dar lugar a los mismos efectos secundarios negativos que el castigo positivo. c) Quizá no sea eficaz con niños muy pequeños, ya que entonces se requiere mucha guía física y se puede estar reforzando con atención la conducta inadecuada. d) La aplicación del procedimiento puede ser problemática o imposible con personas que se resisten o se muestran agresivas. e) Pueden darse cambios negativos en otras conductas inadecuadas no tratadas; así, por ejemplo, se ha informado que al tratar conductas agresivas y destructoras, puede darse un aumento de conductas autoestimuladoras y autolesivas. (Bellack y Hersen, 1985; Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, 1991).

COSTE DE RESPUESTA

Consiste en **retirar un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de reducirla o eliminarla**. Se puede retirar tiempo de TV, tiempo de recreo o de juego, tiempo antes de irse a dormir (irse a la cama antes), salir de casa, dinero, fichas canjeables, posesiones, postre, etc.

Posibles ejemplos de coste de respuesta:

- A) **En la vida diaria:** a) Irnos de casa cuando la pareja comienza a chillarnos. b) Negarse a mantener relaciones sexuales con la pareja cuando esta nos critica airadamente en público. c) Quitarle a un niño un juguete por haber pegado a su hermano. d) Mujer separada que no deja que el marido vea a sus hijos cuando le hace llamadas humillantes. e) Retirar el carné por conducir con una tasa de alcoholemia elevada.
- B) **En el ámbito clínico:** a) Quitar puntos en una economía de fichas por decir frases agresivas o pegar. b) Perder cierta cantidad de dinero si se fuma durante una semana (previamente el paciente ha ingresado cierta cantidad que va recuperando parcialmente por cada semana sin fumar). c) Quitar tiempo de recreo a un niño por insultar a otro niño.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas inadecuadas** que son sometidas a coste de respuestas en la vida cotidiana: a) Esposa separada que no deja que el marido vea a sus hijos si vive con otra mujer. b) Padre que le quita un juego de ordenador a su hijo por salir en defensa de su madre cuando aquel la estaba maltratando.

Es importante que el coste de respuesta sea **proporcional a la conducta que se quiere castigar**, ya que si no, se producirá resentimiento. Por ejemplo, si un adolescente vuelve a casa media hora más tarde de lo acordado, al día siguiente puede quedarse 30 minutos más en casa antes de salir. Y si vuelve a llegar tarde ese día, puede doblarse el tiempo.

Se describen a continuación las **guías para aplicar el coste de respuesta en el marco de una economía de fichas** (véase también Labrador, 2008a):

- Determinar con precisión cada **conducta que será multada y el coste** (numero de fichas) que supondrá. **Informar** de esto a la persona o negociarlo con ella. El coste fijado dependerá de las fichas que puede ganar la persona y de la gravedad de la conducta, y debe ser reajustado en caso necesario.
- Se recomienda **no sustraer fichas o puntos cuando esto suponga que la persona se quede con saldo negativo**. Si este es grande, la motivación se reduce ya que las fichas sólo pueden utilizarse para pagar multas, pero no para obtener reforzadores. Una **solución** es evitar el saldo negativo aplicando otras técnicas en vez del coste de respuesta (p.ej., tiempo fuera o retirada de algún privilegio). **Otras dos soluciones** que pueden aplicarse conjunta o separadamente son: a) Permitir que las personas con saldo negativo gasten parte de las fichas ganadas en saldar la deuda y parte para obtener reforzadores. b) Reducir la deuda de las personas con saldo negativo en función del tiempo pasado sin incurrir en una nueva multa, de modo que la reducción se va haciendo exponencialmente mayor conforme el tiempo aumenta.
- **Informar a la persona inmediatamente sobre qué conducta** ha dado lugar a la pérdida de puntos y el número de puntos perdidos.
- **Si una persona se niega a pagar una multa** en una economía de fichas tangibles, se han propuesto las siguientes soluciones: 1) descontar el importe de la multa de los próximos salarios, 2) eliminar o restringir el canje de las fichas por los reforzadores hasta que la persona pague la multa, 3) doblar los precios de los reforzadores por varios días o hasta que la persona pague la multa. La primera solución parece la más aconsejable. En un sistema de puntos anotados no existe el problema de negarse a pagar, ya que basta con descontar en la hoja de control el número de puntos perdidos.

Una **variante del coste de respuesta** es aquella en que se asignan a la persona en cada periodo de trabajo un cierto número de fichas o puntos por adelantado. Si incurre en alguna de las conductas penalizadas, pierde los puntos que correspondan. Al final del periodo recibe los puntos que le quedan, los cuales son canjeables por reforzadores de apoyo.

El coste de respuesta produce menos conducta emocional perturbadora que el castigo físico y a diferencia del tiempo fuera no retira a la persona de la situación de aprendizaje, no le quita la oportunidad de ser reforzado por conductas deseables.

TIEMPO FUERA DEL REFORZAMIENTO POSITIVO

Se define como la **eliminación del acceso a los reforzadores positivos durante un cierto periodo de tiempo y de modo contingente a la ocurrencia de cierto comportamiento**. En otras palabras, se elimina la oportunidad de recibir reforzamiento positivo durante un periodo especificado contingentemente a realizar determinada conducta. Existen varias formas de llevar a cabo el tiempo fuera:

- **Tiempo fuera mediante aislamiento.** La persona es aislada en una determinada área (p.ej., una habitación vacía o “aburrida”, una banqueta en el pasillo de casa) por haber realizado cierta conducta: pegar, gritar, romper cosas, responder de forma insolente, etc.
- **Tiempo fuera con exclusión.** La persona no es cambiada de lugar, pero no puede ver lo que sucede; por ejemplo, una persona o una clase alborotadora pueden mantener la cabeza agachada durante un cierto tiempo o un niño puede ponerse cara a la pared en casa.
- **Tiempo fuera sin exclusión.** La persona no es cambiada de lugar y puede observar cómo los demás tienen acceso al reforzamiento, pero él no puede participar. Un ejemplo sería poner a un niño solo en una mesa al final de una clase.

Aplicaciones. Se ha utilizado con éxito como parte del tratamiento de conductas antisociales (pelear, daños a la propiedad, ataques verbales y físicos, robar, rabietas, tirar los alimentos) y de conductas perturbadoras en clase (estar fuera del asiento, verbalizaciones excesivas, gritar, arrojar objetos, escupir, empujar). El tiempo fuera mediante aislamiento no parece adecuado para conductas autoestimulatorias o autolesivas (mecerse, golpearse la cabeza, morderse las manos, arañarse, masturbarse), ya que la persona puede continuar dedicándose a las mismas durante el aislamiento. El tiempo fuera funciona **bien con niños de 2 a 12 años, aunque es más eficaz con niños que no pasan de los 10 años**.

El tiempo fuera puede implicar los siguientes **componentes**: a) castigo positivo, ya que el aislamiento puede ser por sí mismo aversivo; b) coste de respuesta, si el ambiente del que es retirado la persona suponía el disfrute de reforzadores positivos; c) reforzamiento negativo diferencial de otras conductas, ya que la terminación del tiempo fuera depende, además del cumplimiento de un periodo de tiempo prefijado de tiempo fuera, de la cesación de conductas indeseables durante un cierto tiempo previo; y d) extinción, en la medida en que el tiempo fuera implique que la conducta indeseable ya no es seguida por el reforzador habitual (cierto tipo de atención, p.ej.).

No debe confundirse el reforzamiento negativo (escape y evitación) con el castigo positivo o negativo (coste de respuesta, tiempo fuera). Aunque ambos utilizan estímulos aversivos o retirada de reforzadores positivos, el primero incrementa o mantiene la conducta, mientras que el segundo la reduce. Además, a nivel de procedimiento, en el reforzamiento negativo se retira o se reduce (escape) o se previene (evitación) un estímulo aversivo o se termina o previene la pérdida de un reforzador positivo contingentemente a una conducta; en cambio en el castigo en general se presenta un estímulo aversivo (castigo por aplicación) o se retira un reforzador positivo (coste de respuesta) o el acceso al reforzamiento positivo (tiempo fuera) contingentemente a una conducta. Así pues, **cuando le decimos a un niño que se quedará un cierto tiempo en una habitación aburrida si no hace sus deberes**, no estaríamos aplicando un procedimiento de tiempo fuera, sino de reforzamiento negativo (evitación): el estímulo aversivo se presentaría contingentemente a no haber hecho los deberes y se perseguiría que el niño los hiciera (para evitar estar en el cuarto

aburrido). En definitiva, se buscaría el incremento de una conducta, no su reducción.

Similarmente, en **terapia de pareja** se habla a veces de la técnica de **tiempo fuera** cuando en respuesta a la conducta agresiva de un miembro hacia el otro, este se va sin enojo, dice dónde va y cuándo volverá, y explica que espera que así se calmen las cosas y puedan hablar dentro de un rato más tranquilos. **Sin embargo**, esto no es realmente un tiempo fuera del reforzamiento positivo, ya que el otro miembro tiene una variedad de reforzadores a su alcance. Más bien, el miembro que se va está aplicando una técnica de control de estímulos para reducir la conducta agresiva (el receptor de la conducta agresiva ya no está presente) y un coste de respuesta si es que su disponibilidad era un reforzador para el otro.

GUÍAS para la aplicación del tiempo fuera.

- En caso de aislamiento, el **área del tiempo fuera** debe estar bien ventilada e iluminada, desprovista de cosas de interés para el niño y no debe ser excesivamente pequeña.
- La **duración** del tiempo fuera ha solido oscilar entre 30 segundos y 20 minutos. Conviene utilizar el más breve tiempo fuera que resulte eficaz, ya que así se minimiza el tiempo durante el cual el niño es retirado de la situación de aprendizaje. Una regla que funciona en muchos casos es aplicar **tantos minutos de tiempo fuera como años tenga el niño**; si es necesario, a partir de los 6 años puede emplearse 1,5 minutos por año de edad. Barkley y Benton (1998/2000) aconsejan 1 minuto por cada año de edad para faltas leves y 2 minutos por año de edad para faltas más graves. Conviene utilizar un reloj avisador para no despistarse con el tiempo.
- **No debe terminarse el tiempo fuera mientras el niño esté realizando una conducta inadecuada** (golpear, gritar, protestar en voz alta, maldecir). La terminación del tiempo fuera debe ser contingente a la cesación durante algún tiempo de las conductas inadecuadas. Posibles **criterios para terminar el tiempo fuera** son los siguientes:
 - a) Cumplir una **duración prefijada de modo que al menos no se emitan conductas indeseables durante la última parte de esta** (el último tercio p.ej.). Por ejemplo, si la duración del tiempo fuera es de 9 minutos, se puede establecer que no se den conductas inadecuadas durante los últimos 3 minutos. En caso de que el niño realice estas conductas, se mantiene el tiempo fuera hasta lograr que se comporte adecuadamente durante 3 minutos.
 - b) Cumplir **toda la duración prefijada sin que haya conductas indeseables**; en caso contrario, el periodo de tiempo fuera se reinicia.
 - c) Cumplir una **duración prefijada de tiempo fuera, duración que se ve alargada en un cierto tiempo de penalización (p.ej., 1 minuto) por** cada ocurrencia de una conducta indeseable.

Si la aplicación de los criterios anteriores condujera de forma habitual a una duración del tiempo fuera muy prolongada para la edad del niño, podría aplicarse otro procedimiento, tal como el coste de respuesta.

- **Explicar al niño** qué conductas acabarán en tiempo fuera y por qué, en qué consistirá el tiempo fuera, cuánto durará y cuáles son las condiciones para su terminación. Es útil presentar el tiempo fuera como un **tiempo de reflexión o tiempo para pensar** e incluso llamar a la técnica de esta manera en vez de tiempo fuera.
- Mientras se aplica el procedimiento, **la interacción con el niño debe limitarse a las instrucciones relacionadas con el tiempo fuera**. Por ejemplo: “por dar una patada a la puerta vas a tener un minuto más de tiempo de reflexión”.
- **No debe reforzarse al niño mientras está en periodo de tiempo fuera**. Por tanto, deben evitarse la alabanza y la aprobación durante ese periodo aunque el niño se porte bien.

- El tiempo fuera no funcionará o puede incluso aumentar la conducta inaceptable **si la situación de la cual un niño es retirada es no reforzante o displacentera**. Por tanto, si un niño se encuentra muy a disgusto en una clase, es muy improbable que hacerle abandonar la clase cuando enreda para mandarle al cuarto de tiempo fuera tenga un efecto punitivo. Una posible solución sería, además de intentar que el niño viva la clase de forma más agradable, emplear un tiempo fuera retrasado y acumulativo a cumplir durante un periodo placentero, por ejemplo, el recreo.
- Si el niño dice que debe salir porque **necesita ir al lavabo**, no debe permitírsele a no ser que haya una causa médica que lo justifique (p.ej., infección de orina). De lo contrario, el niño volverá recurrir a la misma excusa repetidamente. Lo mismo puede decirse para **otras excusas** como dolor de cabeza, estómago o garganta; no se hará caso de las mismas a no ser que ya hubiera síntomas antes de la aplicación del tiempo fuera.
- **Si el niño se niega a aceptar el tiempo fuera**, se ha recomendado avisarle previamente de que si no obedece, se aumentará la duración. Si sigue sin hacer caso, se aumenta el tiempo fuera de minuto en minuto (preferiblemente de forma no verbal) en función del retraso en cumplir la orden hasta alcanzar un cierto límite de tiempo fuera (20 minutos, p.ej.). Si el niño sigue sin obedecer, o se le lleva al área de tiempo fuera (sólo en el caso de niños pequeños), o bien se le retira algún privilegio o reforzador.
- **Si un niño abandona el área de tiempo fuera**, se le hace volver a la misma y se le avisa que si lo vuelve a hacer se aplicará algún tipo de sanción: aumentar el tiempo fuera o perder algún reforzador o privilegio. También se puede permanecer al lado de la puerta para que no salga.
- **Al acabar el tiempo fuera, hay que pedirle al niño que realice el comportamiento adecuado esperable** (en vez de aquel por el que fue castigado) y reforzarle por ello.
- **Si un niño se niega en plan desafiante a abandonar el área de tiempo fuera**, se le avisa de que si no cede en su actitud se volverá a aplicar el tiempo fuera y así las veces que haga falta. Otras dificultades y sus soluciones son presentadas por Barkley y Benton (1998/2000, págs., 180-184, 190-195). Estos autores ofrecen también unas **guías para aplicar el tiempo fuera cuando se está fuera de casa** (pág., 204-206).

Ventajas del tiempo fuera. Cuando agente y receptor están separados durante el tiempo fuera, no tienen la oportunidad de reprocharse, insultarse o amenazarse durante el mismo. Además, el periodo de separación permite a los participantes tranquilizarse y considerar la situación más objetivamente.

Efectos indeseables del tiempo fuera. Es normal que las primeras veces se produzcan conductas indeseables tales como chillar, maldecir e incluso pegar. El tiempo fuera puede ser muy difícil o imposible de aplicar con adolescentes rebeldes. Durante el tiempo fuera la persona pierde la oportunidad de ser reforzada por conductas deseables, lo cual es problemático si el periodo es largo.

OTRAS TÉCNICAS AVERSIVAS PARA REDUCIR CONDUCTAS

Se incluyen en este apartado la extinción y la saciedad del estímulo.

EXTINCIÓN

En la extinción, la persona **emite una conducta previamente reforzada, pero deja/n de presentarse el/los reforzador/es contingente/s a la misma**; como consecuencia, la conducta

disminuye o desaparece.

Ejemplos de extinción (suponiendo que la conducta está mantenida por el reforzador que se discontinúa):

- A) **En la vida diaria:** a) Dejar de dar dulces al niño que los pide gritando o lloriqueando. b) Dejar de prestar atención al niño que hace el payaso. c) No mirar ni hacer gestos de asombro ante el comportamiento de un exhibicionista. d) Colgar el teléfono al que hace llamadas obscenas. e) No inmutarse ante los insultos que nos dirige otra persona. f) Dejar de prestar ayuda a un compañero que siempre consulta cosas de ordenador que podría localizar en el manual. g) Volver a llevar al colegio a un niño que vomita *sospechosamente* los lunes por la mañana porque prefiere quedarse jugando en casa.
- B) **En el ámbito clínico:** a) No seguir prestando atención (ni verbal ni en la forma de aplicación de unguento) a la conducta de rascarse excesivamente de un paciente. b) Dejar de intentar tranquilizar a un niño que ha cogido una rabieta. c) No entrar en el cuarto de un niño acostado cuando este llora para que se esté con él. d) No responder a las demandas de un paciente hipocondríaco que busca tranquilización repetidamente (p.ej., un familiar podría decirle: “sé lo mal que te sientes, pero como acordamos todos en la clínica, no es útil que yo te responda a lo que me pides”; luego, podría pasar a hablar de otro tema). e) Permanecer sordos y mudos ante las “*crisis convulsivas*” de una niña. f) No atender a la información irrelevante que un paciente presenta repetidamente.

También es posible encontrar ejemplos de **conductas inadecuadas** que son sometidas a extinción en la vida cotidiana: a) Por nuestro ánimo abatido, dejamos de salir con una persona cuando nos llama para ello. b) Mirar la TV en vez de atender a la conversación (no improductiva) de la pareja. c) Dejar de elogiar a los alumnos que se comportan bien en clase. d) No dar las gracias a gente que nos hace un favor.

En ciertas ocasiones es **posible confundir el coste de respuesta con la extinción**. Si alguien nos dice o hace algo que no nos gusta y le dejamos de prestar atención totalmente durante un tiempo (dejamos de hacer cualquier cosa con él), no estamos aplicando un procedimiento de extinción, sino de coste de respuesta. En efecto, no estamos descontinuando el reforzador que mantenía una conducta, sino retirando un reforzador contingentemente a una conducta. En la extinción se deja de presentar el reforzador que mantiene la conducta, mientras que en el coste de respuesta el reforzador que se retira no es el que mantiene la conducta, sino uno diferente que la persona tiene o disfruta. Por ejemplo, si alguien nos habla de un tema que no nos gusta y no le prestamos atención, pero volvemos a atenderle cuando cambia de tema, estamos aplicando extinción. Ahora bien, si nuestra pareja nos critica delante de los amigos y dejamos de hablarle durante un día, estaríamos aplicando un coste de respuesta.

GUÍAS para aplicar un procedimiento de extinción.

- **Decidir si la conducta a reducir puede someterse a extinción sin problemas.** No conviene aplicar extinción con conductas peligrosas (correr por el medio de la calzada, subirse a sitios peligrosos) o intolerables (morder, ciertos insultos).
- Combinar la extinción con la enseñanza y el **reforzamiento de conductas alternativas**. Se evitan o minimizan así problemas como que la persona pueda presentar otras conductas inadecuadas al extinguirse la conducta previa o que esta pueda reaparecer (“**recuperación espontánea**”) al cabo de un tiempo.
- **Identificar los reforzadores que mantienen** la conducta y asegurarse de que será posible suspenderlos o descontinuarlos.
- **Informar a la persona** de la puesta en marcha del procedimiento de extinción.

- **En el caso más probable de que el reforzador a retirar sea la atención, no hay que reaccionar al comportamiento indeseado de ninguna manera, verbal o no verbal** (reproches, explicaciones, miradas, gestos, contacto físico). Se debe seguir con las actividades que se están realizando, ponerse a hacer otras, mirar a otro sitio o salir de la habitación. Puede ser de ayuda, según los casos, tararear, subir el volumen de la radio o hablar con uno mismo de sus cosas.
- El procedimiento de extinción debe ser **utilizado consistentemente**, ya que si no, se coloca la conducta bajo un programa de reforzamiento intermitente que la hará más resistente. Si hay varios agentes de cambio (diverso personal en una institución, maestros y compañeros), deben actuar de forma conjuntada, sin que haya discrepancias entre ellos.
- En ocasiones se produce durante las **fases iniciales** de la extinción un **aumento temporal de la frecuencia, duración o intensidad de la conducta**. En estos casos, debe continuar aplicándose el procedimiento, pues la conducta terminará por disminuir; la suspensión del procedimiento intensifica la conducta indeseada. Si los agentes que van a aplicar la extinción (p.ej., los padres) no están seguros de poder soportar las consecuencias del procedimiento, es mejor pensar en otra técnica de reducción de conductas. El incremento temporal de la conducta indeseada puede ser evitado o reducido haciendo saber a la persona que recibirá reforzador por una conducta alternativa.
- El procedimiento de extinción puede dar lugar a reacciones de **frustración y agresión**, las cuales pueden reducirse mediante el reforzamiento de una conducta incompatible e informando a la persona de las nuevas contingencias de reforzamiento.
- Si se desea eliminar rápidamente la conducta problema, no debe utilizarse la extinción, ya que **el proceso puede ser muy lento**, particularmente si la conducta ha sido mantenida según un programa de reforzamiento muy intermitente o variable.
- La **extinción no termina de funcionar bien con conductas que son normales en ciertas etapas del desarrollo**, tales como las rabietas a los dos o tres años. Por mucho que se pasen por alto, no desaparecerán, aunque si se es persistente, se mantendrán a lo largo de menos tiempo en el futuro.

Muchos padres se resisten a aplicar extinción en el caso de **niños que lloran a la hora de dormirse** para que se esté con ellos. Los motivos son los supuestos efectos negativos que la extinción puede tener (p.ej., reducir el sentimiento de seguridad del niño) y no poder soportar el incremento de los lloros que se produce en la fase inicial de la extinción. Esto ha llevado a diseñar **procedimientos modificados de extinción graduada**, los cuales son eficaces, aunque no hay datos sobre cuál puede ser más eficaz (France y Hudson, 1993; Sadeh, 2005):

- a) **Atender brevemente** al niño cuando se despierta, salir de la habitación (se puede decir “buenas noches”) y **volver a intervalos de 20 minutos** hasta que esté dormido. La atención debe ser breve (15-30 segundos) y puede implicar un masaje suave, pero no encender la luz, dar de beber o entablar conversación. Algunos han propuesto intervalos más cortos, incluso de hasta 5 minutos; en estos casos, debe aumentarse gradualmente el tiempo entre visitas.
- b) **Incrementar en 5 minutos cada dos noches el tiempo que los padres tardan en acudir** al llanto del niño; estos deben atenderle brevemente (15 a 30 segundos).
- c) **Reducir progresivamente el tiempo que los padres pasan con el niño cada vez que se despierta**. El tiempo puede reducirse en una séptima parte cada 4 días, con lo cual, a partir del día 28 los padres dejan de atender al niño si se despierta.
- d) **Dormir en la habitación del niño, en una cama diferente, durante una semana**, pero sin interactuar con él durante la noche, aunque se despierte; si el niño llora o protesta durante un periodo largo, se pueden colocar al niño en la posición de dormir, pero sin hacer

nada más. Tras la semana de dormir en la misma habitación, el progenitor vuelve a dormir a su habitación.

Los procedimientos anteriores de extinción se combinan con **control de estímulos**: acostarse en un lugar fijo, a una hora determinada y seguir un ritual a la hora de acostarse que facilite el sueño: juego tranquilo antes de ir a la cama y empleo de técnicas relajantes (caricias, masaje, música suave) cuando el niño está en la cama. **Algunos autores creen que la extinción no debe ser utilizada con bebés**, ya que estos se sentirán abandonados y desatendidos. Al menos hasta el año de vida sería preferible que el bebé durmiera en la misma habitación que sus padres, aunque sea en su propia cuna.

SACIEDAD DEL ESTIMULO

Consiste en **proporcionar frecuente y repetidamente un reforzador positivo hasta que se reduce o elimina el atractivo o eficacia de este**. Como resultado, la conducta mantenida por tal reforzador disminuye o desaparece. La saciedad del estímulo puede considerarse como un procedimiento aversivo. El consumo excesivo de un reforzador positivo puede llegar a ser aversivo, de modo que lo que antes actuaba como un reforzador positivo llega a convertirse en un estímulo neutral o incluso aversivo.

Ejemplos: a) A una paciente psicótica que almacenaba toallas en su habitación se le dejaron de retirar y en su lugar se le suministraron siete cada día, que posteriormente aumentaron a 60, hasta que la mujer empezó a pedir que se le retiraran. b) Fumar en cadena durante varias horas seguidas; esto último no ha resultado muy eficaz. Funciona mejor la técnica de fumar rápido: fumar inhalando cada 6 segundos a lo largo de 5 minutos, descansar otros 5 minutos y repetir todo esto una o dos veces más. Se pide a los clientes que se centren en los aspectos desagradables mientras fuman y que revivifiquen después de cada ensayo dichos aspectos. (Con esta técnica se requiere un control médico para excluir a personas con trastornos pulmonares y cardiovasculares.)

GUÍAS para aplicar la saciedad del estímulo (Gelfand y Hartmann, 1975).

- Suspender todas las medidas que hayan podido tomarse encaminadas a restringir el acceso de la persona al reforzador.
- Proporcionar el reforzador positivo frecuente y repetidamente a lo largo de varios días o semanas.
- Seguir el procedimiento hasta que la persona rechace el reforzador de forma decidida y consistente.
- Combinar la saciedad con procedimientos positivos de reducción como el RDO y el RDI.

Limitaciones. a) Los efectos de la saciedad suelen ser temporales. b) No se sabe si sería eficaz con todo tipo de reforzadores; probablemente, no. c) No se sabe bajo qué circunstancias es eficaz. d) Sus efectos no son inmediatos. e) No es un procedimiento utilizable cuando el reforzador administrado en grandes cantidades puede ser peligroso para la persona; por ejemplo, dulces para un niño diabético o con problemas de caries dental o tabaco para una persona con problemas cardiovasculares.

La **saciedad del estímulo se confunde con la práctica negativa** (ejecución masiva de una respuesta) **cuando** es necesaria una conducta por parte de la persona para la obtención del reforzador o cuando la conducta en sí misma constituye el reforzador. Es lo que ocurre con las conductas de fumar y encender cerillas. La práctica negativa consiste en la **repetición reiterada de una conducta durante determinados periodos de tiempo o hasta que a la persona le cuesta un tremendo esfuerzo seguir realizándola**. Ello da lugar a ciertos efectos aversivos como la sacie-

dad de los reforzadores (fumar, encender cerillas), fatiga y el aburrimiento, de modo que la persona tiende a suprimir la realización de la conducta. Para más información sobre estos dos procedimientos, véase Labrador (2008a).

No se dispone de datos suficientes que permitan determinar la duración óptima de los periodos de ejecución repetida y de los periodos de descanso intercalados entre aquellos. Sin embargo, parece aconsejable realizar varias sesiones al día. Estas sesiones pueden llevarse a cabo en la consulta y/o en casa de la persona por parte de esta.

Aplicaciones. La práctica negativa se ha utilizado en problemas tales como tics, tartamudeo, decir tacos, tabaquismo y encender cerillas. Una posible contraindicación de la práctica negativa en el tratamiento de los tics es que puede agravar la hipertrofia existente de los músculos implicados (p.ej., el músculo esternocleidomastoideo en el caso del tortícolis espasmódico).

III. POTENCIACIÓN Y/O DEBILITAMIENTO DE CONDUCTAS

Se considerarán varios procedimientos que pueden emplearse tanto para potenciar como para debilitar conductas: contrato de contingencias, economía de fichas, entrenamiento en discriminación de estímulos y manipulación de estímulos antecedentes (control de estímulos).

CONTRATO DE CONTINGENCIAS

Es un **acuerdo**, generalmente **escrito**, entre dos o más personas que especifica claramente las **relaciones** entre determinadas **hacer y/o no hacer algo** y determinadas **consecuencias**, de modo que los términos del contrato han sido **negociados entre las partes** que lo establecen. Así, dos aspectos que distinguen a un contrato de contingencias de un programa de reforzamiento positivo son su carácter generalmente escrito y su carácter negociado. Otra diferencia es que un contrato **no tiene por qué limitarse a contingencias de tipo positivo**. No es raro que un contrato incluya componentes de reforzamiento negativo (evitación) y/o punitivos (castigo positivo y/o negativo), aunque estos deben minimizarse en relación al componente de reforzamiento positivo.

En las siguientes referencias y tablas pueden verse **cuatro ejemplos** de contratos: a) entre maestra, niño y padres (**Kazdin, 1984, pág. 113**); b) entre paciente adulto y familia de acogida (**tabla 2**); c) entre un hijo y sus padres (**Labrador, Larroy y Cruzado, 1993, págs. 555-556**); d) entre marido y mujer (**tabla 3**). Un contrato no tiene por qué implicar necesariamente a otras personas, ya que un cliente puede llegar a un acuerdo formal consigo mismo (**autocontrato**) (Martin y Pear, 1996/1999). También un cliente puede establecer un **contrato con su terapeuta** en relación con cuestiones de la terapia como asistencia a las sesiones, cumplimiento de actividades entre sesiones, puntualidad, etc. Un ejemplo puede verse en Steketee (1999, págs. 75-76).

Si bien hay casos en que la presencia de la conducta inadecuada o la ausencia de la apropiada se dan básicamente en una de las partes, hay otros muchos en que las conductas problemáticas se dan en ambas partes, como ocurre frecuentemente en problemas familiares o de pareja. En tales casos, se han utilizado dos tipos de contratos: contratos “quid pro quo” o de intercambio y contratos paralelos o de buena fe (Cáceres, 1998; Hops, 1976/1981).

- **Contratos “quid pro quo” o de intercambio.** Una de las partes acuerda cambiar en algo a cambio de un determinado cambio en la conducta de la otra parte. Por ejemplo, un marido puede hacer la cena con su mujer si esta habla con él 20 minutos diarios acerca de las cosas de su trabajo. El terapeuta ha de asegurarse de que el coste de los cambios de comportamiento de cada parte sea semejante para ambas y de que los cambios son valo-

rados aproximadamente de igual manera por las dos partes. Siempre que se pueda, se aconseja que los cambios sean complementarios: por ejemplo, uno planifica actividades a realizar en el tiempo libre y el otro se encarga de buscar un canguro para el cuidado y supervisión de los hijos durante esa salida.

Una dificultad con estos contratos es que las conductas problema están ligadas, de modo que si uno no cambia, el otro tampoco cambiará y todo seguirá como antes. Además, este tipo de contrato requiere que un miembro comience el primero a cambiar su conducta, por lo que puede haber discusiones acerca de quién debe empezar. Por todo esto, tiende a preferirse el siguiente tipo de contratos.

- **Contratos paralelos o de buena fe.** Aquí, el cambio de la conducta objetivo de un cliente tiene consecuencias independientes del cambio de la conducta objetivo del otro; esto es, las consecuencias para una de las partes son independientes de que la otra parte cumpla con la conducta objetivo. Por ejemplo, un marido puede conseguir realizar cierta cosa que desea (p.ej., comprarse un disco) si hace las cenas con su mujer mientras que esta puede obtener también hacer algo que desea por hablar 20 minutos diarios con su marido sobre el trabajo de este. Este tipo de contrato elimina el problema de quién debe comenzar a cambiar primero y permite el reforzamiento del cambio de conducta para la parte que cumple, aunque la otra parte no cumpla. Ahora bien, si un miembro no lleva a cabo su parte del acuerdo, esta *mala fe* puede generalizarse al otro miembro. Faltan pruebas sobre cuál de los dos tipos de contrato es más eficaz.

El siguiente ejemplo de Cáceres (1998) demuestra como dos parejas diferentes resolvieron el mismo problema utilizando una un contrato *quid pro quo* y la otra, un *contrato paralelo*. **Contrato quid pro quo:** Jesús se compromete a limpiar el baño todos los sábados y Ana se compromete a lavar la ropa el domingo. Ana lava el domingo, sólo si Jesús ha limpiado el baño el sábado, y Jesús limpiará el baño, sólo si Ana lavó la ropa el domingo. **Contrato paralelo:** Jesús se compromete a limpiar el baño todos los sábados. Los sábados que lo haga tendrá derecho a elegir lo que se va hacer esa tarde, mientras que Ana asumirá la responsabilidad de hacer los preparativos (p.ej., sacar entradas, buscar canguro...) si procede. Ana se compromete a lavar la ropa el domingo. Los domingos que lo haga, Jesús asumirá la responsabilidad de cuidar de la niña por la noche, incluso bañarla, ponerle el pijama y acostarla, lo cual no supone ningún problema para Jesús.

Aplicaciones. Los contratos han sido aplicados en una diversidad de problemas como parte de un tratamiento más amplio. Entre estos problemas se encuentran: aobreingesta, abuso de alcohol, tabaco y drogas, problemas de pareja, problemas de manejo de los hijos, problemas de estudio, problemas de pacientes psiquiátricos internados (no querer comer o tomar la medicación, agresión, habla irracional), control de esfínteres.

GUÍAS para elaborar contratos eficaces. Además de las citadas para el reforzamiento positivo y para los procedimientos de reforzamiento negativo y de castigo (caso de que estos dos últimos se empleen), hay que considerar las siguientes.

- Las partes deben **negociar** cada uno de los términos del contrato (conductas a cambiar, reforzadores y penalizaciones a utilizar, etc.). El acuerdo contractual debe ser auténtico, esto es, **libre de intimidación y coacción** en el establecimiento de los términos. El uso de contratos requiere muchas veces el **entrenamiento en comunicación** (saber escuchar, saberse expresar con precisión, saber decir las cosas...) y **negociación** (saber empatizar o ponerse en el lugar del otro, saber ceder en parte...). Al comienzo es necesaria la supervisión y sugerencias directas por parte del terapeuta en la redacción de contratos, pero esta intervención debe eliminarse gradualmente hasta que las partes implicadas sean capaces de establecer sus propios contratos.
- **Especificar claramente a) las conductas** (no suele ser aconsejable más de 2-3 a la vez)

que se quieran cambiar en una de las partes o en cada una de las partes y **b) los reforzadores** que se obtendrán por cumplir con los términos del contrato y **las penalizaciones** por no cumplir con los términos del mismo. Estas penalizaciones pueden ser por no emitir una conducta (evitación; p.ej., el padre que no juega la media hora estipulada con sus hijos tiene que fregar los platos de la noche y limpiar la cocina) y/o por emitir una conducta indeseable (castigo negativo; p.ej., el niño que pega a su hermano pierde ese día su programa de TV preferido).

- Los contratos deben ser **predominantemente positivos**. Es decir, debe darse prioridad a los procedimientos de reforzamiento positivo –tanto para aumentar como para reducir conductas (RTB, RDO, RDI)– sobre los procedimientos aversivos de reforzamiento negativo y castigo. En caso de tener que utilizar tanto procedimientos positivos como aversivos, hay que hacer que los primeros tengan un mayor peso.

Una de las maneras de conseguir esto último es establecer una **cláusula de prima** que refuerce positivamente la ejecución consistente con el contrato. Es decir, la persona obtiene reforzadores extra por cumplir con los términos del contrato (aunque no necesariamente al 100%) durante un periodo más prolongado que aquel que sirve de base para la obtención de los reforzadores normales. Así, un niño que recibe dinero diariamente por realizar ciertas conductas puede obtener un dinero extra si sigue realizando consistentemente las conductas a lo largo de una semana. Puede haber una sola prima por cumplir con todas las conductas especificadas y/o puede haber primas más pequeñas por la ejecución consistente de cada conducta.

- Debe haber un **equilibrio entre el tipo y cantidad de conducta que se pide y el tipo y cantidad del reforzador ofrecido**. Ofrecer poco por demasiado trabajo o demasiado por poco trabajo es, además de injusto, ineficaz. Igualmente, si se emplean penalizaciones, estas deben ser proporcionales a las conductas o no conductas de las que dependen.
- Llevar un **registro de las conductas meta** para tener una información objetiva de lo que van cambiando. Este registro permite visualizar los progresos que se van consiguiendo y actúa como estímulo antecedente facilitador del cambio (un recordatorio) y como reforzador condicionado. Además, permite saber cuándo se cumple el criterio para aplicar los reforzadores y penalizaciones y facilita ajustar estos a la evolución de la conducta.
- Los contratos no son acuerdos permanentes, sino que deben estar sujetos a renegociación a petición de cualquiera de las partes. Por lo tanto, un contrato debe tener una **cláusula de revisión** del mismo cada cierto tiempo que permita la posibilidad de renegociar los términos. Salvo excepciones aisladas, no es aconsejable que la renegociación pueda tener lugar en cualquier momento a partir del inicio del contrato, sino que es preferible que cada **contrato esté en vigor un cierto tiempo** (un mínimo de una semana) antes de revisarlo. Esto tiene dos ventajas: a) las personas pueden no advertir el valor de lo acordado hasta que no lo han experimentado, y b) el mínimo de una semana hace más probable que las personas piensen más seriamente sobre el contenido de los futuros contratos. Esto es especialmente útil en el caso de aquellas personas que establecen contratos, pero no se comprometen a cumplir verdaderamente los términos e intentan cambiar estos antes de que se produzcan las consecuencias.
- **Fechar** el contrato, **firmarlo** todas las partes interesadas y **tenerlo bien a mano**, preferiblemente en un lugar bien visible para los interesados.

Ventajas de los contratos de contingencias (Kazdin, 1984; Martin y Pear, 1996/1999).

- + **Clarifican las expectativas de ambas partes** y permiten saber a estas el esfuerzo, beneficios y costos que implicará el programa.
- + Por su carácter negociado y de acuerdo formal, proporcionan un mayor **sentimiento de**

control sobre la propia conducta, **aumentan el compromiso y cooperación** de las personas, dan mayor seguridad de que estos seguirán el programa y pueden dar lugar a mejores resultados.

- + Funcionan como **señales que recuerdan** a las personas sus compromisos adquiridos.
- + Actúan como un continuo **punto de referencia en caso de desacuerdo** respecto a los términos. Al estar las contingencias claramente especificadas por escrito, se desalienta la arbitrariedad o el desacuerdo en cuanto a la conducta exigida y las consecuencias aplicadas. Además, los acuerdos verbales son también más susceptibles tanto de malinterpretación como de distorsión por fallo de memoria.
- + Permiten una **participación activa de las personas**, lo cual es ética y socialmente más aceptable para la mayoría de las personas.
- + Constituyen un medio adecuado para hacer la **transición** desde un mayor control de la conducta de la persona por parte de otros **hasta la autorregulación**. Así, en el caso de un niño, la determinación de las conductas y reforzadores la logra a través de la negociación con los padres, maestro o terapeuta, y estos juegan en principio un mayor papel que aquel. A partir de aquí, se trata de que el niño tenga poco a poco una mayor responsabilidad en este proceso, para lo cual se le entrena sistemáticamente en la especificación de los requisitos de conducta y reforzadores y se le refuerza por hacer esto bien. Al mismo tiempo, el niño puede ser entrenado en autoobservar, autorregistrar y autoevaluar su propia conducta. Finalmente, también puede llegar a aprender a autoadministrarse las consecuencias positivas y negativas según la evaluación que haya hecho de su conducta.

Hay que tener en cuenta que en un contrato de contingencias hay negociación o co-determinación de las metas y consecuencias, mientras que la observación de las conductas, la evaluación de si una determinada ejecución merece o no consecuencias y la administración de estas últimas puede ser hecha por la propia persona, por la otra parte o por ambas partes.

ECONOMÍA DE FICHAS

Consiste básicamente en **entregar fichas (puntos, vales, marcas, estrellas, etc.) contingentemente a realizar o no realizar determinadas conductas, de modo que tales fichas puedan ser cambiadas por una variedad de bienes, actividades y privilegios (reforzadores de apoyo)**. Muchas economías de fichas incluyen también **penalizaciones**, como, por ejemplo, el costo de respuesta (retirada de fichas contingentemente a la conducta indeseable) y la evitación (retirada de fichas contingentemente a la no emisión de la conducta deseada).

Barkley y Benton (1998/2000, págs. 149-158), presentan un programa de economía de fichas para niños desafiantes y rebeldes, de 4 a 7 años y un sistema de puntos para niños desafiantes de 8 a 12 años; además, presentan luego algunas dificultades y formas de resolverlas. En las siguientes referencias y tabla pueden verse también **cuatro ejemplos** de economía de fichas: a) una aplicación colectiva en una institución de pacientes psiquiátricos (**Rimm y Masters, 1974/1980, págs. 266-269**); b) una aplicación individual con un niño que no ordenaba su cuarto (**tabla 4**); c) una aplicación individual con una niña *irritable* (**Sulzer-Azaroff y Mayer, 1977/1983, pág. 497**); y d) una aplicación individual con un niño enurético (**Cáceres, 1995**). Como punto de comparación, puede verse en **Azrin y Besalel (1979, págs. 57-58)** dos programas de reforzamiento del control de esfínteres no basados en una economía de fichas.

Ventajas. Las fichas pueden administrarse inmediatamente, no suelen interferir con la emisión de la conducta deseada, establecen el puente entre las conductas deseadas y la entrega de los

reforzadores de apoyo, están poco sujetas a efectos de saciedad, su eficacia es independiente de un único estado específico de privación al permitir obtener una variedad de reforzadores de apoyo y su número proporciona una muestra visible (retroalimentación) de la mejora conseguida.

Limitaciones. El procedimiento puede llegar a ser bastante complejo; las fichas tangibles pueden robarse, falsificarse, prestarse; los compañeros de grupo de una persona pueden negarse a trabajar si no son incluidos en el programa. Hay varias posibles soluciones para esto último:

- + **Explicar que la persona tiene un problema particular**, que necesita un programa especial y que se solicita la cooperación de todos en el programa (pueden animarle, servirle de tutores, etc.). Puede reforzarse al grupo o a los hermanos por su cooperación. Si la solución anterior es eficaz, pero un pequeño grupo de niños sigue protestando, no hay que prestar atención a sus quejas después de asegurarse de que han comprendido las razones para el programa especial.
- + Hacer que el **niño reciba las fichas delante del grupo o de los hermanos, pero los reforzadores de apoyo privadamente.**
- + Hacer que **la persona obtenga reforzadores para todo el grupo** o para sus hermanos. De esta forma le animarán y ayudarán, aunque existe la posibilidad desafortunada de que si el niño fracasa en obtener reforzadores para el grupo, se vea sometido a una crítica y presión excesivas.

GUÍAS para la aplicación de una economía de fichas [puede verse Barkley y Benton (1998/2000), además de las fuentes bibliográficas previamente citadas].

- **Justificar el sistema de fichas en términos positivos.** Se explica que con él se intenta sobre todo potenciar y recompensar las cosas bien hechas (aunque puede ser necesario en una fase posterior quitar algunas fichas por mal comportamiento). En ningún caso hay que justificar el programa en tono negativo; por ejemplo, diciéndole a un niño que como siempre se está portando mal, se le van a retirar todas sus recompensas y tendrá que aprender a ganárselas.
- **Especificar las conductas objetivo** y las condiciones bajo las que deben ocurrir. Es conveniente que la persona participe en la elaboración de qué conductas serán reforzadas y cuáles serán castigadas, aunque la última palabra es la del agente que aplica el programa. Cuando se trabaja con grupos grandes (p.ej., un maestro en una clase), existe la posibilidad de dar fichas según un sistema de calificación subjetiva de 10 puntos, calificación que se otorga según el grado en que las personas han cumplido las conductas objetivo.
- **Identificar, seleccionar y especificar los reforzadores de apoyo**, es decir, los reforzadores que pueden ser adquiridos con las fichas ganadas. Esto debe hacerse en colaboración con la persona a la que se aplicará la economía de fichas.
- **Especificar salarios, precios y multas.**
 - # Los **salarios o pagos** hacen referencia al número de fichas que se obtienen, según un programa determinado, por las diversas conductas adecuadas o por la no ejecución de conductas inadecuadas. En niños pequeños el número de fichas ganados por cada conducta es pequeño (no mayor de 5), mientras que en niños mayores y adultos muchas conductas pueden obtener de 5 a 25 puntos y algunas hasta 200 o más. Los **precios** se refieren al número de fichas que deben pagarse por cada uno de los reforzadores de apoyo. Las **multas** hacen referencia al número de fichas que deben pagarse por las distintas conductas inadecuadas o por no ejecutar las conductas adecuadas. En general, para empezar con buen pie, conviene comenzar el programa sólo con incentivos positivos y dejar la aplicación de multas para más adelante. La persona debe ser informada de todas estas contingencias.

- # Debe haber un **equilibrio entre salarios y precios**. Precios y multas pueden establecerse en función del salario total que la persona puede obtener por día (o semana, según el caso). Algunos reforzadores deben poder ser obtenidos fácilmente (1 día de trabajo) y otros requerir más fichas. Los precios dependen también del tipo de reforzador y las multas, de la gravedad de la conducta inadecuada. Paralelamente, las conductas apropiadas más difíciles o menos preferidas por la persona deben tener un mayor salario.
- # Una economía de fichas es un **sistema dinámico que requiere ajustes** diversos según su funcionamiento:
 - . **Cambios en la cantidad y frecuencia de los pagos y en el nivel de exigencia** conductual. Al principio, los pagos suelen ser frecuentes, pero pequeños. Luego, se va exigiendo progresivamente más y los pagos se hacen más infrecuentes, pero mayores. Si una conducta es poco frecuente, puede aumentarse el pago que recibe. En una fase final los pagos pueden ser menores y cada vez más intermitentes, pero asegurándose de que haya reforzadores en el medio natural de la persona que mantengan la conducta.
 - . **Cambios en el precio y tipo de los reforzadores**. Pueden aumentarse los precios de los reforzadores muy deseados o que se consumen más de lo que se considera adecuado. Si un reforzador no se solicita, puede ser eliminado de la lista o reducir su precio. Pueden introducirse nuevos reforzadores para evitar problemas de saciedad y aumentar el interés de las personas.
 - . **Cambios en la magnitud de las multas**. Si ciertas conductas inadecuadas siguen produciéndose, pueden aumentarse las multas correspondientes.
 - . **Cambios en el caso de que la acumulación de fichas lleve a “dejar de trabajar”**. El ahorro de fichas no es en sí algo indeseable, a no ser que implique dejar de realizar las conductas adecuadas. Posibles soluciones son: a) elevar los precios de los reforzadores; b) buscar nuevos reforzadores en los que se quieran gastar las fichas; c) fijar un tiempo límite para gastar todas o parte de las fichas, so pena de ser confiscadas o anuladas; y d) ir entregando fichas a cuenta de un reforzador de alto precio (pago a plazos). Esto último puede hacerse marcando o no un tope temporal para terminar el pago.
- # La **economía de fichas aplicada en un grupo no implica necesariamente contingencias uniformes** o iguales para todos; estas contingencias pueden ser individualizadas o bien pueden combinarse contingencias individualizadas y uniformes. Las contingencias uniformes son más fáciles de administrar, pero pueden no ser adecuadas para todos los miembros del grupo, por lo que pueden ser necesarias ciertas individualizaciones.
- **Selección, uso y cambio de fichas.**
 - # **Pueden seleccionarse como fichas:** fichas de plástico, puntos, vales, estrellas, tiqués... Una buena ficha debería tener las siguientes propiedades: a) poder entender su valor fácilmente, b) ser fácil de entregar, c) ser fácil de llevar, d) poder ser identificada como propiedad de quien la recibe (para evitar el “mercado negro” de fichas en grupo), e) requerir una mínima contabilidad por parte de quien las entrega, y f) ser lo menos distractora posible. Los puntos o puntuaciones son las que mejor cumplen estas condiciones. Por ello, con personas que entiendan su significado, es mejor utilizar puntos que fichas tangibles a no ser que estas últimas sean más motivantes para ellos.
 - # La persona **debe aprender el valor de las fichas mediante explicaciones verbales y/o el uso de las propias fichas**. Con niños muy pequeños o personas con retraso mental se comienza dándoles una ficha y permitiéndoles que la cambien inmediata-

mente por algún reforzador. Esto se repite varias veces y con distintos reforzadores. Finalmente, se combinan las explicaciones verbales simples y el moldeamiento (comenzando por una tarea fácil) para que la persona aprenda que las fichas hay que ganarlas y cómo se ganan.

- # **El elogio y la explicación concreta de lo que se ha hecho bien deben preceder a la entrega de las fichas** para que al final estos reforzadores sociales y otros posibles reforzadores naturales puedan mantener las conductas objetivo y pueda retirarse el sistema de fichas.
- # Hay que determinar **en qué momentos podrán canjearse las fichas** por los reforzadores de apoyo: varias veces al día, una vez al día, etc. Estos periodos de cambio deben ir haciéndose gradualmente más infrecuentes.
 - . Los periodos de intercambio de fichas por reforzadores, pueden resultar distractores. Si tras un periodo de cambio viene uno de trabajo y las personas tardan en reincorporarse al mismo (piénsese en una escuela), hay que anunciar que el tiempo de intercambio ha pasado y reforzar con elogios y fichas a los que vuelven pronto al trabajo.
 - . Si una persona quiere cambiar sus fichas por algún reforzador de actividad que no puede llevarse a cabo durante el periodo de cambio (p.ej., ir al cine), se le puede dar un vale que podrá ser cambiado cuando dicha actividad pueda realizarse. El vale proporciona a la persona algo tangible que enseñar o poseer, aunque no haya elegido un reforzador material.
- Por último, debe **eliminarse gradualmente el sistema de fichas**. El objetivo es que las conductas se mantengan mediante los reforzadores naturales del entorno y/o por reforzadores intrínsecos. Para conseguir esto, la economía de fichas puede combinarse con otras técnicas como el entrenamiento en habilidades sociales o la resolución de problemas. Un ejemplo de eliminación gradual de una economía de fichas en personas institucionalizadas es el siguiente (otro ejemplo puede verse al final de la tabla 4):
 - # **Primer nivel.** Las conductas adecuadas ganan fichas y los reforzadores cuestan fichas. Cuando las conductas deseadas logran un criterio preestablecido durante varias semanas, se pasa al siguiente nivel.
 - # **Segundo nivel.** Dejan de administrarse fichas por realizar algunas conductas (una minoría) y, por otra parte, algunos reforzadores pueden obtenerse sin necesidad de “pagar” fichas. Se establecen, igual que en los niveles siguientes, dos límites de ejecución, uno para pasar al siguiente nivel (p.ej., realizar todos los días el 90% de las conductas de forma adecuada) y otro para volver al anterior (p.ej., hacer menos del 50% de las conductas de forma correcta durante tres días).
 - # **Tercer nivel.** Se incrementa progresivamente el número de conductas que no reciben puntos y, finalmente, no se entregan puntos por realizar ninguna de las conductas objetivo. Asimismo, los reforzadores pasan progresivamente a ser “libres”, de modo que todos ellos pueden conseguirse sin pagar puntos. El sistema puede reintroducirse en caso de que la frecuencia, cantidad o calidad de las conductas baje más allá de un determinado nivel.
 - # **Cuarto nivel.** La persona pasa parte de su tiempo en el medio natural y en este, las conductas reciben los reforzadores habituales en el mismo. Finalmente, la persona vuelve a integrarse completamente en su medio natural.

Otras consideraciones.

- **Contingencias de grupo.** En las contingencias individuales, las consecuencias que recibe una persona dependen sólo de su propia conducta y no de la conducta de otros. En las

contingencias de grupo, las consecuencias para cada persona del grupo dependen de la conducta de otro/s miembro/s del grupo. Por ejemplo, podemos aplicar una economía de fichas a una clase, de forma que, entre otras conductas, la clase recibe x puntos si todos los niños traen todos los deberes hechos y, además cada persona ha hecho correctamente el 50% de los ejercicios para casa. Cuando la clase consiga un cierto número de puntos, los niños podrán hacer una excursión a determinado lugar.

Las consecuencias pueden ser obtenidas por el grupo entero dependiendo de la conducta de este grupo o de algún subgrupo o individuo dentro de él. Por ejemplo, la clase podrá organizar una obra de teatro, cuando X consiga un determinado número de puntos. En las contingencias combinadas, una persona puede recibir consecuencias separadamente tanto por su propia conducta como por la conducta de otro u otros miembros del grupo.

Las contingencias de grupo son más fáciles de llevar a cabo y promueven el apoyo, aliento y ayuda entre compañeros. En contrapartida, pueden facilitar una presión excesiva sobre determinada persona, puede suceder que el grupo no consiga reforzamiento debido a que una persona no es capaz de conseguir el criterio o encuentra gratificante sabotear el programa y puede ocurrir que una persona se aproveche del grupo para obtener reforzamiento sin haber realizado ninguna contribución. La solución a estos problemas consiste en cambiar de las contingencias de grupo a las individuales para las personas afectadas.

- **Participación de las personas.** Es importante fomentar la colaboración activa por parte de las personas y tener en cuenta sus opiniones e iniciativas en la determinación de las conductas objetivo, reforzadores, salarios, precios, multas, etcétera.
- **Supervisión del programa de fichas** para asegurarse de que se están cumpliendo todos los requisitos.

ENTRENAMIENTO EN DISCRIMINACIÓN DE ESTÍMULOS

El entrenamiento en discriminación de estímulos incluye diversos **procedimientos mediante los cuales la persona aprende a responder de modo distinto en presencia de estímulos antecedentes diferentes (estímulos discriminativos)**. Por ejemplo, en una reunión de amigos se hacen cosas –reír, contar chistes, hablar en voz alta– que no se hacen en un entierro. Se le pide un favor a un compañero cuando está de buen humor, no cuando está enfadado con nosotros.

Otros ejemplos: a) Enseñar a un grupo de progenitores a discriminar las conductas dependientes e independientes de sus hijos y a reforzarlas diferencialmente. b) Enseñar cuándo es apropiada una conducta asertiva más fuerte o, incluso, la conducta agresiva. c) Entrenar a un psicólogo a discriminar cuando debe mantener el silencio con un cliente y cuando debe romperlo. d) Enseñar al personal sanitario a prestar atención al habla coherente y no al habla psicótica.

El procedimiento de discriminación de estímulos más utilizado consiste en **reforzar una conducta en presencia de uno o más estímulos o contextos determinados y no reforzarla en presencia de otros estímulos** (es posible también reforzar otras respuestas bajo estos otros estímulos). Un ejemplo de este procedimiento sería reforzar a un niño cuando pide ayuda para hacer una tarea difícil para él y, en cambio, no reforzarle cuando pide ayuda solamente para llamar la atención. Además de este procedimiento de reforzamiento diferencial, existen **otros procedimientos para establecer una discriminación de estímulos:**

- Castigar una conducta bajo uno o más estímulos determinados, pero no bajo otros (castigo diferencial).
- Reforzar una conducta en presencia de uno o más estímulos determinados y no reforzarla y castigarla en presencia de otros estímulos (combinación de reforzamiento y castigo diferencial).

- Dar instrucciones verbales o escritas que describan las diferentes situaciones en las que una determinada conducta va a ser reforzada o castigada.
- Hacer que la persona observe las consecuencias diferenciales de la conducta de otros en situaciones diferentes.

Los dos últimos procedimientos (instrucciones y modelado) pueden ser combinados con el reforzamiento y/o el castigo diferencial. Hay que tener en cuenta que aunque la discriminación o control de estímulos puede ser establecido mediante instrucciones y modelado, el mantenimiento de este control de estímulos suele requerir que la persona realice la conducta en las situaciones o ante los estímulos seleccionados y que reciba directamente las consecuencias pertinentes.

Existe discriminación o control de estímulos cuando la probabilidad de ocurrencia o cualquier otra característica relevante de una conducta varía en función de la presencia o ausencia de un estímulo antecedente o en función de la presencia de estímulos antecedentes diferentes. Se dice que la persona ha hecho una discriminación de estímulos cuando responde diferencialmente en presencia de estímulos diferentes.

Un **estímulo discriminativo (E^D)** es aquel estímulo antecedente que señala que una conducta determinada será probablemente reforzada, aunque no necesariamente según un programa continuo. Más exactamente, un E^D es aquel en cuya presencia o tras cuya ocurrencia la probabilidad de que una respuesta dada sea reforzada es más alta que en su ausencia o tras su no ocurrencia. Una sonrisa es un estímulo discriminativo que señala que el acercamiento a la persona que sonríe encontrará probablemente aprobación.

Un **estímulo delta (E^\wedge)** es aquel estímulo antecedente que señala que una conducta determinada no será probablemente reforzada. Más exactamente, un E^\wedge es aquel en cuya presencia o tras cuya ocurrencia la probabilidad de que una respuesta dada sea reforzada es más baja o igual que en su ausencia o tras su no ocurrencia. Un semblante serio es un estímulo delta, una ocasión en la que el acercamiento a la persona no encontrará probablemente aprobación. Igual que hay E^D y E^\wedge para el reforzamiento, los hay también para el castigo.

GUÍAS para la aplicación del entrenamiento en discriminación de estímulos.

- **Especificar claramente las condiciones bajo las que la conducta debe y no debe ocurrir.**
- **Seleccionar un reforzador apropiado** y, si se va a utilizar, también un estímulo aversivo apropiado.
- **Especificar claramente la secuencia estímulo discriminativo–conducta–reforzador** y, si es necesario, estímulo discriminativo para el castigo–conducta–estímulo punitivo.
- Ayudar a la persona a identificar aquellos elementos en los que se diferencian las situaciones a discriminar, utilizar **instrucciones para enseñarle a comportarse de un cierto modo bajo ciertas circunstancias, pero no bajo otras, e informarle de las consecuencias** que seguirán a su conducta en una situación u otra.
- Si es necesario, emplear **temporalmente estímulos discriminativos suplementarios** (instrucciones, gestos, señales) que permitan diferenciar más fácilmente las situaciones y faciliten, por tanto, el comportamiento correcto.
- Una vez que la conducta ocurra consistentemente con la frecuencia deseada en la/s situación/es adecuada/s y no ocurra en las otras situaciones, **eliminar gradualmente cualquier reforzador artificial** empleado y mantener la conducta con reforzamiento social y con cualesquiera otros reforzadores naturales que existan en el medio para esa conducta.

MANIPULACIÓN DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES (CONTROL DE ESTÍMULOS)

La conducta es influida por las consecuencias que la siguen contingentemente. Sin embargo, debido a su asociación con estas últimas, los **estímulos antecedentes también pueden emplearse para controlar la conducta a través de la presentación o retirada de los mismos**. Debido al entrenamiento (formal o informal) en discriminación de estímulos, las personas aprenden a responder diferencialmente en presencia de estímulos diferentes. Por lo tanto:

- **Podemos inducir una conducta** presentando estímulos discriminativos para el reforzamiento de dicha conducta, retirando estímulos delta, retirando estímulos discriminativos para el castigo de dicha conducta y/o retirando estímulos discriminativos para el reforzamiento de una conducta incompatible.
- **Podemos reducir una conducta** retirando estímulos discriminativos para el reforzamiento de dicha conducta, presentando estímulos delta, presentando estímulos discriminativos para el castigo de dicha conducta y/o presentando estímulos discriminativos para el reforzamiento de una conducta incompatible.

Al hablar de la instigación, ya vimos como se podía facilitar una conducta mediante procedimientos de control de estímulos antecedentes, tales como las instrucciones, el modelado, la guía física y la inducción situacional. Por lo tanto, aquí nos centraremos en **técnicas de control de estímulos dirigidas a reducir conductas**.

- **Instrucciones.** De todos es conocido el uso de instrucciones del tipo “Sabes que no me gusta que hagas esto”, “Si haces esto, entonces... (consecuencia punitiva)”, “Recuerda que es mejor hacer esto de este otro modo” (estímulo discriminativo para respuesta incompatible), “No vas conseguir que te haga caso haciendo esto” (presentación de un estímulo que indica que la conducta probablemente no será reforzada).
- **Modelado.** Se puede reducir o eliminar una conducta de una persona si se hace que esta observe cómo un modelo es castigado o no reforzado por emitir dicha conducta o bien cómo es reforzado por emitir una conducta incompatible.
- **Restricción física.** Ponerle guantes a un niño pequeño para que no se chupe el dedo; sujetarle el brazo a alguien para que no haga determinada conducta. La restricción física hay que usarla con cuentagotas. Además de que se puede estar reforzando inadvertidamente con atención la conducta problemática, los efectos de la restricción son temporales y la conducta reaparece al retirar la restricción. Es mejor emplear otros procedimientos. Si se usa la restricción, hay que hacerlo como una ayuda temporal y combinarla con la enseñanza y reforzamiento de conductas incompatibles.
- **Cambio situacional.** Entra aquí el empleo de gestos para refrenar conductas (p.ej., tocar a alguien disimuladamente en una reunión, fruncimiento de entrecejo, etc.); el uso de carteles gráficos (para no fumar, p.ej.), el apagar la televisión a la hora de comer para reducir la conducta de verla y favorecer la comunicación familiar; el emplear tácticas de distracción con los niños (lo cual también implica el empleo de instrucciones) para que no realicen conductas peligrosas o prohibidas y desvíen su atención hacia otros objetos o actividades; etc.

Cabe señalar, que los **efectos de las técnicas de control de estímulos son temporales** cuando no van combinadas con otras técnicas (manejo de consecuencias, p.ej.).

TABLAS

Tabla 1. Programas de reforzamiento intermitente.

-
- De **razón fija** (RF). El reforzador se entrega tras un número fijo de ocurrencias de la conducta objetivo, que puede ser más o menos alto. Un ejemplo sería reforzar por cada 5 problemas resueltos o por cada 10 páginas leídas. La tasa de respuesta es alta, aunque aparece una pausa postreforzamiento que es tanto más larga cuanto mayor es la razón. Los aumentos de la razón deben hacerse gradualmente.
 - De **duración fija**. El reforzador se entrega tras la emisión de la conducta objetivo (p.ej., estudiar) durante un tiempo fijo determinado.
 - De **razón variable** (RV). El reforzador se entrega tras un número de ocurrencias de la conducta objetivo que varía de una ocasión a otra alrededor de un valor promedio. Así, con un programa de RV 4, reforzaríamos a un niño cada 4 páginas leídas en promedio, aunque a lo largo de 6 ocasiones, el número de páginas requeridas podría ser 2, 4, 3, 5, 7 y 3 ($M = 4$). La tasa de respuesta es alta (más que con un programa RF) y sostenida, ya que es difícil predecir cuándo tendrá lugar el reforzamiento.
 - De **duración variable**. El reforzador se entrega tras la emisión de la conducta objetivo (p.ej., hacer ejercicio) durante un tiempo determinado que varía alrededor de un valor promedio.
 - De **intervalo fijo** (IF). Se refuerza la primera ocurrencia de la conducta objetivo que aparece tras un intervalo de tiempo constante a partir de la última respuesta reforzada. Las ocurrencias dentro del intervalo no son reforzadas. Un ejemplo de IF sería el profesor que refuerza la intervención de un alumno siempre que hayan pasado al menos 10 minutos desde su última intervención. Los aumentos del intervalo deben hacerse gradualmente. Este programa se caracteriza por tasas de respuesta más bajas que los programas de razón y por una pausa postreforzamiento que aumenta con la longitud del intervalo.
 - De **intervalo variable** (IV). Se refuerza la primera ocurrencia de la conducta objetivo que aparece tras un intervalo variable de tiempo a partir de la última respuesta reforzada, tiempo que va cambiando alrededor de un valor promedio. Mirar el buzón e o si han salido las notas están bajo un programa de IV. La tasa de respuesta es baja (aunque menos que en el IF) y sostenida, sin pausas postreforzamiento.

Lo más habitual en la vida cotidiana es que los programas de IF y de IV sean de **disponibilidad limitada**. Esto implica que se limita a una duración específica el periodo durante el cual puede reforzarse la primera ocurrencia de la conducta objetivo tras el final del intervalo; en consecuencia la tasa de respuesta es mayor. Un ejemplo de IF de disponibilidad limitada sería el profesor que observa a un alumno cada 10 minutos para ver si está trabajando en ese momento y le da puntos si así es. En caso contrario, pone el cronómetro a cero y empieza un nuevo periodo de 10 minutos. El profesor del ejemplo anterior, también podría utilizar un programa de IV. Esto implicaría observar al alumno en promedio cada 10 minutos (p.ej., 8, 14, 7, 11). Hay que hacer notar que cada intervalo empieza a contar no a partir de la última respuesta reforzada, sino a partir del final del periodo de disponibilidad limitada.

En resumen, los programas de razón producen una tasa más alta que los de intervalo. Los programas variables producen tasas de respuestas más regulares que los fijos, sin pausas postreforzamiento, y generan mayor resistencia a la extinción.

Tabla 2. Ejemplo de contrato de contingencias entre un paciente adulto y su familia de acogida.

Fechas de vigencia: De _____ a _____

Nosotros, los abajo firmantes, acordamos llegar a cabo los siguientes comportamientos:

Daniel acuerda:

1. Tomar las medicaciones tal como ha sido prescrito.
2. Atender a sus labores de hospital de día (como paciente externo voluntario).
3. Abstenerse de fumar en su habitación.
4. Antes de visitar a su hermana y cuñado, llamarles y pedirles permiso.

Los señores Pérez acuerdan:

1. Darle a Daniel un paquete de cigarrillos cada mañana después de almorzar.
2. Darle 50 euros el sábado por la mañana para sus gastos semanales.
3. Dejar de regañar a Daniel por lo mucho que fuma.
4. Permitir a Daniel visitar a su hermana una vez al mes en domingo de 14 a 20 horas.

Bonificación: Si Daniel sigue la cláusula número 4 durante cuatro semanas, podrá cambiarse desde su habitación actual a una habitación individual en la parte delantera de la casa.

Penalización: Si hay más de 10 infracciones contra la regla de fumar en los dormitorios, Daniel perderá totalmente sus privilegios de fumador.

(Daniel)

(Padre de acogida)

(Madre de acogida)

(Consejero)

Este contrato será revisado una vez que haya pasado una semana desde la fecha de acuerdo.

Nota. Adaptado de Kazdin (1984, pág. 115).

Tabla 3. Ejemplo de un contrato de pareja.

Reunidos Luis y Ana, acuerdan intentar mejorar su relación mediante el cumplimiento de los siguientes términos:

Luis se compromete a:

- Llegar a casa antes de las ocho de la noche y el viernes, a la hora de comer.
- Saludar a Ana al llegar a casa con un beso y una frase cariñosa.
- Hacer sólo comentarios agradables sobre la familia de Ana o abstenerse de hacerlos.
- Bañar todos los días a los niños.

A cambio de estas conductas, Luis obtendrá:

- Salir una noche a la semana con los amigos, sin que Ana proteste.
- Cenar cocido dos veces por semana.
- Que Ana le masajee la espalda, todos los días, por un tiempo mínimo de cinco minutos.

Ana se compromete a:

- Evitar hacer comentarios sarcásticos sobre el exceso de peso de Luis.
- Iniciar los contactos sexuales al menos una vez a la semana.
- Acompañar a Luis los domingos por la mañana a jugar a tenis.

A cambio de estas conductas, Ana recibirá lo siguiente:

- Disponer de la tarde de los viernes para hacer lo que quiera (Luis cuidará de los niños).
- Salir a cenar un día del fin de semana a un restaurante de su elección.
- Que Luis le haga un masaje en las piernas todos los días, durante un tiempo mínimo de cinco minutos.

Este contrato tiene una validez de quince días a partir del día de la fecha. En ese momento, y con el consentimiento de las partes implicadas, el contrato puede modificarse en lo que respecta a compromisos y beneficios de cada miembro de la pareja. En caso de incumplimiento de contrato por una de las partes, la otra parte podrá disponer libremente de 5.000 de las 50.000 pesetas depositadas aquí como fianza.

Ambas partes están de acuerdo con los términos de este contrato y, para que así conste, lo firman en Madrid, a 24 de julio de 1992.

Fdo: Juan (Psicólogo)

Fdo: Ana y Luis

Nota. Tomado de Labrador, Larroy y Cruzado (1993, pág. 553).

Tabla 4. Ejemplo de economía de fichas con un niño que no ordenaba su cuarto.

Juan es un niño de ocho años, al que se aplica un sistema de economía de fichas para que se acostumbre a ordenar su cuarto. En concreto, las tareas que Juan debe realizar son las siguientes:

- Llevar la ropa sucia al lavadero (1 punto).
- Doblar el uniforme (o la ropa que pueda aprovechar para el día siguiente) sobre una silla (1 punto).
- Guardar los juguetes en la estantería (2 puntos).
- Guardar libros y cuadernos en la estantería (1 punto).
- Preparar la cartera para el día siguiente (1 punto).

Estas conductas debe realizarlas, todos los días, entre la hora del baño y la de la cena (dispone de alrededor de una hora entre ambas). Sus padres y su hermano mayor serán, alternativamente, los encargados de comprobar que las tareas se han cumplido y de dispensar las fichas. En caso de desacuerdo entre uno de ellos y Juan, se pedirá opinión a cualquiera de los otros dos y Juan debe admitir el veredicto sin protestar. Las fichas son fichas de parchís, con distintos valores según los colores: 1 punto, 5 puntos, 10 puntos y 20 puntos.

Juan puede escoger entre refuerzos inmediatos (más baratos) y refuerzos a largo plazo (más caros), pero todos los días debe gastar al menos tres puntos en los refuerzos inmediatos. Estos se dispensan inmediatamente después de la cena (o durante ésta en algunos casos).

La lista de refuerzos es la siguiente:

- Media hora de vídeo o televisión (3 puntos).
- Diez minutos de juego extra (1 punto).
- Un paquete de cromos (1 punto).
- Cena preferida al día siguiente (3 puntos).
- Una pieza de mecano (1 punto).
- Batido de chocolate (2 puntos).
- Un vaso de zumo (2 puntos).
- Un postre especial (2 puntos).
- Una canica (2 puntos).
- Una bolsa de palomitas (4 puntos).
- Una bolsa pequeña de patatas (5 puntos).
- Una bolsa pequeña de maíz tostado (5 puntos).
- Una bolsa de gusanitos (3 puntos).
- Ir al cine el sábado (25 puntos).
- Invitar a merendar a un amigo el sábado (20 puntos).
- Ir al parque de atracciones (30 puntos).
- Un álbum (15 puntos).
- Una pelota (50 puntos).
- Una cámara de fotos (75 puntos).
- Un equipo de fútbol (100 puntos).

El proceso es el siguiente: se informa al niño de los objetivos del programa y se obtiene su acuerdo. Se establece un primer plazo de dos semanas, en el que se comprobará el cumplimiento de las tareas todos los días y se recompensará cada una de ellas. Si transcurridas las dos semanas la tasa de emisión se mantiene estable, se pasará a comprobar y recompensar la realización de tres tareas, elegidas cada día al azar (si no, se mantendría el programa anterior el tiempo que fuera necesario). El paso siguiente es observar y recompensar tres conductas, cuatro días a la semana, aleatoriamente; a la vez, se va proporcionando alguno de los refuerzos de forma directa, sin la mediación de las fichas (como estás recogiendo muy bien la habitación, el sábado podrás invitar a Pepe, sin darme ninguna ficha). Posteriormente, se pasará a observar y recompensar conductas sólo dos veces a la semana; a la vez que se van aumentando los refuerzos directos (fundamentalmente, los de actividad y los sociales). Finalmente, se observará sólo una vez a la semana. Por último, se suprimirán totalmente las fichas y, aleatoriamente, se dará algún refuerzo directo.

Nota. Tomado de Labrador, Larroy y Cruzado (1993, págs., 547-548).

REFERENCIAS

- Avia, M.D. (1984). Técnicas cognitivas y de autocontrol. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.), *Manual de modificación de conducta* (págs. 329-360). Madrid: Alhambra.
- Azrin, N.H. y Besalel, V.A. (1979). *A parent's guide to bedwetting control. A step-by-step method*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Barkley, R.A. y Benton, C.M. (2000). *Hijos desafiantes y rebeldes: Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo*. Barcelona: Paidós. (Original de 1998.)
- Bas, F. y Andrés, V. (1994). *Terapia cognitivo-conductual de la depresión: Un manual de tratamiento*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Bellack, A.S. y Hersen, M. (Eds.). (1985). *Dictionary of behavior therapy techniques*. Nueva York: Pergamon.
- Buceta, J.M., Bueno, A.M. y Buceta, E. (1996). Intervención comportamental para el tratamiento del insomnio. En J.M. Buceta y A.M. Bueno (Comps), *Tratamiento psicológico de hábitos y enfermedades* (pp. 382-435). Madrid: Pirámide.
- Cáceres, J. (1991). Procedimientos aversivos. En V.E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 275-296). Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres, J. (1993). Técnicas aversivas. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 558-576). Madrid: Pirámide.
- Cáceres, J. (1995). *Cómo ayudar a su hijo si se hace pis en la cama*. Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres, J. (1998). Terapia de pareja. En Vallejo, M.A. (Ed.), *Manual de terapia de conducta, (Vol I, págs. 529-562)*. Madrid: Dykinson.
- Cruzado, J.A. y Labrador, F.J. (1993). Técnicas para la reducción de conductas operantes. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 501-531). Madrid: Pirámide.
- France, K.G. y Hudson, S.M. (1993). Management of infant sleep disturbance: A review. *Clinical Psychology Review, 13*, 635-647.
- Gavino, A. (Dir.). (1997). *Técnicas de terapia de conducta*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gelfand, D.M. y Hartmann, D.P. (1989). *Análisis y terapia de la conducta infantil*. Madrid: Pirámide. (Original de 1984.)
- Glynn, S.M. (1990). Token economy approaches for psychiatric patients. *Behavior Modification, 14*, 383-407.
- Hops, H. (1981). Tratamiento conductual de los problemas matrimoniales. En W.E. Craighead, A.E. Kazdin y M.J. Mahoney (Eds.), *Modificación de conducta: Principios, técnicas y aplicaciones* (463-478). Barcelona: Omega. (Original de 1976.)
- Karoly, P. y Harris, A. (1986). Operant methods. En F.H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (3ª ed., pp. 111-144). Elmsford, NY: Pergamon.
- Kazdin, A.E. (1984). *Behavior modification in applied settings* (3ª ed.). Homewood, IL: Dorsey Press.
- Labrador, F.J. (2008a). Técnicas operantes II: reducción de conductas. En F.J. Labrador (Coor.), *Técnicas de modificación de conducta*. (pp. 313-338). Madrid: Pirámide.
- Labrador, F.J. (2008b). Técnicas operantes III: sistemas de organización de contingencias. En F.J. Labrador (Coor.), *Técnicas de modificación de conducta*. (pp. 339-359). Madrid: Pirámide.
- Labrador, F.J. y Cruzado, J.A. (1993). Técnicas de control de contingencias. En M.A. Vallejo y M.A. Ruiz (Eds.), *Manual práctico de modificación de conducta I* (pp. 171-262). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Labrador, F.J., Larroy, C. y Cruzado, J.A. (1993). Sistemas de organización de contingencias: Economía de fichas y contratos conductuales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 532-557). Madrid: Pirámide.
- Larroy, C. (2008). Técnicas operantes I: desarrollo de conductas. En F.J. Labrador (Coor.), *Técnicas de modificación de conducta*. (pp. 387-311). Madrid: Pirámide.
- Lerman, D.C. y Vorndran, C.M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 431-464.
- Malott, R.W., Malott, M.E. y Trojan, E.A. (2002). *Principios elementales de comportamiento*. Madrid: Pearson.
- Martin, G. y Pear, J. (1996). *Behavior modification: What it is and how to do it* (5ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de la conducta* (5ª ed.). Madrid: Prentice-Hall. (Original de 1996.)
- Olivares, J. y Méndez, F.X. (1999). *Técnicas de modificación de conducta* (2ª ed. revisada). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rimm, D.C. y Masters, J.C. (1980). *Terapia de la conducta: Principios y hallazgos empíricos*. México: Trillas. (Original de 1974.)
- Sadeh, A. (2005). Cognitive-behavioral treatment for childhood sleep disorders. *Clinical Psychology Review, 25*, 612-628.
- Steketee, G. (1999). *Overcoming obsessive compulsive disorder: A behavioral and cognitive protocol for the treatment of OCD*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1983). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas. (Original de 1977.)
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Szuba, M.P., Kloss, J.D. y Dinges, D.F. (Eds.). (2003). *Insomnia: Principles and management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walls, R. Zane, T. y Ellis, W. (1981). Forward and backward chaining and whole task methods. *Behavior Modification, 5*, 61-74.

¹ En efecto, se trata de un procedimiento de evitación, ya que la retirada de un reforzador ya poseído (la hora diaria de TV) se hace contingente a la no emisión de cierta conducta (estudiar media hora más). En otras palabras, “si no estudias media hora más, no verás la hora de TV”.

² En términos de proceso, hablamos de **reforzamiento negativo** cuando hay un incremento o mantenimiento de una conducta debido a la retirada, reducción o prevención de un evento (estímulo aversivo) o a la terminación o prevención de la pérdida de un evento (reforzador positivo) contingentemente a dicha conducta.

³ El contracondicionamiento aversivo clásico está implicado en los procedimientos de castigo, ya que los estímulos producidos por la respuesta castigada y los estímulos ambientales acompañantes (p.ej., el alcohol) se asocian con estímulos aversivos y pueden perder así su valor positivo y adquirir propiedades negativas o, más frecuentemente, neutrales. El contracondicionamiento aversivo clásico no es una técnica operante. Está destinado a suprimir una conducta indeseable actuando sobre los estímulos antecedentes que la controlan. Para ello, **estímulos aversivos se aparejan con los estímulos que producen o presentan la ocasión para la conducta inapropiada**. Por ejemplo, puede aparearse el aroma de la comida indeseable preferida de una persona obesa con el olor aversivo del ácido butírico.