

**LA REGULACIÓN VERBAL DEL COMPORTAMIENTO:
UNA REVISIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA CONDUCTA DE
RIBES Y LÓPEZ (1985)**

*VERBAL REGULATION OF BEHAVIOR: A REVIEW FROM THE
BEHAVIOR THEORY OF RIBES AND LÓPEZ (1985)*

María Elena Rodríguez Pérez¹

Universidad de Guadalajara

Abstract

This paper critically examines the concept of verbal regulation of behavior based on the seminal work Theory of Behavior by Ribes and López (1985), in order to illustrate its usefulness as a conceptual framework for addressing psychological phenomena. This work constituted the first formal effort to recognize different types of functional organization of behavior beyond the verbal–nonverbal dichotomy. Consequently, it made it possible to outline an alternative interpretation of the research area known as say–do–say correspondence and to design an empirical strategy to test it. It is argued that research on say–do–say correspondence has implicitly adopted a series of conceptual misunderstandings regarding verbal regulation as conceived within the early twentieth-century Soviet materialist tradition. In the alternative conception derived from the Theory of Behavior, say–do–say correspondence is understood as a case of functional dominance. Although this concept does not appear explicitly in the work of Ribes and López (1985), functional salience highlights the fact that, in the organization of organism–environment interdependencies, certain elements play a decisive role in structuring a particular qualitative form of behavior.

Keywords: Behavior theory, verbal regulation, say–do–say correspondence, functional dominance, complexity

Resumen

El presente artículo analiza críticamente el concepto de regulación verbal del comportamiento a partir del trabajo seminal de Teoría de la Conducta de Ribes y López (1985) para ilustrar su utilidad como marco conceptual en el abordaje de los fenómenos psicológicos. Esta obra fue el primer esfuerzo formal por reconocer distintos tipos de organización funcional de la conducta superando la dicotomía verbal-no verbal. Por ello, permitió delinear una interpretación alternativa del área de investigación denominada correspondencia decir-hacer-decir y diseñar una estrategia empírica para ponerla a prueba. Se argumenta que el estudio de la correspondencia decir-hacer-decir ha adoptado de manera implícita una serie de malentendidos respecto de la regulación verbal según la

1.- Correspondencia al correo electrónico: mariae.rodriguezp@academicos.udg.mx

tradición materialista soviética de inicios del siglo XX. En la concepción alternativa que se deriva de la *Teoría de la conducta*, la correspondencia decir-hacer-decir se concibe como un caso de dominancia funcional. Aunque dicho concepto no aparece en la obra de Ribes y López (1985) de manera explícita, la saliencia funcional resalta el hecho de que en la organización de las interdependencias organismo-ambiente algunos de sus elementos son decisivos en la estructuración de una forma cualitativa particular de comportamiento.

Palabras clave: Teoría de la conducta, regulación verbal, correspondencia decir-hacer-decir, dominancia funcional, complejidad

La relación entre lenguaje y cognición (o comportamiento humano complejo) ha sido objeto de reflexión desde diversas perspectivas psicológicas a través de la incorporación de conceptos como “regulación verbal” (Vygotsky, 1978), “control verbal” (Skinner, 1957), “mediación verbal” (Miller et al., 1970), “marcos relacionales” (Barnes-Holmes et al., 2001), “actividad voluntaria” (Luria, 1964) o “correspondencia decir-hacer-decir” (Risley & Hart, 1968). A pesar de la diversidad de referentes y posturas teóricas, las investigaciones que se enmarcan en dichas temáticas incorporan el supuesto de que la actividad verbal juega un papel directivo en la actividad motora (Meacham, 1979). Por tanto, en la actualidad, el estudio del papel del lenguaje en el comportamiento humano está permeado por una postura ecléctica en donde se usan los términos de manera indistinta sin atender a las posibles diferencias filosóficas de las propuestas de origen (i.e., Ruiz & Gómez, 2016) o se emplean definiciones simplistas desligadas del contexto argumentativo en que nacieron (i.e., Grandchamp et al., 2019).

La relación directa entre la conducta verbal y no verbal se adopta, en la mayoría de los casos, sin una revisión crítica de su estatus lógico en el estudio del comportamiento humano. Tan aceptada es la creencia de la superioridad de la conducta verbal sobre la no verbal que, cuando no se observó empíricamente tal relación directa, se inauguró el área de correspondencia decir-hacer-decir con el objetivo de analizar las variables que afectan su establecimiento (Herruzo & Luciano, 1994; Israel, 1978; Risley & Hart, 1968). En la actualidad, el fenómeno de correspondencia decir-hacer-decir se define como la relación de coincidencia entre lo que una persona dice que hará y lo que más tarde hace; entre lo que hace y reporta haber hecho o entre lo que dijo que haría y lo que reporta haber hecho (Luciano et al., 2000; Montoya et al., 2024; Serrador et al., 2021). Ha generado un alto volumen de investigaciones en el terreno de la psicología aplicada con éxito en donde las verbalizaciones parecen controlar o mediar el establecimiento

de un comportamiento deseado (Bevill et al., 2004; Jung, 2022; Montoya et al., 2024). Además, se ha concebido como una herramienta de promoción del cambio terapéutico dentro de la práctica clínica (Fernández & Andrés, 2024; Froxán et al., 2019; Serrador et al., 2021). A pesar de los resultados positivos reportados, no existe consenso respecto a cómo concebir la relación entre las conductas verbales y no verbales (Beckert, 2005; Perez, 2017; Serrador, 2022; Serrador et al., 2021).

En el presente artículo se hará referencia al trabajo teórico seminal de Ribes y López (1985) para revisar críticamente el área de investigación de la correspondencia decir-hacer-decir con el propósito de mostrar la utilidad de la *Teoría de la Conducta* en el abordaje de problemas propios del Análisis Experimental de la Conducta. Es importante señalar que el trabajo de Ribes y López (1985) representó, en el momento de su publicación, una alternativa a la teoría del condicionamiento. Es decir, surgió como resultado de un proceso de confrontación crítica interna (desde la propia teoría del condicionamiento) a las limitaciones conceptuales del paradigma del reflejo; limitaciones que Ribes sigue señalado hasta hoy día (i.e., Ribes, 2024). La teoría de la conducta que presentaron Ribes y López (1985), como un modelo de campo y paramétrico, fue el primer esfuerzo formal y dirigido por reconocer distintos tipos de organización funcional de la conducta; más allá de la dicotomía operacional respondiente-operante, y de sus subdivisiones verbal-no verbal y gobernada por reglas-moldeada por contingencias (Ribes, 2019). Dicho sea de paso, este ejercicio evaluativo de la correspondencia decir-hacer-decir desde la *Teoría de la Conducta* (Ribes & López, 1985) se lleva a cabo en el marco conmemorativo del 40 aniversario de la publicación de *Teoría de la Conducta*. Reseñar la valía de dicha obra en la construcción de una ciencia genuina de la psicología y el impacto que ha tenido (y puede seguir teniendo) en el estudio científico de los fenómenos psicológicos demandaría mucho más de lo que se hará en el presente artículo. Sin embargo, se ofrece una línea argumentativa que permita futuras discusiones respecto de cómo el trabajo de Ribes y López (1985) permitió delinear una noción alternativa de la correspondencia decir-hacer-decir e instrumentar una serie de estudios para ponerla a prueba (Ribes & Rodríguez, 1999; 2001; Rodríguez, 2000; 2002; 2007).

La línea argumentativa adoptada en el presente trabajo parte de las nociones fundamentales de la regulación verbal tal como fueron expuestas en la psicología soviética a principios del siglo XX con autores como Luria y Vygotsky. Enseguida, se reseñará la forma en que estas nociones fueron incorporadas al estudio de la correspondencia decir-hacer-decir con el propósito de señalar algunos malentendidos e

inconsistencias conceptuales. Con base en la obra de *Teoría de la Conducta* (Ribes & López, 1985) se describirá una propuesta alternativa de la correspondencia decir-hacer-decir y, en general, de la regulación verbal. Se argumentará que el lenguaje no “controla” el comportamiento en el sentido propuesto por algunas tradiciones teóricas incluso por aquellas que reportan la adopción de las ideas originales de Vygotsky (Catania et al., 1989; Ming, 2023; Stokes & Baer, 1977). Es decir, la “mediación verbal” que implica el supuesto control de la conducta no verbal por la conducta verbal no constituye un proceso que ocurre en dos etapas en donde primero se establece una “regla” que después “se acarrea” a otros contextos. Finalmente, se presentará evidencia empírica que ilustra cómo el lenguaje —o más específicamente, el carácter lingüístico de la convencionalidad— puede participar en los distintos tipos de organización interactiva propuestos por Ribes y López (1985) señalando algunos casos que pudieran calificar como ejemplos de regulación verbal¹.

La Regulación Verbal según la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

El trabajo de Vygotsky sentó las bases para comprender la relación entre pensamiento y lenguaje. Por enfatizar el papel de lo social en esta relación, Cole y Scribner (1978) consideran que Vygotsky “fue el primer psicólogo moderno en sugerir los mecanismos por los cuales la cultura llega a ser parte de la naturaleza de cada persona” (p. 6). Para ello, Vygotsky (1997b) postuló la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos más complejos a partir de los cambios cualitativos (es decir, cambios en la forma y estructura de las características básicas) y cuantitativos del comportamiento en términos de desarrollo ontogenético.

Influenciado por la filosofía de Marx y Engels (el materialismo histórico), Vygotsky (1978) empleó el concepto de herramienta y argumentó que su uso puede transformar la naturaleza, la actividad humana e incluso al individuo mismo. En su análisis consideró que las palabras y los signos producidos culturalmente (dibujos, escritura, lectura, sistemas numéricos, etc.) son herramientas que permiten al individuo resolver tareas prácticas en formas complejas y específicas del animal humano.

1.- Por obvias limitaciones de espacio, algunas de estas líneas argumentativas demandan una reflexión teórica más amplia que la que se ofrece en este trabajo. A pesar de describirlas de manera sintéticas, son ideas que han estado presente en el discurso académico por varias décadas. Se invita al lector a referirse a las fuentes citadas para aclaraciones más detalladas y, así, pueda juzgar los contrastes entre teorías y autores que aquí se hacen.

El desarrollo de estas formas complejas fue delineado por este autor de la siguiente manera (Vygotsky, 1978; 1997b). Inicialmente, la inteligencia práctica y el uso de signos operan de manera independiente. Cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen en una unidad dialéctica, nacen las primeras formas de inteligencia abstracta propiamente humanas. Por ello, la función inicial del lenguaje es la de comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean. Pero, después, se pueden resolver las tareas prácticas con ayuda del lenguaje en coordinación con los ojos y las manos. “Esta unidad de percepción, habla y acción, que en última instancia produce la internalización del campo visual, constituye el tema central para cualquier análisis del origen de las formas de comportamiento exclusivamente humanas” (Vygotsky, 1978, p. 26). Así, las expresiones lingüísticas que acompañan la actividad práctica (o lenguaje egocéntrico) reflejan y señalan las formas transicionales del lenguaje externo en lenguaje interno. En una última etapa, el lenguaje egocéntrico se transforma en lenguaje interiorizado; el lenguaje se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto.

El lenguaje egocéntrico e interiorizado poseen una característica importante. Dado que es lenguaje para uno mismo, se dan las condiciones para eliminar lo que Vygotsky (1997b) denominó “sujeto psicológico” (información que ya está “en la conciencia del escucha”) y tiende a concentrarse sólo en los “predicados psicológicos” (“lo nuevo, lo que se dice del sujeto psicológico (Wertsch, 1979). El lenguaje egocéntrico, por tanto, es incomprensible para los demás si lo transcribimos sin referencia al contexto (Vygotsky, 1997b). Aunque las emisiones verbales están conectadas con los objetos externos, el predicado psicológico estará determinado por la forma en que dichos objetos encajan en la acción dirigida a metas. El lenguaje interiorizado es lenguaje mudo, casi sin palabras. Opera preferentemente con la semántica; hay aglutinación de palabras y lo que este autor denomina influjo del sentido (como si el sentido del habla estuviera representado en una palabra). Estas características hacen del lenguaje interiorizado una locución idiomática, un dialecto interior, intraducible al lenguaje externo.

Vygotsky (1978) hace dos aclaraciones respecto de la relación entre habla y actividad práctica. Primero, reconoce que “habla y acción son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado” (p. 25). Segundo, señala que entre más compleja sea la acción exigida y menos directa la solución del problema, mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo integrado. “A veces el lenguaje

adquiere tal importancia que, si no se permitiera su uso, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada” (p. 26).

A diferencia de los animales no humanos, la convergencia de habla e inteligencia práctica proporciona flexibilidad e independencia a las operaciones del humano (Vygotsky, 1978). Este autor señala tres cualidades del comportamiento humano que se habilitan a partir del acompañamiento de la acción por el lenguaje (ya sea en forma de lenguaje egocéntrico o lenguaje interiorizado). Primero, el individuo puede incorporar estímulos que no están en el campo visual inmediato. Por ejemplo, puede integrar respuestas instrumentales como métodos de mediación (indirectos) ya que el individuo modifica activamente la situación de estímulo como parte del proceso de respuesta. Es decir, no solo se emplean como herramientas a los objetos que se tienen a la mano, sino que se buscan y preparan los estímulos en forma de palabras que pueden ser útiles en la solución del problema. Segundo, a través de las palabras y signos como herramientas se puede adquirir una independencia respecto a su entorno concreto. Se deja de actuar en el espacio inmediato y evidente para delinear un plan de solución al problema. Al aprender a utilizar de modo efectivo la función planificadora de su lenguaje, la visión del futuro pasa a ser parte integrante de sus aproximaciones a su entorno. Tercero, el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de los objetos sino que también controla su propio comportamiento. Para Vygotsky (1978), este control significa que se “adquiere la capacidad de ser tanto sujetos y objetos de su propio comportamiento” (p. 26). En otras palabras, el sujeto puede rendir cuenta a sí mismo de sus sensaciones, de comunicarlas a los demás, de vivirlas, sentirlas, y fijarlas en la palabra (Vygotsky, 1997a).

El Control Verbal Supuesto en el Estudio de la Correspondencia Decir-Hacer-Decir

La posición materialista soviética de inicios del siglo XX divide al habla en dos aspectos: el motor y el semántico (McCabe, 1979; Zivin, 1979). El aspecto motor se refiere a la estimulación que produce el escuchar los sonidos y la excitación motora cuando uno mismo es el que produce el habla. En cambio, el aspecto semántico del habla considera las redes idiosincrásicas de asociaciones entre el significado de las palabras a través de la experiencia y la conversación. Según la tradición soviética referida, tanto el aspecto motor como el semántico del habla son potencialmente efectivos en la regulación de la acción.

A pesar de que Luria (1964) afirmó que su trabajo teórico estaba en línea directa al de Vygotsky, Luria se interesó por el aspecto motor del habla (Zivin, 1979) y su papel en el control de acciones voluntarias. A partir de su trabajo empírico, Luria (1964) concluyó que la regulación

de dichas acciones voluntarias se puede delinear en tres etapas. En la primera, los niños dominan sólo la función iniciadora del habla de otros. Es decir, pueden cumplir una acción ante la instrucción de un adulto siempre y cuando dicha acción no compita con otra acción en curso. En la segunda, los niños logran ejecutar las funciones iniciadora e inhibitoria del habla de otros y la función iniciadora, pero no la inhibitoria, de su propia habla. Finalmente, el control se transfiere del aspecto motor del habla al aspecto semántico de lo que el niño dice. El niño es capaz de orientarse a sí mismo hacia las señales presentes gracias a las reglas que ha formulado verbalmente para él. Esta doble transformación del habla (de externo a interno y de motor a semántico) parece ocurrir alrededor de los 5 años.

Al comparar las nociones de regulación verbal de Luria y Vygotsky, se pueden apreciar énfasis distintos y, por ende, diferentes matices respecto de la relación entre pensamiento y lenguaje (Manning, 1991; Zivin, 1979). Para Vygotsky el niño preescolar simplemente piensa en voz alta porque todavía no sabe cómo inhibir el pensamiento que recién acaba de unirse al habla. Luria enfatizaría lo condicionable (puede establecerse rápidamente como estímulo), discriminable (permite distinguir con precisión entre estímulos similares) y generalizable (su control puede extenderse a otros contextos) que es el sistema verbal en comparación con otros sistemas motores como, por ejemplo, los movimientos manuales, posturales o locomotores. Luria también contestaría que, dado que el sistema verbal madura más rápido, es orgánicamente funcional poner la conducta motora bajo el control de la conducta verbal². Es decir, los niños, según Luria, no fallarían en inhibir la expresión manifiesta del pensamiento sino que estarían empleando un circuito de control externo para aumentar el control interno que es defectuoso. Por ello, podemos argumentar que la oposición de la conducta verbal a la no verbal y la adopción del presupuesto que la verbal controla a la no verbal está enraizado en el trabajo de Luria; no en el trabajo de Vygotsky (Rodríguez, 2002).

Debido a que Luria fue quien diseminó el trabajo de Vygotsky en occidente³ y que sus concepciones acerca de la regulación verbal tienen

2.- La frase “orgánicamente funcional” hace referencia a la integración de las palabras en una reorganización jerárquicamente más compleja de la actividad motora propiamente dicha. Supone al organismo actuando como un todo unificado. Esta postura lo asemeja a Vygotsky.

3.- Es importante señalar que, por la repentina muerte de Vygotsky, sus trabajos fueron conocidos gracias a las revisiones y traducciones de otros autores. Por ejemplo, James Wertsch fue clave en la interpretación teórica profunda de Vygotsky. Sin embargo, el argumento que se desarrolla en esta sección es que, de las dos posturas de “regulación verbal” de la tradición soviética (una con énfasis en los aspectos motores del habla y la otra con interés en los aspectos semánticos del habla), la que permeó los trabajos iniciales dentro del análisis experimental de la conducta fue la del habla como un sistema motor.

matices distintos (Manning, 1991), la noción de regulación verbal de Luria fue reconocida e incorporada en algunos paradigmas de la psicología occidental (Bentall et al., 1985; Birch, 1966; Higa et al., 1978; Lovaas, 1964; Meichenbaum & Goodman, 1969; Rogers-Warren & Baer, 1976; Wertsch, 1979). La hipótesis de deficiencia verbal de Flavell, la conducta gobernada por reglas y el condicionamiento operante han sido los aparatos interpretativos a través de los cuales se ha entendido el control verbal de la conducta no verbal (Fox & Kyonka, 2017; Harris, 1979; Moritz & Lysaker, 2018). Así mismo, los trabajos enmarcados en el estudio de la correspondencia decir-hacer-decir recuperan el supuesto de Luria (1969) a través del cual se considera que, durante el desarrollo temprano de la conducta verbal, ésta no controla naturalmente a la conducta no verbal; no obstante, dicho control puede establecerse a través de un proceso de enseñanza (Herruzo & Luciano, 1994; Israel & O'Leary, 1973; Risley & Hart, 1968; Whitman et al., 1982).

En el estudio de la correspondencia decir-hacer-decir, dado dichas influencias teóricas, se ha implementado una metodología experimental que implica dos contextos. En el “contexto de decir” el participante dice ante un adulto lo que va a hacer o dice lo que ha hecho. Generalmente la respuesta de decir implica el informe vocal de los participantes en este contexto (Galindo, 1974). En el “contexto de hacer” es donde se produce la conducta objetivo que es de morfología no verbal. Generalmente, el hacer involucra una respuesta arbitraria en una tarea repetitiva (no una tarea de solución de problemas). Los contextos de decir y de hacer no solo ocurren en momentos distintos sino que también suelen diseñarse en espacios diferentes (Serrador, 2022). Se definen criterios de reforzamiento diferencial de la correspondencia (o no correspondencia) decir-hacer o hacer-decir. El reforzamiento tiene como propósito fortalecer, desarrollar, eliminar o debilitar cierta conducta objetivo mediante la verbalización de lo que se va a hacer o dejar de hacer, o bien, mediante la descripción de lo que se hizo o no se hizo. La mayoría de los estudios involucran participantes niños (i.e., Luciano et al., 2001), niños diagnosticados con trastorno del espectro autista (i.e., Costa & de Matos, 2025) o adultos con dificultades de desarrollo por los supuestos implícitos de que el control verbal se adquiere en la edad preescolar como resultado de procesos de aprendizaje. Sin embargo, también se han empleado sujetos animales no humanos (i.e., Lattal & Doepke, 2001).

Como puede inferirse a partir de la línea de argumentación que aquí se ha presentado, el estudio de la correspondencia decir-hacer-decir, tal como se ha traducido a partir de Luria (1961; 1964), está inmerso en malentendidos conceptuales y estrategias metodológicas irrelevantes si

se les evalúa desde los referentes teóricos de Vygotsky. Por mencionar algunos, Vygotsky (1978) postuló que el habla y la actividad práctica ocurren como una única y misma función psicológica. La distinción del decir y el hacer en términos exclusivamente morfológicos no es congruente con este supuesto. Aun cuando en algunos trabajos se ha señalado que se entenderá el decir con independencia de su morfología (i.e. Serrador, 2022), la distinción se mantiene en términos temporales: asumiendo una relación causal lineal (lo que sucede antes controla o media lo que sucede después). Además, Vygotsky consideró que el lenguaje evoluciona cuando se emplea para resolver una tarea que demanda una solución a un problema. El uso de tareas repetitivas (como tareas basadas en programas de reforzamiento) no promoverían dicha evolución del lenguaje. Vygotsky argumentó que el lenguaje interiorizado resulta en la capacidad del individuo para incorporar estímulos que no están en el campo visual inmediato. Para ser consistentes, deberían incorporarse metodologías experimentales que analicen el lenguaje egocéntrico para dar cuenta de esta transformación del campo visual. Vygotsky postuló que el habla involucra el uso de palabras como herramientas para permitir una independencia funcional del entorno concreto. Los escenarios experimentales tradicionales no suelen contar con objetos y signos que puedan ser empleados como herramientas. Finalmente, Vygotsky supone que la aparición de lenguaje interiorizado representa la inteligencia abstracta que es característica del comportamiento propiamente humano. Por tal motivo, los estudios con sujeto animales deberían discutirse a la luz de este supuesto evolutivo. A final de cuentas, cuando Vygotsky refirió la función reguladora del lenguaje interiorizado, consideraba la forma en que el lenguaje (específicamente, los signos culturales interiorizados como resultado del desarrollo del individuo) guía la formulación y ejecución de acciones dirigidas a metas⁴ (Vygotsky, 1997b).

La Correspondencia Decir-Hacer-Decir como un Caso de Dominancia Funcional

Tal como se mencionó anteriormente, la *Teoría de la Conducta* de Ribes y López (1985) representa un marco conceptual con el que puede abordarse los fenómenos psicológicos superando la distinción verbal-no verbal. Para tal efecto, Ribes y López (1985) se refirieron a la inter-

4.- Aunque el trabajo de Ribes y López (1985) representa un marco conceptual distinto, se puede visualizar ciertas similitudes con el abordaje del lenguaje interiorizado tal como lo trata Vygotsky. Por tal motivo, de aquí en adelante se mezclarán conceptos de ambas posturas teóricas para resaltar su congruencia en el estudio de la correspondencia decir-hacer-decir. Se cuidará que la redacción deje claro que se tratan de abordajes independientes pero con posibilidad de emplearse como metáforas en la comprensión del fenómeno de interés.

acción organismo-entorno con el término de interconducta señalando que el objeto de análisis es la interconducta y no el organismo o el entorno por separado. Es decir, “la interacción comprende la inseparabilidad de la actividad del organismo (o conducta biológica) y los eventos del ambiente” (p. 16). Dicha interacción no supone una relación causal lineal sino un sistema de interdependencias en campos de relaciones sincrónicas. Aun cuando operacionalmente se describa como diacrónica (eventos en sucesión), las relaciones de interdependencia son sincrónicas con las circunstancias contextuales presentes⁵. De igual manera, aunque todos los factores presentes se relacionan entre sí, algunos de ellos poseen pesos relativos mayores según su importancia en la estructuración de dichas interrelaciones. Estas diferencias de participación en la estructuración del comportamiento se pueden referir como diferencias en su “saliencia funcional”⁶ (Rodríguez, 2002). Es decir, hay elementos que no cambian la naturaleza cualitativa de la interacción cuando son introducidos en o retirados del campo de interacción. Estos elementos tendrían poca saliencia funcional. En cambio, aquellos que son clave para la estructuración de una forma cualitativa de interacción se señalarían con una alta saliencia funcional.

Ribes y López (1985) distinguieron cinco formas cualitativas de organización del sistema de interdependencias que denominaron como contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. La caracterización de estos campos se hace a través de dos conceptos que son claves en su propuesta: la mediación interactiva y el desligamiento funcional. La mediación se refiere al papel crítico que desempeñan tanto los factores del entorno como las acciones del organismo que participan en la interacción. Como podrá notarse, la mediación interactiva constituye los criterios con los que se estima la saliencia funcional. De tal forma que no se puede identificar *a priori* el peso funcional de un elemento de la interacción. Por su parte, el desligamiento fue entendido como “la ocurrencia de respuestas frente a

5.- En sentido estricto, el estudio del establecimiento de la correspondencia decir-hacer-decir no supone “un problema” si asumimos que toda interconducta ocurre de manera diacrónica pero su análisis debe ser sincrónico. Su abordaje como fenómeno de interés se debe a que en otras tradiciones dentro del Análisis Experimental de la Conducta se preguntan por las maneras en que se pueden “encadenar” la sucesión de eventos para aumentar la probabilidad de que se haga lo que se dijo que se haría o describir lo que se hizo.

6.- Aunque el término saliencia funcional no aparece de manera explícita en el trabajo de Ribes y López (1985), fue necesario desarrollarlo en el abordaje de la correspondencia decir-hacer-decir para enfatizar que si una verbalización parece “controlar” el hacer que ocurre después no es por su naturaleza verbal o por una superioridad intrínseca de la verbalización. El aparente control del hacer por el decir se debe a que la verbalización se estructura de tal manera que es clave para la organización cualitativa de dicha forma de comportamiento.

condiciones de estímulo que no guardan una relación de necesidad biológica con su producción, y/o la ocurrencia de respuestas frente a objetos, situaciones y valores de estímulos diferentes a aquellas en las cuales tuvo lugar el establecimiento de su funcionalidad” (Ribes et al., 1986, p. 268).

A partir de las consideraciones de Ribes y López (1985), la correspondencia entre conductas verbales y no verbales no puede concebirse como un caso de “control” de un elemento del sistema sobre el otro dado que las interdependencias contingenciales implican relaciones sincrónicas. Además, la mediación interactiva no se refiere a una causalidad lineal sino al proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directo y/o indirecto dando saliencia funcional a algunos de los componentes de la interrelación. Por tanto, si el control verbal o la mediación verbal ha de significar algo es que la descripción verbal de la ejecución participa como un elemento decisivo o clave en el sistema de interdependencias (Rodríguez, 2002). A esta noción de correspondencia se le ha denominado dominancia funcional para resaltar el hecho de que, en la organización de las interdependencias organismo-ambiente, algunos de sus elementos poseen mayor peso funcional en comparación con otros. Así, la correspondencia decir-hacer-decir debe entenderse como la estructuración del comportamiento en donde las interdependencias entre los elementos del ambiente y las respuestas del organismo se modifican según la saliencia funcional que se promueve a partir de lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice acerca de lo que se hace. En ocasiones, parecerá que un elemento verbal en donde se describe lo que se va a hacer “controla” lo que después se hace (o lo que se hace parece “controlar” la descripción que eso que se hizo) pero ello no implica ni causalidad lineal ni encadenamiento de estímulos-respuestas. La verbalización se convierte en un elemento decisivo porque sin ella no podría estructurarse una forma cualitativa particular de comportamiento.

Para probar la pertinencia teórica de esta noción de correspondencia, Rodríguez (2002) modificó una tarea de igualación de la muestra de segundo orden para emular las condiciones en que generalmente se había estudiado la correspondencia decir-hacer-decir. Es decir, el participante se sentó frente a una computadora en donde se presentaron distintas pantallas para que pudiera decir lo que iba a hacer o que dijera lo que hizo. La elección de tareas de igualación de la muestra, en lugar de las tareas repetitivas que suelen emplearse en el área, obedeció a la necesidad de contar con una tarea más compleja que la operante discriminada (Ribes et al., 1986) en donde se respondiera a las relaciones de estímulo y no a sus propiedades particulares para poder “explorar procesos de desligamiento críticos a nivel evolutivo” (p. 273).

Tradicionalmente, las tareas de igualación de la muestra de segundo orden presentan estímulos organizados en tres filas. En la fila superior, aparece uno o más estímulos que señalan la relación que hay que igualar o ejemplifican una relación arbitraria entre estímulos. En la fila del centro suele aparecer un estímulo denominado muestra. En la fila inferior aparecen dos o más estímulos denominados de comparación de entre los cuales el participante debe elegir uno (o varios) como respuesta. La respuesta correcta será aquel estímulo de comparación que guarda con el estímulo de muestra la relación señalada o ejemplificada. Por tanto, Rodríguez (2002) preguntaba a los participantes, en un primer momento a través de una pantalla de “decir”, cuál estímulo de comparación iba a elegir. Enseguida, se presentaba la pantalla de “hacer” en donde aparecía el arreglo de igualación y el participante elegía un estímulo de comparación. Finalmente, aparecía una nueva pantalla de “decir” en donde el participante describía lo que había hecho.

A través de la retroalimentación, se pudo dar saliencia a la ejecución correcta (diciendo correcto en la pantalla de hacer ante la elección de la respuesta de igualación correcta sin importar lo que había dicho o descrito) o dar saliencia a la relación entre dos elementos de la tarea (por ejemplo, decir correcto en la pantalla de hacer cuando el participante eligió el estímulo de comparación que dijo que elegiría sin importar si fuera o no la respuesta correcta). En algunas condiciones experimentales el “decir” fue de morfología no verbal. Es decir, las descripciones de lo que se iba hacer o se había hecho implicaron arreglos de figuras parciales en lugar de textos. El “hacer” también se presentó en una morfología verbal (siguiendo a lo que Ribes et al., 1998 denominaron respuesta de igualación verbal). Las descripciones de lo que se hizo consistieron en elecciones de textos de diferente complejidad; en algunas condiciones experimentales solo mencionaban el nombre del estímulo elegido, en otras también se justificaba la elección mencionando la relación entre los estímulos muestra y de comparación. En suma, se pudo abarcar de manera más o menos exhaustiva el fenómeno de interés a través de variaciones sistemáticas de las diferentes variables manipuladas.

Por cuestiones de espacio no se reseñan los seis experimentos llevados a cabo por Rodríguez (2002). Pero se mencionarán algunos hallazgos pertinentes según la línea argumentativa que se ha seguido en el presente trabajo. Los patrones de correspondencia (decir-hacer, hacer-describir o decir-describir) que se establecieron fueron distintos dependiendo de si los participantes podían o no resolver la tarea de igualación correctamente. Cuando los participantes no dominaban el desempeño correcto, desarrollaron patrones de ejecución estereotipados

que interfirieron con el aprendizaje de la tarea. Estos patrones idiosincrásicos fueron congruentes con los elementos que adquirieron saliencia funcional durante las historias de entrenamiento particulares. Es decir, se observó una tendencia a dejar fuera de la interacción el elemento no considerado por la retroalimentación. Sin embargo, cuando los participantes ya dominaban el desempeño correcto, bastó con retroalimentar una relación de correspondencia (decir-hacer, hacer-describir o decir-describir) para que se establecieran todos los tipos de correspondencia. Con respecto a las variaciones de la morfología de las respuestas (verbal y no verbal), los participantes se desempeñaron de manera equivalente poniendo de manifiesto que la regulación verbal no radica en la morfología del decir sino en su participación en la estructuración de alguna forma cualitativa del comportamiento.

Tal como ya se había mencionado, parece que la mediación verbal supuesta en el establecimiento de correspondencia decir-hacer-decir tiene que ver con que la descripción de la ejecución adquiriera saliencia funcional y, por ende, participe como elemento clave en la estructuración de las interdependencias organismo-ambiente. Los resultados de los experimentos de Rodríguez (2002) mostraron que las descripciones verbales parecieron tener diferente funcionalidad dependiendo de su contenido, el momento en que se demandaron explícitamente, el dominio de la ejecución correcta por parte del participante y del tipo de retroalimentación empleada. Por ello, se concluyó que la “mediación verbal” debe ser estudiada desde la historia interactiva de un individuo mediante el rastreo del desarrollo de las funciones psicológicas.

La Regulación Verbal según la Teoría de la Conducta de Ribes y López (1985)

En la sección anterior, se ejemplificó la influencia de Ribes y López (1985) en la reflexión y experimentación de lo que suele entenderse por correspondencia decir-hacer-decir. Sin embargo, aquí se ha argumentado que esta manera de concebir a la regulación verbal no es consistente con el abordaje de Vygotsky (1978; 1997a; 1997b). Por tanto, enseguida se ejemplificará la utilidad del trabajo de Ribes y López (1985) para evaluar la pertinencia de la propuesta teórica acerca de la regulación verbal planteada por este autor. Para ello, se describirán las cinco formas de organización funcional del comportamiento para ubicar las consideraciones de Vygotsky respecto del lenguaje interiorizado en las funciones sustitutivas.

Según Ribes et al. (1986), las primeras formas de conducta psicológica aparecen como variaciones biológicamente no necesarias las cuales tienen un “carácter anticipativo (o asimétrico en tiempo) lo

que les otorga su significado funcional como acciones desligadas del momento físico-químico en que ocurren” (p. 268). Este desligamiento tiene lugar bajo el tipo de organización interactiva denominado por Ribes y López (1985) como contextual. Citando a Merleau Ponty (1953), Ribes et al. (1986) consideraron que el momento en que ocurre estas variaciones biológicamente no necesarias “coincide con la posibilidad de descubrir a los organismos como sistemas propositivos, o a sus acciones como intencionales” (p. 268).

Dado que las funciones se conciben desde una lógica de inclusividad y complejidad creciente, la segunda forma de organización del comportamiento, denominada suplementaria, consiste en una relación contextual mediada por la respuesta del organismo (Ribes & López, 1985). Así mismo, la tercera forma, selectora, se puede describir como la “mediación por un estímulo (o una interacción estímulo-respuesta) de una contingencia suplementaria” (p. 69). Es decir, en la contextual, el organismo responde diferencialmente a las regularidades ambientales que el organismo no puede alterar directamente. En la suplementaria, no solo responde diferencialmente a dichas variaciones contextuales, sino que su acción es instrumental para que dichas variaciones ocurran. En la selectora, un evento que regula interacciones contextuales y/o suplementarias variará de propiedades funcionales con base en las propiedades de otro evento de estímulo que determinaría su función (Ribes et al., 1986). En este caso, la reactividad del organismo se desliga de las propiedades fisicoquímicas de eventos particulares permitiendo que una misma característica fisicoquímica pueda tener más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias o que diversas características fisicoquímicas puedan compartir la misma atribución funcional (Ribes & López, 1985).

Según Ribes et al. (1986) la mediación selectora ocurre cuando el organismo vive en grupo con conespecíficos y la conducta de éstos determina las variaciones funcionales ecológicamente significativas. Así, el desligamiento selector representa la etapa evolutiva crítica tanto en el caso del ser humano en su ontogenia como en las diferencias filogenéticas entre el humano y los demás animales. Además, el desligamiento selector hace posible la mediación sustitutiva en sus dos modalidades (referencial y no referencial; funciones exclusivas para el humano) en la medida que se ve acompañada por un desarrollo paralelo de la diferenciación y coordinación de los sistemas reactivos distales posibilitando, incluso, la reactividad demorada. En otras palabras, las tres primeras funciones son de naturaleza situacional mientras que las dos funciones sustitutivas son extra y transituacional, respectivamente (trascienden el aquí y el ahora; y se responde a las propiedades aparentes de los estímulos en términos de su convencionalidad). La

caracterización de estas funciones ha sido ampliamente discutida en otros trabajos (Ribes, 1990, 2012, 2018) en gran medida porque sus supuestos (i.e., responder a propiedades aparentes, trascender el aquí y el ahora) y términos (i.e., sustitución de contingencias, mediación lingüística, referencia, referidor, referido) no se han interpretado como debería en la investigación que se ha suscitado a partir de la taxonomía (Ribes, 2012). Por tanto, en este trabajo, solo se mencionarán algunos aspectos claves que servirán para juzgar las coincidencias y diferencias entre lo propuesto por Vygotsky (1978, 1997a, 1997b) y Ribes y López (1985).

Es posible establecer ciertas coincidencias entre lo propuesto por Ribes y López (1985) y Vygotsky (1978, 1997a, 1997b). En ambos abordajes teóricos se reconoce a la convencionalidad como el elemento distintivo del comportamiento humano; se postula una evolución del desarrollo ontogenético desde formas menos complejas a formas más complejas; se reconoce que las formas complejas de comportamiento resultan de la autonomía funcional del comportamiento individual respecto a las invariantes filogenéticas y que dicho desarrollo ontogenético “se expresa como un desplazamiento progresivo de su regulación, de los factores físico-químicos particulares situacionales hacia factores que dependen, en lo fundamental, de dimensiones lingüísticas transituacionales” (Ribes et al., 1986, p. 267). Así, los argumentos de Vygotsky (1978) respecto de que el acompañamiento de la acción por el lenguaje interiorizado posibilita que el individuo incorpore estímulos que no están en el campo visual inmediato, adquiera una independencia respecto a su entorno concreto dejando de actuar en el espacio inmediato y evidente para incorporar la visión del futuro como una única y misma función psicológica, están implicados en la descripción que Ribes y López (1985) hacen de la sustitución referencial. Esta coincidencia es señalada por los propios Ribes y López (1985) cuando afirman que

...el lenguaje surge siempre como sistema reactivo aparente, y tiene la característica especial de convertirse en una forma de interacción no aparente para observadores independientes, lo que es la consecuencia de un proceso social, público y bajo la suplementación original de eventos e individuos independientes del referidor. Este punto de vista coincide esencialmente con el análisis de Vygotsky (1977; 1979) sobre la aparición del lenguaje interiorizado. (p. 197)

Sin embargo, la noción de lenguaje interiorizado de Vygotsky, a decir de Ribes y López (1985), confunde ciertos aspectos de autorreferenciación con los de la sustitución no referencial. Es decir, la mediación sustitutiva no referencial efectivamente tiene lugar como un proceso de relación de respuestas y estímulos convencionales. Pero,

considerar que el “pensamiento” lingüístico consiste solamente en hablarse a uno mismo (de manera silente como una locución idiomática), tal como lo sugiere Vygotsky, es una visión reducida de la sustitución no referencial. La interacción no aparente o silente de un solo individuo “no es una característica obligada, en tanto la mediación sustitutiva puede darse en forma aparente, objetizada (por ejemplo, cuando se escribe) en el mismo individuo, o como condición definitoria cuando el proceso interactivo ocurre entre individuos, aspecto no considerado por Vygotsky” (Ribes & López, 1985, p. 208-209).

Como puede observarse, las consideraciones de Vygotsky (1978) y de Ribes y López (1985) muestran grandes coincidencias. Aun así, la propuesta de estos últimos autores presenta ventajas sobre el primero. La taxonomía permite identificar formas de comportamiento cualitativamente diferente en una organización jerárquica de inclusividad funcional. Las definiciones de las cinco formas de mediación y desligamiento permiten estudiar las funciones psicológicas a través de parámetros de variación cuantitativa. La principal ventaja es con respecto a la noción de desarrollo. Aunque ambas propuestas postulan el desarrollo en términos de complejidad creciente, solo Ribes y López (1985) reconocen que la evolución opera como un proceso en espiral haciendo que las formas de organización de la conducta más simples no desaparezcan ni que sean excluidas por las formas más complejas. Además, aunque las formas simples de conducta facilitan el aprendizaje de formas complejas, es posible aprender un tipo de complejidad de manera directa. Todo esto hace que el desarrollo ocurra de manera desigual en cada individuo. Así, estos autores distinguen entre función y competencia. Mientras que la función se refiere a los distintos niveles cualitativos de interacción, las competencias conductuales dan cuenta de las transiciones y el desarrollo desigual a través de las cuales se manifiesta la interconducta como forma más específica de relación con los eventos del medio. Así, a diferencia de otras posturas psicológicas, Ribes y López (1985) consideran que, en la evolución psicológica, las transiciones entre funciones “no son lineales ni uniformes” (p. 66).

Evidencia empírica que ilustra el papel del lenguaje en el comportamiento humano

Enseguida se reseñan algunos estudios que muestran el papel del lenguaje en el comportamiento humano para ilustrar la influencia de la teoría de Ribes y López (1985) en el planteamiento de problemas experimentales y la manera de abordarlos desde una lógica de campo. Se comenzará por ilustrar un par de estudios acerca de la anticipación como primera forma de función psicológica. Enseguida se reseñará un

trabajo de tesis en donde se incluyó la noción de herramienta de Vygotsky.

Con el propósito de manipular de manera explícita las descripciones verbales con que los participantes observan los arreglos de una tarea de igualación de la muestra de segundo orden, Ribes et al. (2003) diseñaron un estudio en el que participaron 40 estudiantes universitarios divididos en 10 grupos de 4 participantes cada uno. La justificación del estudio se hizo de la siguiente manera. Aunque es posible aprender a discriminar patrones complejos de estímulos visuales sin verbalizar los criterios del desempeño efectivo, las descripciones explícitas del desempeño y sus consecuencias parecen ser cruciales para el desarrollo de conducta que parece estar controlada por “reglas”. Es decir, las verbalizaciones pueden jugar un papel decisivo en la búsqueda de la solución en una tarea de solución de problemas. Esta dominancia funcional de las descripciones en el aprendizaje durante procedimientos de igualación de la muestra puede concebirse como un caso de regulación verbal.

Se empleó un diseño experimental en dos fases. En la primera, ocho grupos experimentales se expusieron a un entrenamiento observacional donde se mostraba el arreglo de igualación por un tiempo ilimitado. Luego debían presionar un botón que decía “demostración”, con lo que se presentaba en la pantalla una flecha señalando cuál era la respuesta de igualación correcta. Se les pidió que, antes de presionar el botón de demostración, trataran de identificar cuál creían que sería la respuesta correcta a través de diferentes modalidades: (1) solo “pensarla”, (2) “pensarla” mientras escuchaban un texto sobre el cual debían contestar preguntas al final, (3) señalando la respuesta que creían correcta al marcar un recuadro debajo de dicho estímulo de comparación mientras el arreglo estaba presente, (4) similar a la anterior pero el arreglo de igualación desaparecía y solo quedaban los recuadros para marcar la posible respuesta correcta, (5) completando un texto que aparecía en la pantalla al elegir una opción con el nombre del estímulo de comparación que creían correcto, (6) similar a la anterior pero, en lugar de elegir la opción de texto con el nombre del estímulo de comparación, leyeron en voz alta la descripción completándola con el nombre del estímulo de manera oral, (7) completando un texto a partir de elegir opciones con el nombre del estímulo de comparación y la razón por la cual era correcta (mencionando la relación de igualación que creían pertinente) y (8) similar a la anterior pero las opciones de texto mencionaban relaciones no pertinentes haciendo que la elección de la opción “otra razón” fuera la respuesta correcta.

Estas modalidades de la respuesta de anticipación fueron diseñadas a partir de las consideraciones metodológicas de Ribes et al. (1986)

quienes argumentaron que la tarea de igualación de la muestra puede diseñarse de tal manera que promuevan un tipo de nivel funcional particular (aunque el establecimiento de un tipo de función solo puede predicarse a posteriori). Es decir, debe evitarse incurrir en el error de atribuir la ocurrencia del desligamiento selector a cualquier disposición de igualación. Por ejemplo, elecciones al estímulo idéntico (el estímulo muestra comparte las mismas características fisicoquímicas que el estímulo de comparación correcto) implicaría una interacción “simple”. Las relaciones menos obvias como la igualación arbitraria (elegir al estímulo de comparación que comparta algunas propiedades con el de muestra definidas por el experimentador de manera arbitraria; por ejemplo, que sean figuras con el mismo contorno y tamaño pero diferente color) implicarían interacciones más complejas. “Para explorar la interacción selectora se debe disponer de ensayos en donde pueda haber más de un estímulo de comparación correcto o, por el contrario, ningún estímulo de comparación correcto” (p. 273). La adición de pruebas de transferencia en donde se introducen nuevas instancias, relaciones, modalidades o dimensiones (cf. Varela & Quintana, 1995) servirían para evaluar procesos de mediación sustitutivas.

Regresando al estudio de Ribes et al. (2003), la disposición experimental del entrenamiento observacional de los grupos a los que se demandó una respuesta de anticipación supondría un orden creciente de complejidad siendo la condición de solo pensarla como el caso más simple y la justificación a partir de ensayos donde no había una respuesta correcta el caso más complejo. Además, la comparación entre las condiciones (1) y (2) en donde se alienta y se interfiere con el pensar podría dar pistas de la naturaleza lingüística de la respuesta de anticipación “mental”. Para completar el diseño, un grupo control solo se expuso al entrenamiento observacional sin la instrucción de anticiparse a la respuesta correcta. Otro grupo control se expuso a un entrenamiento instrumental (los participantes elegían un estímulo de comparación y recibían retroalimentación respecto de si era o no correcto). En una segunda fase experimental, todos los grupos experimentales y controles se expusieron a un entrenamiento instrumental para juzgar el efecto de sus historias de entrenamiento previas en el aprendizaje de la discriminación condicional. Se incluyeron dos pruebas de transferencia después de cada fase de entrenamiento para evaluar la generalidad de lo aprendido y sus posibles implicaciones en el establecimiento de conducta sustitutiva.

Los resultados mostraron que los grupos entrenados en las modalidades de anticipación de la respuesta en los formatos más complejos (6, 7 y 8 en donde leyeron en voz alta descripciones con la

respuesta que creían correcta y los que además justificaron la elección de dicha respuesta) lograron identificar la respuesta correcta casi en todos los ensayos del entrenamiento observacional. Además, tuvieron altos desempeños en el entrenamiento instrumental y las pruebas de transferencias después de las dos fases experimentales. Estos resultados sugieren interacciones en niveles sustitutivos y pueden considerarse evidencia de la regulación verbal entendida como la interiorización de signos culturales que guían la conducta dirigida a metas. Para los grupos que anticiparon la respuesta correcta en las modalidades 3, 4 y 5 (marcar con el arreglo presente o ausente y elegir opciones de textos para completar descripciones), tuvieron menores porcentajes de respuestas correctas durante el entrenamiento observacional, pero mejoraron su desempeño durante el entrenamiento instrumental y, en las pruebas de transferencia que siguieron, lograron porcentajes de aciertos altos solo en la prueba de transferencia de menor complejidad. Los grupos controles mostraron peores desempeños mientras que el grupo experimental 1 (pensando la respuesta de anticipación) tuvo muy altos desempeños en todas las condiciones. El único grupo donde no se aprendió la igualación condicional fue en donde se pidió que pensara la respuesta correcta, pero con interferencia verbal (grupo 2). En términos de lo que aquí se ha discutido, podemos reflexionar acerca de la anticipación como primera forma de conducta desligada de la conducta biológica necesaria. Cuando esta anticipación es de naturaleza lingüística posibilita el desarrollo de formas más complejas de comportamiento.

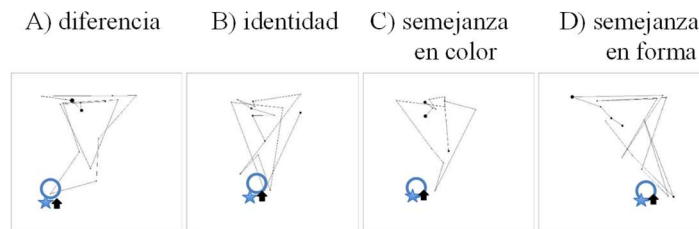
En un trabajo posterior (en revisión), se expusieron a 9 estudiantes universitarios a un entrenamiento instrumental y a 8 estudiantes a un entrenamiento observacional (sin instrucción de anticiparse a la respuesta correcta y con un tiempo limitado de observación de 3 segundos antes de mostrar cuál estímulo de comparación era la respuesta correcta). Sin embargo, se incorporó tecnología de rastreo visual para evaluar el papel de esta respuesta perceptual en el aprendizaje de la discriminación condicional empleando una tarea de igualación de la muestra de segundo orden. Los resultados mostraron que los participantes, conforme iban avanzando en el entrenamiento observacional, tendían a mostrar respuestas de anticipación en la forma de fijaciones oculares exclusivas en la posición del estímulo de comparación correcto antes de recibir retroalimentación sobre la respuesta correcta de manera visual.

De manera similar, los participantes que se expusieron a un entrenamiento instrumental desarrollaron patrones de observación con fijaciones exclusivas en la posición del estímulo de comparación correcto antes de recibir retroalimentación sobre su elección. En la

Figura 1, por ejemplo, se muestran los mapas de recorrido visual para un participante que entrenó en el formato instrumental. Cada mapa se corresponde con los últimos ensayos de igualación durante la postprueba (sin retroalimentación del desempeño) con arreglos para igualar por diferencia (diferente color y forma que el estímulo muestra), identidad (misma forma y color), semejanza en color (mismo color pero distinta forma) y semejanza en forma (misma forma pero diferente color), respectivamente. El círculo señala la posición donde ocurrió el mayor número de fijaciones, la flecha marca la posición del estímulo de comparación que el participante eligió y la estrella indica la posición de la respuesta correcta. Como puede observarse, hay coincidencia en todos los ensayos entre lo que observó, lo que hizo y el lugar de la respuesta correcta. Tomados en conjunto, el análisis de los patrones de observación y los desempeños durante la tarea de igualación revelaron lo que Vygotsky (1978) postuló como una coordinación, ojo, mano e intelecto. En términos de Ribes y López (1985), implica la incorporación de formas simples de comportamiento en el desarrollo de funciones más complejas posibilitadas por la convencionalidad independientemente de su morfología (verbal o no verbal). Es decir, en ninguna condición experimental se solicitó al participante descripciones de su desempeño, pero poder responder a las relaciones entre estímulos (no a sus propiedades fisicoquímicas particulares) en forma de desligamiento selector habilita la emergencia de formas sustitutivas en donde “el futuro” puede ser incorporado al campo de interacción (que se actualiza siempre en tiempo presente).

Figura 1

Mapas de Recorrido Visual de un Participante Durante los Últimos Ensayos de la Preprueba

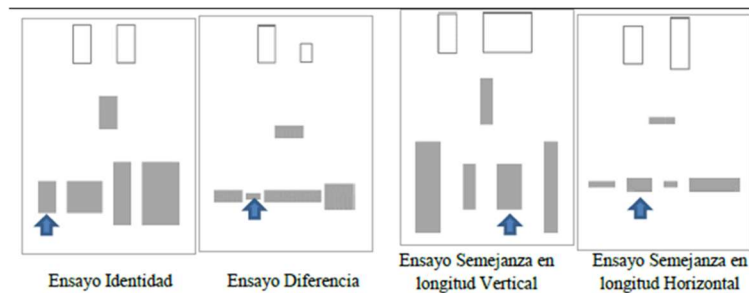


Nota. círculo = mayores fijaciones, flecha = respuesta elegida, estrella = respuesta correcta

Para llevar experimentalmente la idea de que tanto los objetos como las palabras pueden adquirir una función de herramienta en la estructuración de comportamiento humano de orden superior (argumento de Vygotsky desarrollado anteriormente en este trabajo), se modificó una tarea de igualación de la muestra de segundo orden para permitir la inclusión de un objeto de medición como posible herramienta (Lozano, 2020). En experimentos previos Lowenkron (1989) y Lowenkron y Colvin (1995) habían incluido un compás en un entrenamiento de igualación de la muestra de segundo orden con niños pequeños y habían argumentado sobre su uso en el desarrollo de comportamiento conceptual. El compás se empleaba para medir la longitud de líneas que eran los estímulos empleados en los arreglos de igualación. En el trabajo de Lozano (2020), los estímulos consistieron en figuras geométricas rectangulares para poder igualar en base a sus longitudes (ancho y alto). En la Figura 2 se muestran los cuatro tipos de arreglos diseñados. La relación de identidad se estableció cuando los rectángulos tuvieran el mismo ancho y alto. La relación de diferencia se establecería cuando los rectángulos tuvieran diferentes longitudes, tanto a lo ancho como a lo largo. Se definieron dos relaciones de semejanza, según si los rectángulos compartían el ancho, pero no el alto o el alto, pero no el ancho.

Figura 2

Ejemplos de Arreglos de Igualación en Donde las Longitudes de los Rectángulos Establecieron los Criterios de Relación

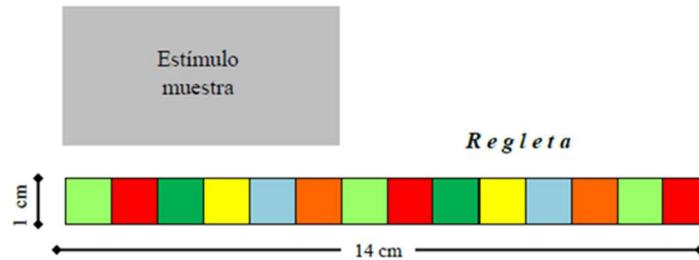


En un primer estudio (Lozano, 2020), se proporcionó una regla de rectángulos de colores de 1 cm de largo (ver Figura 3) a todos los participantes (nueve niños de entre 7 y 9 años que asistían a una escuela primaria y, nueve adultos con una media de edad de 21 años, con grado escolar universitario). En una condición que se denominó de herramienta-objeto, se les pidió que midieran el alto y ancho de los

rectángulos para poder establecer la relación de igualdad vigente en cada uno de los ensayos. En otra condición denominada de herramienta-palabra, la experimentadora señalaba con el dedo a cada longitud de los rectángulos mientras mencionaba lo que medía. Se esperaba que los adultos logaran desempeños más altos en la condición de herramienta-palabra mientras que los niños lo hicieran en la condición de herramienta-objeto. Los resultados revelaron la dificultad de resolver la igualdad tanto en niños como en adultos. Se concluyó que la tarea debía simplificarse en su morfología, que la descripción verbal de las mediciones no es una verbalización pertinente en el contexto de igualdad diseñado y que también debía diseñarse un mejor objeto de medición; uno que permitiera medir de manera simultánea las longitudes de ancho y alto de los estímulos empleados.

Figura 3

Regleta Proporcionada como Posible Herramienta para Medir las Longitudes de los Estímulos

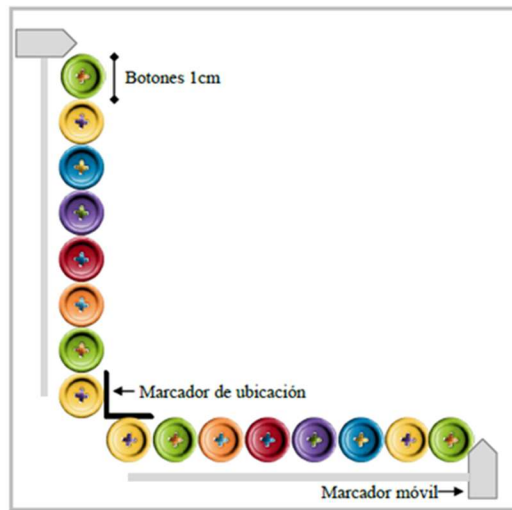


Así, para un segundo experimento se mandaron construir regletas de acrílico tal como se muestra en la Figura 4 y se modificaron los arreglos para que la regleta fuera pertinente en el contexto de solución del problema (ver Figura 5). Tal como se observa en la Figura 4, la regleta tenía una canaleta tanto horizontal como vertical sobre la cual se podía deslizar flechas de acrílico y medir en centímetros teniendo como referencia botones de colores. Como los rectángulos en la nueva tarea tenían un borde inferior resaltado en el lado izquierdo (ver Figura 5), la regleta tenía esta misma marca para que se pudiera ubicar de manera correcta durante la medición de los rectángulos.

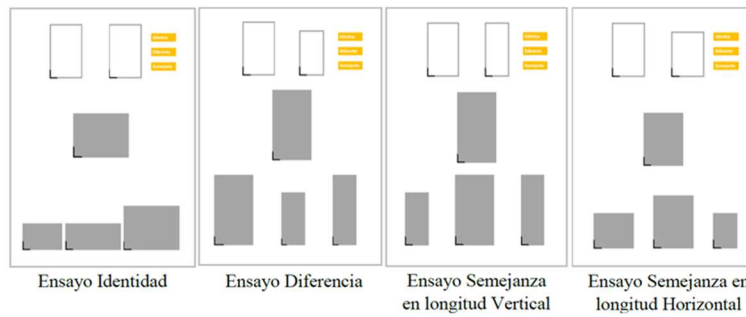
En la Figura 5 aparecen ejemplos de los nuevos ensayos de igualdad. Como puede observarse, solo se presentaron 3 estímulos de comparación, y cada rectángulo estaba marcado para facilitar la colocación de la regleta. Además, aparecían tres cuadros de fondo amarillo en donde aparecían las palabras con que se podían referir a la

Figura 4

Regleta Construida en Acrílico y Botones Móviles que se Ofreció como Herramienta

**Figura 5**

Ejemplos de Ensayos de Igualación para Poder Emplear la Regleta como Herramienta



Nota. En los cuadros amarillos aparecían las palabras “idéntico”, “diferente” y “semejante”

relación de igualación vigente: identidad, semejanza o diferencia. En el entrenamiento con herramienta-objeto, la investigadora empleaba la regleta con los estímulos de segundo orden para ejemplificar la relación vigente. Tapaba las palabras que no eran pertinentes con una hoja de papel blanco para que solo quedara la relación vigente en ese ensayo en particular. Enseguida, daba a los participantes (doce niños de entre 7 y 9 años de edad que asistían a una escuela primaria y, doce adultos con edad media de 22 años, estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Psicología) la regleta para que midieran el estímulo muestra y los de comparación y, así, poder elegir la respuesta correcta (la que ejemplifica la relación señalada en el cuadro amarillo resaltado). En el entrenamiento con herramienta-palabra, la investigadora mostraba con el dedo las longitudes de los rectángulos que fungían como estímulos selectores mientras se refería a las diferencias y similitudes entre el ancho y alto de los rectángulos y terminar nombrando la relación vigente (identidad, diferencia o semejanza). Cubría los cuadros amarillos para solo dejar la palabra pertinente. Enseguida pedía que los participantes compararan los estímulos muestra y de comparación para elegir una respuesta. Los desempeños en este segundo experimento mostraron que tanto los niños como los adultos lograron altos desempeños en el entrenamiento con herramienta-palabra mientras que los niños tuvieron un menor desempeño que los adultos en el entrenamiento herramienta-objeto. La diferencia importante al comparar niños y adultos se encontró en las pruebas de transferencia; los niños no mostraron transferencia.

En un tercer experimento no publicado, con solo población infantil, se incorporó un pre-entrenamiento en el cual se enseñó a los niños a usar la regleta con dos rectángulos y calificar su relación en términos de identidad, semejanza o diferencia. Luego se sometieron a un entrenamiento en donde la experimentadora guiaba la solución al problema en pasos: (1) medir los dos rectángulos que aparecen en la fila superior y nombrar su relación, (3) pedir que el niño señalara con una cruz el cuadro amarillo que contenía la palabra de la relación vigente en ese ensayo, (4) medir el estímulo muestra y compararlo con un estímulo de comparación para nombrar a la relación que guardan entre ellos, (5) si es la relación buscada, se responde a dicho estímulo de comparación como respuesta correcta; en caso contrario, se sigue comparando los estímulos. Con estas modificaciones, el desempeño de los niños fue alto, incluso en las pruebas de transferencia. Como puede notarse, esta serie de experimentos representó, por un lado, una búsqueda de las herramientas que mejor encajaban con la mediación de la solución y, por otro, una búsqueda de las verbalizaciones que mejor se adaptaban a la demanda conductual implicada en el contexto de solución de

problemas. Lo que se aprendió es que tanto objetos como palabras “median” de manera conjunta el comportamiento humano de nivel superior. Aunque se partió de un supuesto planteado por Vygotsky (1978), la organización empírica, así como las acciones para promover desempeños que ejemplifiquen regulación verbal se llevó a cabo a partir de las consideraciones teóricas y metodológicas de Ribes y López (1985).

A manera de conclusión

El presente escrito pretendió ilustrar el valor del trabajo seminal de Ribes y López (1985) en el abordaje conceptual y empírico de lo que se ha denominado como regulación verbal en el campo de la psicología. Se hizo énfasis en el área de la correspondencia decir-hacer-decir ya que ésta nació con el propósito de encontrar las variables responsables de la regulación verbal que hace posible el control de una conducta de morfología no verbal por otra conducta de morfología verbal. Como aquí se argumentó, coexisten definiciones distintas de lo que supone es la regulación verbal. En el terreno de la correspondencia decir-hacer-decir, la regulación verbal implica el aumento o disminución de la frecuencia de una conducta objetivo (no verbal) al implementar procedimientos de tipo operante sobre la correspondencia decir-hacer (solicitar que se diga algo y si después lo hace, se refuerza dicha correspondencia) o hacer-decir (solicitar que se reporte lo que se ha hecho y si se corresponde con lo que se hizo, se refuerza dicha relación). No existe consenso respecto de por qué el reforzamiento de la correspondencia logra la modificación de la conducta objetivo en la dirección deseada. De lo que aquí se discutió, podemos suponer que el entrenamiento de correspondencia ha sido efectivo porque se han enfocado en respuestas repetitivas y, con base en Ribes y López (1985), una tarea repetitiva no cuenta con la suficiente variabilidad para promover desempeños que estos autores han caracterizado como conducta sustitutiva. Así, los estudios de entrenamiento de correspondencia involucran conducta de poca complejidad y los conceptos del condicionamiento operante serían suficientes para explicarlo. Por ello, Serrador (2022), en un intento por dar orden al área, llevó a cabo una traducción de los distintos marcos interpretativos de la correspondencia decir-hacer-decir en los términos de reforzamiento operante.

7.- Ribes y López (1985) han argumentado que la relación de triple contingencia debería ser “séptuple relación de contingencias” (p. 139). Por tal motivo, el entrenamiento de correspondencia decir-hacer-decir, aún con tareas repetitivas, podría necesitar de nuevas formulaciones desde el paradigma operante y no sólo una traducción de las explicaciones actuales en forma de reforzamiento.

Existe, sin embargo, otra noción de regulación verbal propuesta por Vygotsky (1978). En esta se reconoce que el empleo de signos culturalmente construidos puede funcionar como herramienta, junto con otras herramientas de naturaleza física, en la búsqueda de la solución a un problema. La estructuración de este tipo de comportamiento proporciona independencia del aquí y el ahora, por lo que se puede responder a las propiedades aparentes de los estímulos e incorporar elementos no presentes al campo de interacción interiorizado. Esta postura guarda ciertas coincidencias con lo que Ribes y López (1985) caracterizaron como conducta sustitutiva referencial. La serie de estudios que aquí se reseñaron probaron que la noción de herramienta supone una naturaleza relacional y evolutiva. Por ello, Rodríguez (2002) concluyó que estudiar la regulación verbal significa rastrear el desarrollo funcional del comportamiento desde formas menos complejas hasta formas más complejas.

En este seguimiento evolutivo de la conducta, especialmente si se hace a partir del uso de pruebas de transferencia, debe evitarse la noción de “acarreo” que ha permeado no sólo la definición de la regulación verbal como mediación en dos pasos sino también el estudio de la transferencia del aprendizaje o desempeño efectivo. Cuando se diseñan nuevas tareas para probar la generalidad de lo aprendido, suele suponerse que lo aprendido se “acarrea” al nuevo contexto de interacción (Souza et al., 2015). En una investigación previa, Rodríguez et al. (2021) argumentaron que el estudio de la transferencia puede llevarse a cabo a partir de una noción de complejidad como cambios estructurados en tres ejes ortogonales: (1) cambios en la morfología de los elementos empleados en una tarea de referencia y la nueva tarea (por ejemplo, número y cualidad de los elementos requeridos para responder), (2) cambios funcionales a partir de la demanda de nuevas formas de mediación y desligamiento, y (3) cambios en lo que Commons y Miller (1997) denominaron “niveles de apoyo”. Estos autores definieron a los niveles de apoyo como el grado de independencia de la ejecución respecto del control de estímulos proporcionado por otros. Los autores argumentan que las siguientes situaciones suponen un nivel de complejidad creciente: recibir instrucciones, observar un modelo, ser entrenado directamente, verbalizar la solución o descubrir un fenómeno nuevo.

Los ejes de complejidad funcional y morfológica han sido considerados en la literatura sobre transferencia del aprendizaje (i.e., Varela & Quintana, 1995). Sin embargo, la modificación de la complejidad que ocurre en las tareas al eliminar o añadir elementos en la forma de instrucciones, retroalimentación, descripciones, etc. no se ha discutido de manera sistemática (con excepción de trabajos como el

de Cuevas, 2021). En términos de Ribes y López (1985), los niveles de apoyo se pueden identificar con los factores situacionales ya que representan las condiciones especiales del contexto de la interacción que “aun cuando no forman parte de la función estímulo-respuesta, afectan las características cualitativas y cuantitativas de la interacción” (p. 45). Es decir, se introducen a los contextos de interacción no para que sean parte de la estructuración de una función particular sino para que puedan afectar cuantitativamente las características de dicha función. Sin pretender que sea una lista exhaustiva, los niveles de apoyo que se han manipulado en la extensa investigación con tareas de igualación de la muestra incluyen las descripciones, instrucciones, retroalimentación, imitación, modelado y moldeamiento. Todos estos procesos implican la intervención de otro o de uno mismo (como un “otro” funcional) y pueden alterar la complejidad, junto con los cambios morfológicos y funcionales, del comportamiento en desarrollo. En una tesis en progreso, se está evaluando la utilidad de esta línea de argumentación. Si resulta ser productiva, se podrían diseñar mejores estrategias metodológicas para estudiar el desarrollo psicológico.

Referencias

- Brandom, R. (1994). *Making it explicit: Reasoning, representing, and discursive commitment*. Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674543300>
- Barnes-Holmes, Y., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition. *Advances in Child Development and Behavior*, 28, 101–138.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80063-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80063-5)
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. En J. Abreu-Rodrigues & M. Rodrigues Ribeiro (organizadoras), *Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação* (pp. 229-244). Artmed.
- Bentall, R. P., Lowe, C. F., & Beasty, A. (1985). The role of verbal behavior in human learning: II. Developmental differences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 165-181.
<https://doi.org/10.1901/jeab.1985.43-165>
- Bevill, A., Clees, T. J., & Gast, D. L. (2004). Correspondence training: A review of the literature. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(1), 13–26. <https://doi.org/10.1037/h0100276>
- Birch, D. (1966). Verbal Control of nonverbal behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4, 266-275. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(66\)90027-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(66)90027-0)
- Catania, A. C., Shimoff, E., & Matthews, B. A. (1989). An experimental analysis of rule-governed behavior. En S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed Behavior: Cognition, Contingencies, and Instructional Control* (pp. 119-150). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0447-1_4

- Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. En L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 1-14). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.4>
- Commons, M. L., & Miller, P. M. (1998). A quantitative behavior-analytic theory of development. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 24(2), 153-180.
- Costa, J. R. R., & de Matos, D. C. (2025). Teaching Communication and Functional Life Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Behavioral Sciences*, 15(2), 198. <https://doi.org/10.3390/bs15020198>
- Cuevas, P. C. (2021). Especificidad de las descripciones previas al contacto y complejidad de la tarea en la adquisición de la función instruccional. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Guadalajara.
- Fernández, M., & Andrés, N. (2024). La correspondencia Decir-Hacer-Decir en contextos seminaturales: un estudio piloto. *Apuntes de Psicología*, 42(2), 129-139. <https://doi.org/10.55414/paf0zt37>
- Fox, A. E., & Kyonka, E. G. E. (2017). Searching for the variables that control human rule-governed “insensitivity”. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 108(2), 236-254. <https://doi.org/10.1002/jeab.270>
- Froxán, M. X., Ávila, I., Trujillo, C., Serrador, C., & Núñez de Prado, M. (2019). Análisis de la correspondencia Decir-Hacer-Reportar en terapia: Un estudio piloto. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 11(2), 55-68. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2019.11.2.75671>
- Galindo, E. (1974). Análisis experimental de la relación entre la conducta verbal y la conducta motora. En J. E. Díaz, E. Ribes, & S. Gomar (Eds.), *Aportaciones al análisis de la conducta. Memorias del Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta* (pp. 219-248). Trillas. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18660>
- Grandchamp, R., Rapin, L., Perrone, M., Pichat, C., Haldin, C., Cousin, E., Lachaux, J. P., Dohen, M., Perrier, P., Garnier, M., Baciú, M., & Lœvenbruck, H. (2019). The ConDialInt Model: Condensation, Dialogality, and Intentionality Dimensions of Inner Speech Within a Hierarchical Predictive Control Framework. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-30. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02019>
- Harris, A. (1979). Historical development of the Soviet Theory of Self-regulation. En G. Zivin (Ed.), *The Development of Self-regulation Through Private Speech* (pp. 51-77). John Wiley & Sons.
- Higa, W. R., Tharp, R. G., & Calkins, R. P. (1978). Developmental verbal control of behavior: Implications for self-instructional training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 489-497. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(78\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(78)90127-3)
- Herruzo, J., & Luciano, C. (1994). Procedimientos para establecer la “correspondencia decir-hacer”. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2(2), 192-218. <https://doi.org/10.32870/ac.v2i2.18293>
- Israel, A. C. (1978). Some thoughts on correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 271-276. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-271>

- Israel, A. C., & O'Leary, K. (1973). Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development, 44*, 577-581. <https://doi.org/10.2307/1128015>
- Jung, S. (2022). Correspondence Training: A Review of the Literature. *Journal of Behavior Analysis and Support, 9*(3), 83-100. <https://doi.org/10.22874/kaba.2022.9.3.83>
- Lattal, K. A., & Doepke, K. J. (2001). Correspondence as conditional stimulus control: insights from experiments with pigeons. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(2), 127-144. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2001.34-127>
- Lovaas, O. I. (1964). Cue properties of words: The control of operant responding by rate and content of verbal operants. *Child Development, 35*, 245-256. <https://doi.org/10.2307/1126587>
- Lowenkron, B. (1989). Instructional control of generalized relational matching to sample in children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 52*, 293-309. <https://doi.org/10.1901/jeab.1989.52-293>
- Lowenkron, B., & Colvin, V. (1995). Generalized instructional control and the production of broadly applicable relational responding. *The Analysis of Verbal Behavior, 12*, 13-29. <https://doi.org/10.1007/BF03392894>
- Lozano, E. (2020). Objetos y palabras: análisis de la adquisición de su función como herramienta. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Guadalajara.
- Luciano, M. C., Molina, F. J., & Gómez, I. (2000). Say-do-report training to change chronic behaviors in mentally retarded subjects. *Research in Developmental Disabilities, 21*(5), 355-366. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(00\)00048-2](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(00)00048-2)
- Luciano, M. C., Herruzo, J., & Barnes-Holmes, D. (2001). Generalization of say-do correspondence. *The Psychological Record, 51*, 111-130. <https://doi.org/10.1007/BF03395389>
- Luria, A. R. (1964). The development of the regulatory role of speech. En R. J. C. Harper, C. C. Anderson, C. M. Christensen & S. M. Hunka (Eds.), *The Cognitive Processes Readings* (pp. 601-622). Prentice-Hall, Inc.
- Luria, A. R. (1969). Speech development and the formation of mental processes. En M. Cole y I. Maltzman (Eds), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Basic Books.
- Manning, B. H. (1991). Cognitive self-instruction for classroom processes. State University of New York Press.
- McCabe, A. E. (1979). A paradox of self-regulation in speech-motor interaction: semantic degradation and impulse segmentation. En G. Zivin (Ed.), *The Development of Self-regulation Through Private Speech* (pp. 219-235). John Wiley & Sons.
- Meacham, J. A. (1979). The role of verbal activity in remembering the goals of actions. En G. Zivin (Ed.), *The Development of Self-regulation Through Private Speech* (pp. 237-263). John Wiley & Sons.
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). The developmental control of operant motor responding by verbal operants. *Journal of Experimental Child Psychology, 7*, 553-565. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(69\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(69)90016-2)

- Miller, S. A., Shelton, J., & Flavell, J. H. (1970). A test of Luria's hypothesis concerning the development of verbal self-regulation. *Child Development, 41*(3), 651-665. <https://doi.org/10.2307/1127214>
- Ming, S., Gould, E., & Fiebig, J. H. (2023). *Understanding and applying relational frame theory: Mastering the Foundations of Complex Language in our Work and Lives as Behavior Analysts*. New Harbinger Publications.
- Montoya, M. M., Molina, F. J., & Ramón, A. (2024). Generalization of the say-do correspondence in a child with autism spectrum disorder. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 16*(3), 77-85. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.41159>
- Moritz, S., & Lysaker, P. H. (2018). Metacognition – What did James H. Flavell really say and the implications for the conceptualization and design of metacognitive interventions, *Schizophrenia Research, 201*, 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2018.06.001>
- Perez, W. F. (2017) Explicações comportamentais da correspondência dizer-fazer. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 13*(1), 16-28. <https://doi.org/10.18542/rebac.v13i1.5260>
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Trillas.
- Ribes, E. (2012). Las funciones sustitutivas de contingencias. En M. A. Padilla & R. Pérez-Almonacid (Eds.) *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas* (pp. 19-34). University Press of the South.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Editorial El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2019). ¿Teoría de la conducta o teoría de la psicología? En: D. Zilio & K. Carrara (org.). *Behaviorismos: reflexões históricas e conceituais*. Vol. 3. Centro Paradigma de Ciências do Comportamento.
- Ribes, E. (2024). La Lógica Oculta del Reforzamiento Operante ¿Persistir o Volver a Empezar? *Acta Comportamental, 32*(4), 701-728. <https://doi.org/10.32870/ac.v32i4.88498>
- Ribes, E., Ibáñez, C., & Hernández-Pozo, R. (1986). Hacia una psicología comparativa: Algunas consideraciones conceptuales y metodológicas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 18*, 263-276.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, D., & Martínez, C. (1998). Second-order discrimination in humans: The roles of explicit instructions and constructed verbal responding. *Behavioural Processes, 42*, 1-18. [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(97\)00056-9](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(97)00056-9)
- Ribes, E., & Rodríguez, M. E. (1999). Análisis de la correspondencia entre instrucciones, estímulos, ejecución, descripciones y retroalimentación en la adquisición y transferencia de una discriminación condicional de segundo orden. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 25*(3), 351-377.
- Ribes, E., & Rodríguez, M. E. (2001). Correspondence between instructions, performance, and self-descriptions in a conditional discrimination task: The effects of feedback and type of matching response. *The Psychological Record, 51*, 309-333.

- Ribes, E., Rodríguez, M. E., & Fuentes, M. T. (2003). Anticipating the correct matching response in a second-order matching-to-sample task. *Psychological Reports, 93*(3_suppl), 1307-1318. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1307>
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(4), 267-281. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-267>
- Rodríguez, M. E. (2000). Efecto del entrenamiento de la correspondencia decir-hacer, decir-describir y hacer-describir sobre la adquisición, generalidad y mantenimiento de una tarea de discriminación condicional en humanos. *Acta Comportamental, 8* (1), 41-75. <https://doi.org/10.32870/ac.v8i1.14648>
- Rodríguez, M. E. (2002). Análisis de las variables que influyen en el establecimiento de correspondencias entre factores variables y no variables en tareas de discriminación condicional. [Tesis doctoral] Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, M. E. (2007). Adquisición de una discriminación condicional bajo diferentes historias de entrenamiento de correspondencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 33*(2). <https://doi.org/10.5514/rmac.v33.i2.16255>
- Rodríguez, M. E., Contreras, J. A. G., & Silva, L. H. (2021). Transferencia del aprendizaje discriminativo según el tipo y secuencia de pruebas empleadas. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 47*(2), 392-423. <https://doi.org/10.5514/rmac.v47.i2.81166>
- Rogers-Warren, A., & Baer, D. M. (1976). Correspondence between saying and doing: teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*, 335-354. <https://doi.org/10.1901/jaba.1976.9-335>
- Ruiz, D., & Gómez, M. I. (2016). Papel del control instruccional en el estudio de las tendencias de regulación verbal. *Universitas Psychologica, 15*(2), 135-151. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pcie>
- Serrador, C. (2022). Correspondencia conductual: Un análisis conceptual y empírico. [Tesis doctoral inédita] Universidad de Guadalajara.
- Serrador, C., Rueda, G., Froxán, M., & López, P. (2021). Time delay in the acquisition of verbal correspondence in adults: An exploratory study. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 17*(2), 219-228. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v17i2.11691>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series.
- Souza, C., Pfeiffer, E., & Mendes de Oliveira, J. (2015). Transferencia de Aprendizaje y Complejidad de Tareas: “La Carreta Delante de los Bueyes”. *Interamerican Journal of Psychology, 49*(3), 294-301. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v49i3.30>
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 349-367. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349>
- Varela, J., & Quintana, C. (1995). Comportamiento Inteligente y su Transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 21*(1), 47-66.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds. y Trads.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L. S. (1997a). Los Métodos de Investigación Reflexológicos y Psicológicos. En A. V. Zoporózhets (Ed.), *Liev Semiónovich Vygotsky: Obras Escogidas* (pp. 3-22). Tomo I. (Trad. al cast. 1991). Visor. (Trabajo original publicado en 1926)
- Vygotsky, L. S. (1997b). Pensamiento y Lenguaje. En A. V. Zoporózhets (Ed.), *Liev Semiónovich Vygotsky: Obras Escogidas* (pp. 9-348). Tomo II. (Trad. al cast. 1991). Visor. (Trabajo original publicado en 1934)
- Wertsch, J. V. (1979). The regulation of human action and the given-new organization of private speech. En G. Zivin (Ed.), *The Development of Self-regulation Through Private Speech* (pp. 79-98). John Wiley & Sons.
- Whitman, T. L., Scibak, J. W., Butler, K. M., Ritcher, R., & Johnson, M. R. (1982). Improving Classroom Behavior in Mentally Retarded Children Through Correspondence Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 545-564. <https://doi.org/10.1901/jaba.1982.15-545>
- Zivin, G. (1979). Removing Common Confusions About Egocentric Speech, Private Speech, and Self-Regulation. En G. Zivin (Ed.), *The Development of Self-regulation Through Private Speech* (pp. 13-49). John Wiley & Sons.

Received: May 3, 2025
Accepted: February 8, 2026