

Un análisis conceptual del problema de las relaciones entre la investigación básica y el trabajo aplicado en psicología: los ejemplos del análisis experimental y aplicado de la conducta (*)

Francisco Javier CARRASCOSO LÓPEZ
UNED. Centro Asociado de Sevilla

Resumen

Mediante la metodología del análisis conceptual wittgensteiniano se muestra cómo el problema de las relaciones investigación básica-aplicaciones en psicología se ha planteado de forma inadecuada, como una cuestión de extrapolación directa del conocimiento científico para la solución de problemas conductuales. Los resultados del análisis conceptual realizado permiten reformular el problema reconociendo que: a) en el caso de la psicología pueden identificarse al menos tres modos de conocimiento; b) relativamente autónomos unos de otros por sus condicionantes y objetivos; c) que se interrelacionan entre sí continuamente mediante el lenguaje cotidiano. Se caracterizan los tres modos de conocimiento identificados para pasar a analizar el ejemplo proporcionado por el Análisis Experimental de la Conducta y el Análisis Conductual Aplicado. Dicho análisis muestra cómo ambos campos temáticos, que reproducen la lógica de la extrapolación directa del conocimiento científico para desarrollar una tecnología conductual, constituyen islotes cerrados en sí mismos, que establecen comunicación apenas nominal. Se sugieren algunos modos de remediar este problema a la luz de la reformulación efectuada del mismo.

Palabras clave: investigación básica, aplicaciones, relaciones investigación básica-aplicada, análisis conceptual, análisis experimental de la conducta, análisis conductual aplicado.

(*) Este trabajo surgió inicialmente como parte de un ciclo de conferencias sobre el mismo tema organizado por la comisión de Clínica del COP que no pasó, lamentablemente, de la fase de proyecto. Deseo agradecer a Salvador Perona Garcelán su confianza por encargármelo, pese a que el trabajo derivó hacia derroteros bien distintos de los que ambos pensamos inicialmente.

Dirección del autor: c/ Sta. María Magdalena, nº 2, 4º D. 41008 Sevilla. E-mail: carrascosa@interbook.net

Abstract

The use of Wittgenstein's conceptual analysis shows that the problem of the relationships between basic and applied research in Psychology has been focused as an issue of direct extrapolation from scientific knowledge to the solution of behavioural problems and that this is not an adequate approach. Results of conceptual analysis allow us to reformulate the question, recognizing that: a) in the case of psychology, three modes of knowledge can be identified; b) these modes are relatively independent in their objectives and contexts; c) the use of natural language allows continuous interaction between them. The three modes of knowledge are described and the example of experimental and applied behaviour analyses is discussed. The conceptual analysis shows that both fields reproduce the direct extrapolation from scientific knowledge to behavioural technology logic and that they are relatively isolated domains with only nominal mutual communication. Ways of solving the problem, following this reformulation, are presented.

Key words: basic research, applied research, relationship between basic and applied research, conceptual analysis, experimental behaviour analysis, applied behaviour analysis.

Existe, entre aquellos dedicados a la modificación de conducta, el supuesto de partida de que dicho campo temático se desarrolló como extensión lógica de los datos y teorías de la psicología experimental en general, o de la teoría del aprendizaje y el condicionamiento animal en particular (por ejemplo, Franks, 1991). De entrada se ha planteado en los campos de la modificación de conducta y de la psicología como ciencia básica que la relación entre ambos campos temáticos es de tipo unidireccional: los profesionales e investigadores interesados en las aplicaciones son receptores más o menos pasivos de un *conocimiento básico* sobre relaciones *de tipo general* entre variables, que permite *explicar* con mayor o menor fortuna la conducta humana. Si esto es *así y sólo así*, entonces este trabajo no tiene ningún sentido porque todo está ya dicho, y más valdría poner punto y final aquí mismo. Para resolver el problema del divorcio entre la investigación básica y las aplicaciones bastaría con dejarlo donde está, y recurrir como posible solución, por ejemplo, al análisis formal de las teorías que sustentan a la modificación de comportamiento siguiendo los

cánones de la teoría de la ciencia, como hacen O'Donohue y Krasner (1995a, 1995b).

Pero las cosas no pueden ser tan engañosamente simples. Son posibles otros puntos de vista tal vez más fructíferos. De hecho, vamos a partir de la base de que no existe una psicología básica y/o académica y una psicología aplicada; que éstos no son sino nombres que a menudo, por la magia de nuestro lenguaje, parecen referirse a hechos irrevocables y perfectamente establecidos que, sin embargo, sólo constituyen creaciones arbitrarias. Asumimos de entrada que la historia de las relaciones en psicología entre la investigación básica y las aplicaciones no es sino la crónica (histórica) de un divorcio anunciado (sigilosamente), que debe trazarse desde el mismo momento de su cristalización como *proyectos* de ciencia y tecnología, respectivamente, hasta el momento actual en el que nuestras disciplinas ni tienen un modelo propio de cómo acometer el trabajo científico, tecnológico y aplicado, ni un objeto de estudio, ni lo que Kantor denominó metasistema (Kantor, 1959). Para desarrollar nuestros argumentos a partir de estas premisas recurriremos a la metodología del

análisis conceptual; porque consideramos que la naturaleza del problema de la relación investigación básica-aplicaciones, como tantos otros en psicología, es conceptual.

Repárese en el párrafo de apertura. Las expresiones empleadas en él no son neutras. Términos como “investigación básica”, “trabajo aplicado”, “conocimiento”, “explicar”, “profesional/es”, “conocimiento de tipo general”, comunican significados precisos, porque el contexto en el que se emplean está cargado de un sentido que debemos desvelar para identificar correctamente cuestiones conceptuales que suelen permanecer ocultas *por la familiaridad que tenemos con el uso de dichos términos*. Vamos a tratar de desvelar cuál pueda ser el sentido de algunas de estas expresiones en el contexto de uso del discurso tradicional sobre las relaciones investigación básica-aplicaciones.

Los términos “investigación básica” y “trabajo aplicado” parecen hacer referencia a dos campos de trabajo autónomos e independientes, uno de los cuales (la investigación básica) constituye el segmento último e irreductible de un sector de realidad, que en nuestro caso es la conducta humana y animal, mientras que el otro (el trabajo aplicado) consiste en la aplicación de un *conocimiento* a la solución de algún problema relativamente bien definido. El término, “profesional/es”, también un nombre común, hace referencia a la existencia de un campo temático de trabajo claramente delimitado al que cualquier hablante puede referirse con sentido, en este caso el campo de las aplicaciones de la psicología. Nuestro lenguaje parece dar por sentado que existen dos campos temáticos claramente definidos, de tal modo que para referirnos a ellos precisamos dos nombres comunes diferentes, de hecho; para hablar sobre los productos de conocimiento de la investigación básica, utilizamos la ex-

presión “conocimiento de tipo general”, haciendo énfasis en la naturaleza abstracta y genérica de este campo temático. Paradójicamente, pese a las diferentes categorizaciones que establece nuestro lenguaje, se pretende que tales campos temáticos estén estrechamente coordinados, siendo uno (la investigación básica) la base del *conocimiento* matriz que *legitima* al otro (el trabajo aplicado). Y dicha coordinación se basa en la extrapolación, en la apropiación directa de *conocimiento* de la investigación básica por el trabajo aplicado.

Cabe ahora preguntarse: ¿Qué asunciones subyacen a tales usos de estos términos en este contexto? ¿A qué conclusiones *nos fuerza* el contexto de uso que se acaba de poner de manifiesto? Expongamos algunas posibles:

1. *Existen una psicología como conocimiento científico y una psicología como aplicación de dicho conocimiento y/o ejercicio profesional perfectamente constituidas y articuladas*. Esta asunción, explícitamente afirmada en libros de texto (por ejemplo, Fernández Trespalacios, 1997, véase el capítulo 1) no hace justicia a la realidad que nos encontramos *en el actual momento histórico* de la psicología. La multiplicidad de concepciones y tradiciones metodológicas en ambos campos temáticos constituye la regla más que la excepción, latiendo al fondo la problemática de la indefinición del objeto de estudio propio de la psicología. Semejante asunción obvia el hecho *histórico* de que la psicología en el momento mismo de su constitución como ciencia se vio atrapada en una doble problemática. Por un lado la necesidad de estudiar los procesos racionales de conocimiento, un problema planteado en el ámbito académico en el momento de su gestación como disciplina científica independiente, y, por otro, demandas sociales apenas articuladas y/o delimita-

das y de naturaleza heterogénea, que surgían en algunos casos como problemáticas limítrofes a las de otras profesiones perfectamente articuladas como la medicina o la enseñanza, o como problemas surgidos de nuevas necesidades, como los planteados por la ingeniería o la selección de mano de obra especializada. De este modo surgieron dos campos, uno definido por una problemática académica no bien delimitada, sin un objeto de estudio ni un metasisistema consensuados, y el otro por los ámbitos de problemas socialmente definidos como tales que se le pedía que solucionara (Ribes Iñesta, 1989). Ante esta situación histórica, el divorcio entre los dos campos temáticos es prácticamente inevitable e irreversible. No sólo no existen en *este momento histórico* dos campos temáticos bien definidos; tampoco existe ninguna vinculación conceptual o metodológica entre ellos, salvo el sabor que da el uso de conceptos y procedimientos desvinculados de su origen. Y es entonces dudoso que exista un ejercicio profesional en el sentido tradicional de "profesional", a no ser que lo identifiquemos, como se viene haciendo, con los ámbitos concretos de su ejercicio y con lo que hacen los psicólogos (Ribes Iñesta, 1982a), un recurso poco afortunado conceptual, organizativa y socialmente hablando por los problemas que genera.

2. *Ontológicamente es posible predicar la existencia de un objeto, proceso o facultad, el "conocimiento", que es independiente de su circunstancia concreta y fácilmente transmisible en un proceso de transferencia planteado como un conjunto de correspondencias punto por punto.* Esta asunción es posible lógicamente si partimos de premisas abiertamente dualistas. Sin embargo, el dualismo implícito a la concepción del conocimiento como facultad universal plantea diversos problemas irresolubles desde su óptica. En primer lugar, si el conocimiento

es universal, no puede poseer por definición una dimensión histórica la cual es fácilmente demostrable (véanse Fleck, 1935; Turbayne, 1970, 1991). En segundo lugar, *conocimiento* es identificado a menudo con *producto* que en el caso del conocimiento científico puede ser un conjunto de datos, un enunciado tipo ley, un modelo explicativo, etc. Pero al ser identificado con productos concretos, se pierde de vista el proceso, las operaciones desplegadas en contexto para *elaborar* dichos productos. Es más, la concepción dualista sobre el conocimiento es contradictoria cuando lo trata como un conjunto de productos almacenados y, al mismo tiempo, los concibe representacionalmente, es decir, como reflejos más o menos vívidos de una realidad objetiva exterior al sujeto cognoscente. Y salva esta contradicción, aparentemente, al situar en un plano interno las operaciones que llevan a la producción de representaciones, salto al vacío que se observa en las recientes versiones construccionistas de la psicología cognitiva, que en absoluto salvan a las concepciones dualistas del conocimiento de sus dificultades inherentes (Robles Rodríguez, 1996). En tercer lugar, el conocimiento parece estar fuertemente contextualizado, aun si implica áreas tan abstractas y académicamente prestigiosas como el cálculo, como ha demostrado Lave (1988).

Si asumimos que el conocimiento posee una dimensión histórica y se ejerce como operaciones, como actividad en contexto, al referimos a él no podemos hablar con sentido si lo tratamos como producto o como objeto o cosa materializado y/o reificado, es decir, descontextualizado y por tanto, sincrónico. "Conocimiento" debe ser un término reservado para referirnos a un producto o evento concreto, tal como un enunciado tipo ley, o una expresión como "Tuve conocimiento de que Juan vino ayer". Por contra,

conocer en su doble sentido como verbo de acción y como verbo de relación (Ribes Iñesta, 1990a) debe reservarse para dos usos. Como verbo de acción debe referirse a las actividades concretas desempeñadas en un determinado contexto que dota de sentido a dichas acciones como *conocer*; por ejemplo, al referimos a las conductas exploratorias de un niño al conocer por primera vez un jarrón, o a las operaciones de manipulación de un ordenador para activar un laboratorio computerizado. Como verbo de relación, debe emplearse para referirnos a aquellas circunstancias en las que relacionamos un conjunto de acciones (de conocer o no), con circunstancias y eventos especiales; como cuando llevamos a cabo una interpretación teórica del proceso de conocer del niño que está manipulando un jarrón, relacionamos sus respuestas concretas al jarrón con el contexto en que tienen lugar dichas respuestas (por ejemplo, en presencia de la madre, que se lo ha alcanzado para que lo conozca y que emite expresiones como “qué listo es mi niño”, “qué suave, ¿verdad?”, “¡ffjate que blanco!”), etc.

En este sentido, no puede plantearse que *enseñar* sea un simple proceso de correspondencia y/o transferencia. No se transfieren conocimientos del modo en que realizamos una transferencia bancaria, transmitimos un mensaje de correo electrónico o realizamos una llamada telefónica. Las acciones y la coordinación de acciones múltiples con circunstancias y eventos especiales tienen lugar en coordenadas espaciales pero no son objetos espaciales por su propio carácter transitorio en tiempo, dado su carácter relacional y/o interactivo. Más bien lo que se enseña o aprende son precisamente modos de proceder o interactuar, tanto conceptuales como empíricos, *contextualizados en una tradición conceptual y un momento sociohistórico* y que se enseñan en el propio proceso de

ejercicio de dichas acciones, tales como manipular un ordenador, consultar un libro, implementar un procedimiento de evaluación o de intervención, extraer conclusiones de un conjunto de datos, etc.

3. Como corolario del punto anterior, *el conocimiento es neutro y está desprovisto de ideología en tanto en cuanto está descontextualizado y es ahistórico*. Los productos de conocimiento y el conocer como acción y como relación, al poseer una dimensión histórica intrínseca y darse en contexto no pueden ser neutros, es decir, ajenos a las condiciones en las que aparecen y se ejercen. Si son neutros, al ser sacados de contexto, los productos de conocimiento no podrían generar tensión alguna puesto que constituyen un reflejo (representacional) de una realidad objetiva y/o exterior al sujeto cognoscente. Es más, el conocimiento científico como producto es una mercancía como cualquier otra, sometida a las reglas del capital (Talento y Ribes Iñesta, 1980). Los productos de conocimiento y el conocer como acción y como operación de relacionar no pueden carecer de ideología, entendiendo ideología en un sentido amplio, como prácticas culturales transmitidas por uso y costumbre. Lakoff y Johnson (1980), han mostrado la ideología subyacente al uso de los términos y expresiones de emoción (por ejemplo, “Estar alegre es estar arriba; estar triste es estar abajo”) y a términos concretos como “discusión” (“una discusión es “una guerra”). En este sentido, la ideología implica creencia, formas de vida. Por usar una expresión de Ortega y Gasset (1986), “Las ideas se las tiene, en las creencias se está”. Por ello puede decirse que vivimos la metáfora, y realmente la vivimos, si consideramos que una discusión es como una guerra, siguiendo el ejemplo citado de Lakoff y Johnson: no hablamos realmente con nuestro interlocutor, tratamos de convencerle de que él está equi-

vocado, planteando un argumento tras otro, elevando la voz, utilizando recursos retóricos sutiles, etc. Todo con el objetivo de mostrarle cuán equivocado está y alzarnos con el premio de la victoria final. En este sentido, hemos sido dominados por la metáfora al tomarla como la verdad literal, como el mundo mismo tal y como se presenta ante nosotros (Turbayne, 1970).

Este problema se hace especialmente importante cuando nos planteamos la cuestión de la naturaleza de los lenguajes técnicos especializados que emplea la ciencia. En el caso concreto de la psicología, entendida en su doble vertiente de ciencia básica y aplicación, los términos técnicos disponibles están directamente extraídos del lenguaje cotidiano (Ribes Iñesta, 1990b). Pero este proceso de apropiación de los términos y expresiones psicológicos del lenguaje ordinario, históricamente ha permanecido *implícito*. Es decir, se ha dado por sentado que, por ejemplo, porque existe el término "percepción", existe un proceso o procesos identificados por este nombre, legitimándose sin más el uso del término como parte del vocabulario técnico. De ahí la importancia de apercibirnos del problema, pues las implicaciones lógicas y éticas de esta ideología tácita siguen operando aun cuando no lo advirtamos, generando tensiones importantes incluso en aquel campo de la psicología que, en apariencia, ha desarrollado un vocabulario verdaderamente técnico desde el interior mismo de la disciplina, caso del Análisis Experimental de la Conducta (en adelante AEC). Por ejemplo, una investigación de cuestionario entre los miembros del consejo editorial de varias revistas del campo del AEC (como *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, *Journal of Applied Behavior Analysis* y *The Analysis of Verbal Behavior*) sobre el uso de los términos "reforzador" y "estímulo discriminativo", Schlinger,

Blakely, Fillhard y Poling (1991) encontraron que los investigadores que trabajaban sobre la conducta humana utilizaban ambos términos técnicos de modo inconsistente con sus definiciones formales originales, al pasar por alto los parámetros temporales (contigüidad). Estos resultados orientan a la posibilidad, no planteada por sus autores, de que esos términos técnicos estén siendo empleados de un modo meramente formal, al hacer frente los investigadores a características específicas de la conducta humana que, si bien son reconocidas por ellos, no son tenidas en cuenta por el uso y el tipo de la terminología técnica disponible. Un ejemplo más, pero en el contexto de la psicopatología, otro lenguaje en apariencia bien definido, lo proporcionan Berrios y Fuentenebro de Diego (1996) en su análisis histórico-conceptual del síntoma *delirio*. Estos autores nos muestran cómo las diversas concepciones del delirio descansan sobre el empleo de un término cotidiano de uso diferente en función del lenguaje materno de cada uno de los autores que han trabajado sobre la descripción y explicación de este síntoma, con implicaciones diversas y complejas que, sin embargo, siguen anclando su estudio a concepciones racionalistas que conceptualizan el delirio como una creencia perfectamente estructurada, con valor de verdad y repleta de información sobre su etiología.

Parece entonces que acabamos de identificar un tremendo embrollo conceptual que constituye, en realidad, el problema de las relaciones entre la investigación básica y el trabajo aplicado. Ahora nuestra siguiente tarea es tratar de reformular este problema. Para ello, identificaremos primero cuál pueda ser el instrumento, el hilo conductor de todo lo que sigue, para, como diría Turbayne, despojarnos de la máscara y ver el rostro del problema. Ese instrumento no es otro que el lenguaje cotidiano entendido como práctica social

entre individuos en contexto. Por ello, hacemos nuestra la afirmación de Ribes Iñesta (1990c) según la cual:

«La ciencia constituye un *modo* específico de conocimiento y, en esa medida, el modo se caracteriza como un tipo de proceder en la formulación, sistematización y legitimación de los conceptos. No obstante, aun cuando el *contenido* de la ciencia es peculiar de la naturaleza analítica y así abstracta de sus conceptos, en la medida en que su lenguaje se articula con base en el lenguaje ordinario, permite que otros modos de conocimiento (religioso, artístico, político, tecnológico) se *apropien* de dichos contenidos y los transformen, deformen y adapten a otros usos sociales. Es así como el lenguaje ordinario se establece en *medio* de apropiación de *contenidos* por diversos *modos* sociales de conocimiento. La ciencia y otros modos de conocimiento trafican entre sí con sus contenidos *mediante* el instrumento social articulador que constituye el lenguaje ordinario». (Ribes Iñesta, 1990c, págs. 24-25; cursivas en el original).

Si este punto de partida es sensato, entonces, para tratar de replantear el problema de las relaciones investigación básica-aplicaciones, necesitamos, entre otras cosas, una caracterización de la práctica cotidiana de los individuos en la interacción contextualizada que despliegan su actividad diaria en los laboratorios y en los dispositivos asistenciales. Con semejante análisis de partida asumimos que, *tal y como se plantea el problema de las relaciones investigación básica-aplicaciones, éste no tiene sentido. Lo que sí creemos tiene sentido plantear en el actual momento de nuestra disciplina, es caracterizar de qué*

modo y en qué condiciones se intercambian contenidos de conocimiento en lo cotidiano, entre modos de conocimiento en principio divergentes por su propia naturaleza relativamente autónoma, dada por sus condiciones y objetivos de partida diferentes.

Del análisis conceptual precedente surgen las tesis que formalizamos del siguiente modo:

1. La relación investigación básica-aplicaciones en el campo de la modificación de conducta se ha planteado como una extrapolación unidireccional y directa, tanto de procedimientos como de relaciones empíricas aisladas en el laboratorio (Ribes Iñesta, 1977). Esta extrapolación es posible, entre otras razones, si partimos de la base de que existen una psicología como disciplina científica consensuada, y una psicología aplicada correctamente delimitada por un encargo social incontrovertible. Estas dos condiciones de partida no se dan en el momento actual del desarrollo histórico de la psicología.

2. Este tipo de extrapolación y/o generalización, es *lógicamente* posible siempre que asumamos de forma *implícita* que el conocimiento es universal; es decir, que se da de forma descontextualizada de la práctica y los contextos donde ésta se despliega, constituyendo una suerte de facultad o dispositivo unitario de procesamiento o como se le quiera denominar (Lave, 1988). En otras palabras, se ha asumido históricamente y de modo implícito que sólo es posible y legítimo un tipo de conocimiento; por supuesto el racional, representacionalmente concebido.

3. Concebir de esta forma dualista el conocimiento genera tensiones de todo tipo, dentro y entre los diferentes modos de conocimiento que se pretende coordinar, dado que esta concepción no reconoce, ni permite hacerlo, los diferentes contextos prácticos don-

de interactúan los individuos que se ganan la vida trabajando en cada uno de los dos campos en conflicto. Dichos contextos están mediatizando/organizando las prácticas dentro de cada modo de conocimiento y las relaciones entre ellos. Una concepción dualista del conocimiento es ciega a la ideología, y a la dimensión histórica del conocimiento (Ribes Iñesta, 1990a) y, por tanto, no reconoce que ella misma está impregnada de ideología.

4. Debe hablarse sobre el conocimiento en tres acepciones o usos distintos: a) el conocimiento como producto, para el cual reservamos el término *conocimiento*, b) el conocimiento como verbo de acción reservado para referirse a *acciones u operaciones de conocer* en contextos identificados como de obtención de conocimiento; y c) el conocimiento como relación de relaciones, para el que reservamos el verbo *conocer* empleado como término de relación Ribes Iñesta, 1990a), haciendo sinónima esta acepción con la de *modo de conocimiento*.

5. Tomando como punto de partida una propuesta de Ribes Iñesta (1989), asumimos de entrada que: a) es posible más de un *modo de conocimiento*, b) cada uno de los cuales está contextualmente determinado y por tanto, son condicionales a intereses y criterios sociales de diversa índole, c) por lo que cada uno posee sus propios criterios de validación, y d) constituyen por tanto diversos grados de generalidad empírica, lo que los hace relativamente autónomos unos de otros. Por tanto, las relaciones entre estos modos de conocimiento no pueden ser caracterizadas en forma de intercambios lineales; simplemente, es un problema que no tiene sentido plantear desde esta óptica particular.

6. Como corolario de 5, cada *modo de conocimiento* debe ser analizado, por tanto, en sus propios términos, estos es, entendido como modo autónomo de conocimiento. No

es legítimo analizarlos desde perspectivas exclusivamente formales; más bien deben ser analizados como prácticas que tienen lugar y se desarrollan en contextos socioculturales por definición.

7. Por tanto, no es legítimo plantear qué puede enseñarle la investigación básica a las aplicaciones y viceversa. Lo que debe plantearse es cómo se transvasan conocimientos y procedimientos de conocer de un modo de conocimiento a otro en un momento histórico particular del desarrollo de la psicología, caracterizando estos procesos de transmisión y/o apropiación, y planteando sobre esta base, cuál es la mejor forma de intercambio de conocimiento entre modos de conocimiento diferentes; es decir, qué forma o formas de intercambio de conocimiento estimamos mejor o más útil en este momento.

A continuación analizaremos el campo temático del análisis conductual aplicado (en adelante, ACA) siguiendo los pasos establecidos en las tesis precedentes. A saber: a) ensayar tentativamente una descripción de las prácticas de los individuos que trabajan en la investigación básica y en las aplicaciones, considerando que esta descripción es aplicable de modo general a la psicología como modo de conocimiento científico y aplicado; b) extraer de esta caracterización una serie de dimensiones continuas entre los diversos modos de conocimiento; y c) aplicar estas dimensiones al análisis de las relaciones AEC-ACA.

La vida cotidiana en el laboratorio: el modo de conocimiento científico

Habitualmente se caracteriza a la ciencia como una actividad esencialmente diferente de otras actividades humanas. Una actividad intrínsecamente intelectual, racional, abstracta, que pretende descubrir los

hechos inscritos en el libro de la naturaleza, o en otras palabras, la realidad sin más, tal y como funciona. De ahí la presentación tradicional de la ciencia como la actividad del desarrollo de hipótesis, su correspondiente juego de deducciones y la posterior verificación y contrastación que de éstas se efectúa mediante el experimento. Un ejemplo muy elocuente de esta visión de la ciencia podemos encontrarla en la siguiente cita extraída de un manual introductorio de psicología:

«El método científico es el denominado *método hipotético-deductivo*, donde observados unos datos, se conjeturan hipótesis capaces de explicarlos; de estas hipótesis se deducen conclusiones que han de ser contrastadas mediante la reducción inductiva fruto de la experimentación. Por ello, lo característico del método científico es comenzar con la experiencia (observación de los datos) y terminar de nuevo con la experiencia (contrastación mediante la inducción, por lo que se llama reducción inductiva). Esto contrapone el método científico a otros métodos de conocimiento que, aunque partan de la experiencia, no terminan de nuevo en la experiencia, sino en alguna abstracción o en algo meramente inteligible, no observable empíricamente, que puede ser creíble o inteligible, pero no contrastable empíricamente mediante reducción inductiva. También se contrapone el método científico a otros métodos que, aunque partan de la observación no contrastan sus hipótesis, aunque estas sean empíricas» (Fernández Trespalacios, 1997, pág. 66; cursiva en el original).

Siguiendo la caracterización tradicional de la ciencia, podemos observar cómo ésta

es concebida como una actividad desapasionada, que trata de librarse de todos aquellos obstáculos y prejuicios que alejan al científico de la realidad que pretende descubrir. El único prejuicio aceptado es el de la teoría científica que guía los pasos del investigador en la selección de su unidad analítica y de los datos que considerará dignos de atención cuidadosa. Pero esta concepción clásica y racional de la actividad científica, en primer lugar, peca de tautológica (Latour y Woolgar, 1986) por la introducción meramente justificativa de términos con sabor formal como “hipotético-deductivo”, “hipótesis” o “reducción inductiva”. En segundo lugar, es demasiado simple para ser justa. El científico no es una persona desapasionada, descontextualizada, parecida al arquetipo del sabio solitario totalmente absorto en sus experimentos y teorías. Si se leen cuidadosamente los extractos de conversaciones cotidianas entre los miembros de un laboratorio de neuroendocrinología que transcriben Latour y Woolgar (1986), puede observarse que, en cierto sentido, la caracterización tradicional del modo científico de conocimiento es justa. En efecto, pues éste es caracterizado como un modo de conocimiento analítico, abstracto, enunciativo y descriptivo, que elimina la referencia a las circunstancias concretas en las que el evento bajo estudio tiene lugar (Kantor, 1953; Ribes Iñesta, 1989). Donde se estrella la concepción tradicional del modo científico de conocimiento, es en la naturaleza *formal* que atribuye a este modo de conocimiento. El carácter abstracto y analítico de la ciencia no viene dado por la naturaleza formal y especial de sus operaciones, *sino por sus objetivos y la caracterización lingüística especializada que llevan a cabo sus trabajadores de las operaciones de conocer que ejecutan*. Caracterización lingüística que se cristaliza en el trasfondo

de una *tradición conceptual* que selecciona y desecha datos y constructos relevantes de forma a menudo implícita y aparentemente sincrónica.

¿Qué factores pueden estar implicados en este proceso de construcción y/o selección de hechos? Sin entrar en mayores detalles, los agrupamos en tres grandes categorías: a) factores históricos (individuales, de grupo, del campo temático concreto, del colectivo o colectivos de pensamiento de referencia del investigador individual), b) factores contextuales macro y microsociales y c) factores conductuales, referidos a las clases de interacciones desplegadas y la relación entre ellas.

De este modo, partimos de la base de que *todo hecho científico es construido, no dado*. La etimología del término "hecho" se deriva del latín *factum, facere* (hacer, fabricar), como bien enfatizan Latour y Woolgar (1986). Pero esa fabricación, ese hacer, tienen lugar en el curso de un conjunto de actividades eminentemente sociales. Y tales actividades sociales tienen como objetivo, en el caso del modo científico de conocimiento, la producción de hechos en forma de registros y textos escritos o artículos, libros, etc. (Latour y Woolgar, 1986). Al ser contruidos, los hechos científicos no pueden ser de cualquier tipo o producidos con libertad absoluta. El marco conceptual del investigador, determinado por su iniciación en un campo y los estilos de pensamiento dominantes en su colectivo, serán los que seleccionen qué tipo de hecho será finalmente producido y ningún otro (Fleck, 1935). Ese marco conceptual es el mundo para el investigador y el colectivo al que pertenece. Al principio de todo, cuando el investigador se inicia en un campo de trabajo, su *ver el hecho*, por así decirlo, es un ver difuso, borroso, como cuando un miope se pone unas

gafas de una graduación diferente a la suya. Sin embargo, con los sucesivos contactos con el evento bajo estudio bajo la guía *envolvente* del estilo de pensamiento de su colectivo, el nuevo hecho queda descontextualizado del proceso de su alumbramiento: parece como si siempre hubiera sido así y hubiéramos buscado justamente eso desde el principio. Hemos olvidado el lento y largo proceso de gestación que hemos tenido que seguir para producir un hecho que será finalmente publicado. En otras palabras, *hemos perdido toda conexión con los referentes históricos del proceso de producción del hecho* (Fleck, 1935; Turbayne, 1970; Latour y Woolgar, 1986). Como diría Turbayne, hemos sido dominados por nuestra metáfora (Turbayne, 1970) o, en otras palabras, los referentes históricos del hecho acaban siendo los del colectivo de pensamiento con su propio estilo en cuyo seno nació.

El hecho ya establecido no sólo persiste por su desconexión con los referentes históricos del proceso de su gestación, por su desgaste por el uso continuo como moneda de cambio en las interacciones entre individuos que forman un colectivo de pensamiento y por la coerción ejercida por el colectivo de pensamiento durante su propio alumbramiento. Cambiar ese hecho por otro o bajar ese hecho del podio de la verdad es algo más difícil de lo que parece. Como escriben Latour y Woolgar (1986), los hechos científicos establecidos constituyen un conjunto de afirmaciones cuya revisión o cuestionamiento se estima muy costosa. Así, el proceso de revisión de un hecho constituye un proceso sometido a múltiples coerciones: las del contexto externo al campo temático en el que se trabaja y las impuestas por el propio colectivo de pensamiento y su estilo a través de las interacciones entre los individuos que trabajan en el propio campo temático. No

faltan ejemplos históricos respecto a este particular. Al describir el desarrollo histórico de la reacción de Wasseman, Fleck (1935) puso de manifiesto cómo los experimentos iniciales partieron de asunciones equívocas. Sin embargo, Wasserman y sus colaboradores interpretaron que sus datos apoyaban sus hipótesis iniciales, pese a que algunos de ellos las contradecían abiertamente el caso de las reacciones negativas obtenidas en extractos de tejido cerebral de enfermos con parálisis general progresiva). Según Turbayne (1970), Newton partió del presupuesto de que él no construía hipótesis. Sin embargo, sus *Principia Mathematica* constituyen un ejemplo sobresaliente de construcción hipotético-deductiva. Lo que queremos señalar al decir que su cuestionamiento se juzga demasiado costoso es la dificultad, por no decir imposibilidad, de descentrarnos de nuestro punto de vista. Quiere entonces esto decir que, de algún modo, estamos *dentro de* una creencia que constituye el modo mismo en que vivimos (Wittgenstein, 1979; Ortega y Gasset, 1986). Así, incluso aunque el cuestionamiento sea asequible, la revisión del hecho primero establecido puede ser un proceso enormemente largo y difícil. Sería como decir que no podemos permitirnos dudar de que tal hecho es el caso. Pero es más, es que «a menudo no nos damos cuenta de que no podemos permitirnos dudar de que tal hecho es el caso» (Wittgenstein, 1979). Quiere esto último decir que el hecho ha sido *reificado*, transformado en algo con realidad objetiva exterior a su propio proceso de elaboración. Como escriben Latour y Woolgar en su obra ya citada:

«El resultado de la *construcción* de un hecho es que parece que nadie lo ha construido; el resultado de la *persuasión*

retórica en el campo agonístico es que los participantes están convencidos de que no han sido convencidos; el resultado de la *materialización* es que la gente puede jurar que las consideraciones materiales sólo son componentes menores del proceso de pensamiento; el resultado de las inversiones en credibilidad es que los participantes pueden pretender que ni las creencias ni la economía tienen nada que ver con la solidez de la ciencia; por lo que se refiere a las circunstancias, simplemente desaparecen de los informes, ¡por lo que es mejor dejarlas para el análisis político y no a la apreciación del mundo sólido y simple de los hechos! (Latour y Woolgar, 1986, pág. 268 de la traducción al castellano; cursivas en el original).

Y cuando el hecho ha sido producido y es considerado incontrovertible y cuando los científicos que lo alumbraron lo presentan como algo que siempre estuvo ahí y ha sido al fin descubierto, este hecho descontextualizado de los avatares de su proceso de producción está listo para su consumo por otros colegas del mismo campo temático, por colegas de diferentes campos temáticos de investigación básica o aplicada, por fabricantes, por el público en general interesado en la ciencia, etc. Pero el hecho listo para su consumo, está descontextualizado de los referentes históricos de su proceso de producción. Desde ese mismo momento en que aparece como un fragmento objetivo de la realidad externa, la distorsión del hecho consumido por sus usuarios potenciales *está ya consumada*. Es como si este hecho no fuera una abstracción, sino el mundo mismo. Más parecería que la producción del hecho ha tenido lugar por un misterioso proceso, amplificado y mantenido por la terminología

formal con que los mismos científicos describen sus actividades. De hecho, los científicos tienden a describir su actividad a los legos eliminando toda referencia a las circunstancias en las que se hace ciencia (Latour y Woolgar, 1986). Así, el prestigio de la ciencia como conocimiento superior incomprensible salvo para los iniciados está servido. Cuando esa ideología que envuelve a la ciencia no es sino un modo de relación entre los legos en ciencia y los científicos.

Las formas de vida en los dispositivos asistenciales: los modos de conocimiento tecnológico y práctico

Antes que nada, debemos resaltar que el modo aplicado de conocimiento no constituye un modo de conocimiento unitario. Podemos distinguir dos modos de conocimiento aplicado, siguiendo la propuesta de Ribes Iñesta (1989). En primer lugar, tenemos el modo de conocimiento tecnológico, caracterizado por su naturaleza sintética del conocimiento científico y su carácter fundamentalmente operativo y predictivo. Dicho modo de conocimiento está guiado de forma implícita o explícita por una teoría que permite aglutinar conocimientos científicos de diversa naturaleza, previa selección de los mismos. Al analizar la obra de Fleck, y refiriéndose al caso concreto de la medicina, Schaffer y Schnelle (1980) caracterizaron certeramente el modo de conocimiento tecnológico, sus peculiaridades inherentes y los condicionantes de su desarrollo, como sigue:

«Fleck ve en la medicina dos particularidades (...). La primera consiste en que en la medicina el conocimiento no está dirigido a la regularidad, a las manifestaciones "normales", sino precisamente a lo que se aparta de la norma, a

los estados de enfermedad del organismo. Por eso, la formulación de regularidades en los fenómenos de la enfermedad, la delimitación de entidades nosológicas, sólo es posible mediante un alto grado de abstracción a partir de la observación de cada caso individual. Por eso las conceptualizaciones en medicina son a menudo *de tipo estadístico*. La segunda particularidad radica en que la meta cognoscitiva de la medicina no es, primordialmente, la extensión del saber en sí mismo, sino otra mucho más pragmática: el dominio de tales estados patológicos. Las concepciones, los modelos y los principios, es decir, todo lo que cuenta para la clarificación teórica de las observaciones de la enfermedad, está sujeto a una *permanente e inmediata necesidad de éxito*. Por eso, a menudo, las afirmaciones abstractas se revelan insuficientes en medicina (...). Las entidades nosológicas establecidas son, en gran medida, ficticias, pues entre el saber de los libros y las observaciones reales se abre un gran vacío (...). La enormidad de particularidades en los estados concretos de enfermedad obliga a la variación constante de las concepciones médicas (...), a menudo, problemas de tipo nuevo, nuevos cuadros de la enfermedad, no pueden, debido a la necesidad de éxito, a la exigencia de solucionarlos, ser inscritos en las formas y pseudoformas establecidas para dicha enfermedad. Obligan, por tanto, a la formulación de nuevas definiciones de enfermedad. Pero la dirección en la que marcha este desarrollo no depende sólo de las nuevas observaciones realizadas (...). *Solo puede tener sus raíces en el desarrollo anterior de la medicina, con lo que las nuevas definiciones de la en-*

fermedad crecen a partir de sus antecesoras históricas» (Schafer y Schnelle, 1980, págs, 18-19 de la traducción al castellano; las cursivas de la última frase son nuestras).

En esta larga cita podemos ver cómo el modo de conocimiento tecnológico está sometido fundamentalmente al condicionante del éxito y/o la efectividad *en términos estadísticos*. Y este condicionante es el que marca la diferencia, el punto de inflexión o discontinuidad entre los modos de conocimiento científico y tecnológico. A diferencia del modo científico de conocimiento cuyo objetivo es la descripción, el modo tecnológico de conocimiento tiene como objetivos la predicción y el control, esto es, la efectividad en la solución de un problema. Esta discontinuidad en cuanto a objetivos y los condicionantes relacionados, hace relativamente autónomos e independientes entre sí a estos dos modos de conocimiento.

Pero hay una cierta suerte de continuidad entre ambos modos de conocimiento en dos sentidos: a) el hecho mismo de la síntesis del conocimiento producido por el modo de conocimiento científico, lo que implica que el modo de conocimiento tecnológico es dependiente del primero hasta cierto punto; y b) repárese en que, al caracterizar el modo de conocimiento científico en el punto precedente, hemos escrito que el hecho listo para su consumo, está descontextualizado de los referentes históricos de su proceso de producción. Es decir, el conocimiento que sintetiza el modo de conocimiento tecnológico ya de por sí contiene un determinado grado de distorsión, de sesgo, difícil de determinar. Y en el mismo proceso de síntesis se va a llevar a cabo una nueva distorsión, determinada fundamentalmente por el carácter a menudo implícito de la teoría que

guía el proceso de síntesis del conocimiento seleccionado para sintetizar. El carácter implícito de esta teoría viene dado ante todo por la propia presión ejercida sobre el modo de conocimiento tecnológico para que sea efectivo en la solución de los problemas que se le encargan. Pero además, otro modo de presión sobreañadido lo constituye a menudo la propia indefinición con que se formulan los problemas que se le plantean, que son aclarados por el tecnólogo, cuyo marco conceptual de referencia permanece a menudo implícito. Como Fleck (1935) mostró al analizar el desarrollo histórico del concepto de sífilis, las concepciones de su época surgidas en torno a la reacción de Wasserman estaban ancladas a ideas precedentes, surgidas durante la Edad Media y el Renacimiento respecto a la sangre impura de los sifilíticos, una forma de estigma moral, de señal pecaminosa, que a menudo era identificada con determinadas naciones, como Francia (no en vano, uno de los términos médicos acuñados para referirse a la sífilis era "*morbus gallicus*"). De hecho lo que Wasserman y sus colaboradores buscaban era precisamente lo que hoy día denominamos un marcador biológico específico de un trastorno, que pudiera tener valor aparente como prueba diagnóstica. Sin embargo esta conexión con las ideas del pasado sobre la sífilis permaneció implícita, primero porque el encargo social realizado por el ministerio público competente a Wasserman y su equipo (funcionarios de dicho ministerio) no fue aclarado, y segundo, por la presión existente ante la rivalidad científica con Francia a raíz de la guerra franco-prusiana.

El ejemplo de la reacción de Wasserman que analizó Fleck ilustra la pervivencia implícita de un estilo de pensamiento; en este caso, el pensamiento causal eficiente. En términos actuales, Wasserman y su grupo buscaban

aislar un marcador biológico específico con una alta precisión diagnóstica para la sífilis. Dicho objetivo de investigación estaba anclado de modo inadvertido a anteriores conceptos de sífilis. Concepciones causales similares para lo que hoy denominamos trastornos mentales surgieron en el medievo y el periodo renacentista y se fueron desarrollando hasta el momento actual. Hoy día, la causa de estos problemas ya no son demonios ni espíritus, sino marcadores biológicos, contingencias de reforzamiento, sesgos cognitivos y factores similares. Adviértase en que lo que parece haber cambiado es la naturaleza de la causa, *pero no el esquema causal* mismo. En el caso de la psiquiatría (biológica), Ross (1995) ha realizado un análisis de las asunciones implícitas en artículos publicados en el *American Journal of Psychiatry*. Todas esas asunciones pueden ser descritas como un modelo causal de tipo lineal y mecánico.

El carácter implícito de esta “distorsión de la distorsión” puede detectarse también en otros casos más recientes que nos detenemos a exponer con algún detalle. En el caso del ACA, Hayes, Rincover y Solnick (1980) realizaron un análisis bibliométrico de los primeros diez volúmenes del *Journal of Applied Behavior Analysis* con el objetivo de comprobar si la literatura publicada se estaba ajustando a las dimensiones definitorias del ACA que propusieron Baer, Wolf y Risley (1968) en su artículo fundacional. Lo que detectaron fue precisamente lo contrario: el ACA estaba abocado a lo que denominaron una *deriva tecnológica* en detrimento de la reflexión conceptual necesaria para ubicar adecuadamente los problemas a analizar y el esfuerzo empírico y de desarrollo tecnológico. Esta tendencia se detectaba en la meteórica velocidad con la que se proponían (y proponen) soluciones técnicas concretas a un conjunto de problemas reducido y definido topográficamente.

Otro ejemplo interesante desde el ámbito de la terapia de conducta lo proporcionan los programas de intervención sobre el trastorno obsesivo-compulsivo. Los programas validados experimentalmente y plenamente operativos han progresado muy lentamente, y apenas van más allá de las técnicas tradicionales de la exposición y la prevención de respuesta, como se pone de manifiesto en manuales recientes (Foa y Wilson, 1991; Steketee, 1993). Analizando la historia conceptual de la psicopatología descriptiva de las obsesiones y compulsiones, Berrios (1995) detecta cómo las definiciones actuales de ambos síntomas, sobre las que se basan los programas de intervención propuestos por la modificación de conducta, ya habían cristalizado y se encontraban plenamente operativas en el s.XIX. Y no parece que los recientes avances impulsados por los modelos cognitivos (por ejemplo, el de Tallis, 1995) escapen a esta situación, puesto que mantienen intactas las definiciones tradicionales de ambos síntomas, traduciéndolas operacionalmente a otro lenguaje técnico. Implícitamente se asume que el lenguaje de la psicopatología descriptiva es transparente o neutro, una asunción, histórica y conceptualmente hablando, poco afortunada (Berrios, 1984).

El otro modo de conocimiento o forma de vida en el dispositivo asistencial, es el modo de conocimiento práctico, ejercido diariamente por cualquier clínico en su contexto de trabajo. Este modo de conocimiento podríamos caracterizarlo como ligado a la circunstancia concreta en la que se ejercita, y por ello, no tiene como propósito la generalización. Asimismo su naturaleza es fundamentalmente narrativa y se reproduce por rutina, lo que le da un cierto carácter repetitivo. Su objetivo fundamental es la solución de problemas individuales, en el sentido de que se trata de modificar circunstancias úni-

cas de individuos o grupos singulares con historias interactivas irrepetibles. Esto es algo que cualquier clínico sabe. Los usuarios de sus servicios pueden solicitar ayuda de múltiples modos. No todo usuario está motivado de la misma manera para acudir a un psicólogo: la pareja que pretende que cada uno de ellos lleva razón y acuden para demostrarse el uno al otro que lo suyo no tiene arreglo; el adolescente que acude porque lo obligan los padres... Y así toda una panoplia de situaciones variopintas ¹.

Como puede verse, el modo de conocimiento práctico es diferente del tecnológico en un sentido fundamental: le interesa la predicción y el control de la conducta *pero en casos particulares*. En este sentido, el clínico emplea la tecnología desarrollada por el tecnólogo, pero de una manera flexible y adaptada a la circunstancia particular a la que se enfrenta. El empleo de la tecnología por el clínico nunca puede ser promedio por definición y de hecho no lo es, ni siquiera en aquellos casos de práctica chapucera, o en aquellos momentos en los que un clínico novato trata de aplicar del modo más ortodoxo una técnica concreta. El clínico está condicionado *de forma inmediata* como mínimo por dos factores: a) el caso particular que trata de resolver; y b) el estilo de pensamiento particular que ha absorbido durante su iniciación como clínico, una compleja mezcla de los estilos de pensamiento imperantes en la comunidad científica y técnica de referencia, así como en la sociedad en la que vive. En otras palabras, el clínico es un experto en el sentido común, en el sentido de que comparte con usuario de

sus servicios una ideología en el sentido de práctica social que se da en el lenguaje cotidiano al que nos referimos más arriba.

El modo de conocimiento práctico posee además un punto de inflexión esencial respecto al tecnológico. A diferencia del tecnólogo cuyo problema es maximizar la eficacia de su conocimiento, o dicho en otras palabras, su porcentaje de éxitos, el clínico está interesado no ya en la eficacia, sino también en el porcentaje de fracasos que para el tecnólogo no quedan explicados. Pero en ambos casos, al clínico no sólo se le pide éxito, sino que *debe aparentar que lo tiene*. Es por esto por lo que podemos caracterizar la práctica diaria del clínico en su dispositivo asistencial, como una práctica en sí misma *ideologizada* (Ribes Iñesta, 1990d), aunque no sea reconocido así. ¿Qué queremos decir con las expresiones “caso individual” y “debe aparentar que lo tiene”? “Caso individual” quiere decir que el problema que se consulta *es de un individuo*. Así, el usuario o paciente se convierte en la diana de la intervención clínica, intervención que es exterior al sujeto que sufre, administrada, por supuesto, por un experto en el problema que aqueja al usuario. Pero el problema del usuario, la confianza que éste deposita en el clínico y el juicio que éste último realiza sobre el usuario, no son ni mucho menos ajenos a la ideología científico-social que impera en cada momento sociohistórico particular. Sin embargo, dicha ideología permanece implícita y se ejerce a diario como forma de vida, como creencia, en el dispositivo asistencial. En el caso concreto del psicoanálisis freudiano, Pérez Álvarez (1992) ha llevado a cabo un análisis histórico que nos muestra

¹ Como reflexión colateral que no vamos a desarrollar aquí, resulta curioso que ante tanta diversidad de situaciones pueda plantearse la existencia de una determinada profesión (la psicología clínica) *en el sentido del término profesión*, es decir, con unas fronteras bien definidas respecto a otras profesiones, y un encargo social claramente explicitado y/o delimitado de otros.

cómo su nacimiento y su práctica estuvieron en todo momento íntimamente entrelazados, anudados, con la vida de Viena a finales del s.XIX y principios del s.XX², justo en el momento en que comenzó a cristalizar la denominada cultura psicológica (Béjar, 1993).

Con la expresión “debe aparentar que lo tiene” queremos referirnos ni más ni menos a aquellas características que *debe mostrar* todo clínico: la empatía, la escucha cálida y atenta, la tranquilidad y la naturalidad, su aspecto externo, un modo de intervenir oportuno y considerado hacia los valores del usuario, etc. Y es aquí donde nos permitimos describir la práctica clínica, al hilo de su carácter ideológico y, siguiendo en ello a Pérez Álvarez (1996), introduciendo dos interesantes figuras antropológicas a) la ceremonia (terapéutica) como contexto en el cual se ejerce y b) la retórica. Es en el entramado de estas dos figuras antropológicas donde la práctica clínica se desarrolla como práctica ideologizada.

La ceremonia resulta una figura contextual interesante por cuanto toda forma de tratamiento psicológico conlleva un determinado ceremonial preparatorio; además, podría plantearse como hipótesis interesante que la conducta humana posee una dimensión inherentemente ceremonial (Wittgenstein, 1976). Todo lo que vendrá después será condicional a estas operaciones ceremoniales. Por ejemplo, uno de los pasos iniciales en toda terapia cognitiva es lo que Beck (1995) denomina la “socialización en el modelo cognitivo”. Esta ceremonia conlleva una serie de operaciones bien conocidas por los terapeutas de conducta: familiarizar al usuario

con los registros escritos de pensamientos u otras conductas, conceptualizar su problema en términos del modelo cognitivo, el etiquetado de las distorsiones cognitivas subyacentes, la prescripción de tareas para casa y la insistencia sobre su importancia para el proceso de mejoría, etc. Un conjunto de operaciones, en fin, que condicionarán el proceso restante. Y en ese contexto operatorio, entrará la retórica como ejercicio inadvertido por parte del clínico; en efecto, pues pocos clínicos caracterizarían su actividad diaria como retórica, quizá tanto por el sentido peyorativo que pudiera poseer el término, como por la ideología técnica imperante en el campo de la modificación de comportamiento en el sentido de que las técnicas empleadas parecen ser el único ingrediente efectivo de todo tratamiento psicológico. Sin embargo, toda técnica no deja de ser el envoltorio ceremonial donde se despliega la retórica como ejercicio lingüístico. Le guste a quien le guste, el clínico es un retórico aunque bien poco consciente de ello, que debe aparentar que es efectivo entre otras cosas, merced al ejercicio retórico, persuasivo, que ejerce *con* el usuario, ejercicio que puede ser, bien noble, bien repleto de miserias que ambos participantes traen a este juego dialéctico. Laín Entralgo (1987) no ha dejado de reparar en la gran semejanza entre la práctica de la psicoterapia y los ejercicios retóricos de los sofistas de la Grecia clásica. En este sentido, no deja de resultar curiosa la comparación de la figura del clínico con la del confesor, en el contexto de una cultura emotivista e individualista (véanse en este sentido, Béjar, 1988, 1993).

² Sería interesante desarrollar un análisis de las interacciones entre la medicina y la naciente psicología, así como del desarrollo paralelo de ambas y la absorción por parte de la psicología clínica, de parcelas de trabajo antes exclusivas del médico, inicialmente un internista en los primeros asilos de alienados ingleses, que posteriormente se transformó en psiquiatra. Tal vez el surgimiento de la psiquiatría como especialidad médica y el desarrollo y cristalización de la psicología clínica fueron dos procesos paralelos de división del trabajo.

Como señala Pérez Álvarez (1996), el retórico deviene una suerte de *escéptico*. Ello es lógico si tenemos en consideración que el retórico debe persuadir, convencer, en situaciones diversas, singulares. Un paralelismo éste muy cercano a la práctica diaria del clínico en su dispositivo asistencial. De hecho, en cierto sentido, el clínico es un escéptico, pero un escéptico que *cree sin saber que cree* (Wittgenstein, 1979). Este creer sin saber que se cree subyace a una práctica lingüística peculiar de todos los clínicos, que puede observarse en dispositivos asistenciales públicos y privados: el uso por parte de clínicos de diversas afiliaciones doctrinales de una especie de vocabulario común, un “esperanto” por así decir, que sin ser técnico parece tener su origen último en los vocabularios de diversas escuelas de psicoterapia diametralmente opuestas en principio. Así, un psicoanalista o un modificador de conducta utilizan el término “reforzamiento” para referirse a una consecuencia observable que se administra a una respuesta determinada. Pero el término es mal empleado, puesto que no se hace referencia al aumento en la frecuencia de dicha respuesta que es condición *sine qua non* que define al reforzamiento como operación. El término “inconsciente” es otro ejemplo; a menudo es utilizado en la conversación entre dos clínicos que comentan un caso y a veces parece hacer referencia a algo que sucede de forma automática, a veces parece empleado de forma correcta en el contexto psicoanalítico y otras no se sabe exactamente a que se refiere. Esta jerga común y cotidiana, que no es sino parte de la retórica diaria en el dispositivo asistencial, donde la diversidad doctrinal suele ser la norma, deviene un instrumento mediante el cual el clínico, sin saberlo, vive en la metáfora, por emplear la expresión de Turbayne, pero además, “vende” su metáfora de forma creíble (es decir, “científica”) al usuario.

Por el carácter rutinario de su práctica, es decir, anclado a lo diario, a las circunstancias concretas de cada caso individual, el clínico no se apercebe a menudo de sus conexiones con los modos de conocimiento científico y tecnológico ni con la ideología subyacente a dichos modos de conocimiento ni a su propio ejercicio profesional. El clínico más o menos sofisticado en este sentido utilizará un modelo teórico no como una descripción aproximada de un problema, sino *como la verdad literal*, sin cuestionarse si el modelo que está empleando como herramienta de categorización es conceptualmente congruente con los datos en bruto que está observando y que pretende sistematizar. Ello es lógico debido, entre otras cosas, a que el tecnólogo ha desarrollado técnicas para promover el cambio conductual, pero no ha definido ningún criterio que permita su aplicación y/o modificación a casos singulares. Estos criterios los define el clínico sobre la marcha. De hecho, el clínico selecciona la información que le interesa, pongamos por caso, a la hora de identificar síntomas, sin apercebirse de que está asumiendo entre otras cosas, que la psicopatología es transparente (Berrios y Chen, 1993) y además, ideológicamente neutra, es decir, vacía de criterios normativos de valoración. Para el clínico, la psicopatología simplemente está ahí y lo que debe hacer es identificarla y ponerle un nombre/concepto. El clínico está tan anclado a la circunstancia concreta de su ejercicio diario que difícilmente puede plantearse sus conexiones con otros modos de conocimiento ni con la ideología imperante. Y en este sentido el clínico está dominado por la metáfora, *entre otras cosas*, porque los vocabularios técnicos de los modos de conocimiento científico y tecnológico se han desarrollado en otras circunstancias y para otros usos bien diferentes

de las del modo de conocimiento práctico. Los lenguajes técnicos son empleados a menudo en el contexto de este modo de conocimiento, como envoltorio de un discurso persuasivo, con base en los criterios sociales de valoración de la ciencia y del ejercicio profesional como profesión intelectual (Talento y Ribes Iñesta, 1980).

La continuidad entre los modos de conocimiento

De esta apretada descripción de los tres modos de conocimiento posibles en el ámbito de la psicología, aislamos, a modo de síntesis, dos dimensiones continuas de sus relaciones mutuas:

1. El lenguaje cotidiano como medio de apropiación de conocimiento y operaciones de conocer entre modos de conocimiento. En el caso de la psicología, esta dimensión es crítica dado el origen en el lenguaje cotidiano de su vocabulario de términos técnicos (Ribes Iñesta, 1990a). Es más, la psicología tiene el curioso privilegio de ser (o pretender ser) ciencia y objeto de la ciencia al mismo tiempo. Por ello, a la par que se emplea un término como "pensar" para describir una interacción determinada, el empleo mismo del término precisa de su propia explicación. En otras palabras, necesitamos determinar el origen en el lenguaje cotidiano de nuestro conocimiento científico, tecnológico y práctico (Lee, 1988).

2. En las sucesivas operaciones de transvase, el conocimiento y las operaciones de conocer sufren una distorsión progresiva que se acentúa cuanto más anclado a las circunstancias concretas está un modo de conocimiento particular. Esta distorsión no es sino la descontextualización de un conocimiento u operación de conocer particulares, que con el uso acaban reificándose.

Esta reificación se ve favorecida por el carácter relativamente autónomo de los diversos modos de conocimiento y por la carencia en el espacio limítrofe entre modos de conocimiento de criterios definidos que permitan traducir conocimientos y operaciones de conocer de un modo de conocimiento a otro. Estos criterios deben ser desarrollados sobre la marcha y son las más de las veces de carácter implícito e ideológicamente impregnados. De ahí el planteamiento de la extrapolación directa. Entre otras cosas, la extrapolación directa de conocimiento científico y operaciones de conocer a los modos de conocimiento tecnológico y práctico, constituyen una práctica de autojustificación ideológica de dichos modos de conocimiento. En otras palabras, una suerte de ideología cientifista, que no científica. Ha de tenerse en cuenta además que, al no existir criterios definidos explícitamente que permitan el transvase de conocimiento y operaciones de conocer de un modo de conocimiento a otro, las interrelaciones entre ellos se cortan, contribuyendo a que los modos de conocimiento se conviertan en islotes incommunicados, en redes de citas cerradas sobre sí mismas, cuyo principal objetivo es su propia pervivencia. El desarrollo de estos criterios requiere investigación básica de tipo *dominio* (Fuentes Ortega, 1993), o dicho en palabras más sencillas, el retomo de la psicología a los asuntos de lo cotidiano, a la vida diaria.

Sobre este trasfondo los modos de conocimiento científico, tecnológico y práctico interactúan de forma constante. Hasta cierto punto, los modos de conocimiento tecnológico y práctico dependen del modo de conocimiento científico, como base de datos a sintetizar en el caso del modo de conocimiento tecnológico, y como contexto de justificación ideológica en el caso del conoci-

miento práctico. A su vez, el modo de conocimiento práctico acota los límites del conocimiento tecnológico identificando excepciones que puedan transformarse en problemas pertinentes para sus propios procesos de indagación teórica y empírica, papel de *acotador* que también cumple el modo de conocimiento tecnológico respecto del modo de conocimiento científico.

Operativizando estas dimensiones continuas entre los tres modos de conocimiento, ¿qué criterios deben de satisfacerse para que esta interrelación mutua pueda darse? Los tres criterios propuestos por Ribes Iñesta (1982b, págs 102-103) son: a) existencia de conocimiento científico y conocimiento tecnológico que dotan de fundamento teórico y metodológico al conocimiento práctico, b) un lenguaje común que permita la evaluación analítica de la aplicación tecnológica, y c) criterios sociales explícitos sobre las características y las condiciones de aplicación de la tecnología disponible. Como se ha visto hasta ahora, la psicología académica y aplicada y las prácticas profesionales derivadas no cumplen ninguno de estos criterios. A continuación pondremos a prueba esta afirmación analizando a la luz de estos criterios las relaciones AEC-ACA, como caso sobresaliente en psicología del desarrollo de una tecnología de cambio conductual a partir de la investigación básica. Este ejemplo resulta interesante puesto que ambos campos parecen guardar algún tipo de relación entre sí, dada por el uso de un vocabulario técnico común y un conjunto de procedimientos relativamente bien estandarizados. Es más, el ACA parece haberse derivado lógicamente como una extrapolación del AEC fuera del laboratorio. A la luz de lo que se ha argumentado hasta aquí mostraremos que esta conclusión cuanto menos, es imprecisa.

Un análisis de las interrelaciones AEC-ACA: ¿relaciones íntimas o matrimonio de conveniencia?

La estructura teórica y conceptual del AEC

¿Cumple el AEC en el momento presente su papel de base de datos para el desarrollo de una tecnología de cambio conductual científicamente fundamentada? O en otras palabras, ¿hay conocimiento que sintetizar? La respuesta, aunque con matices que no ha lugar desarrollar aquí, es más bien negativa. El AEC constituye más una promesa pendiente de desarrollo empírico y teórico sobre la conducta humana que una realidad. Algunos autores han señalado las dificultades inherentes a su estructura teórica (Kantor, 1970; Ribes Iñesta y López Valadez, 1985). Sin ser exhaustivos, conceptos como el de reforzamiento y operaciones de conocer como la obtención de tasas de respuesta como medida básica y la selección de respuestas discretas repetitivas y fácilmente cuantificables, concentran casi en exclusiva la atención de los investigadores. Asunciones como la de la continuidad entre especies (Hayes y Hayes, 1992) siguen operando dentro de la comunidad del AEC; pese al fuerte aumento cuantitativo de la investigación básica con humanos detectado por Hyten y Reilly (1992), la estrategia de investigación no ha cambiado en lo sustancial, dada la gran importancia que aún se concede a la ejecución y diseño de modelos animales con el propósito de aislar parámetros generales cuya generalidad y pertinencia para la conducta humana será comprobada posteriormente en una segunda fase de la investigación. A menudo se comete el error de identificar todo término mental del vocabulario cotidiano, con verbos de acción (Chiesa, 1994; Verplanck, 1996), de forma coheren-

te a las rutinas metodológicas del AEC recién mencionadas.

Pese a estas insuficiencias, se puede pensar que el AEC constituye una buena base de datos para el desarrollo del ACA. Veamos si ésto es correcto, a la luz de los tres criterios formulados por Ribes Iñesta (1982b) para que pueda hablarse de relaciones mutuas armónicas AEC-ACA.

Para empezar cabe preguntarnos si el AEC ha determinado el origen en el lenguaje cotidiano de su conocimiento. Skinner se apercibió pronto de la necesidad teórica de acometer esta empresa en sus vertientes conceptual y empírica en su artículo sobre operacionalismo (Skinner, 1945). Skinner fue consciente de que era necesario identificar las variables que está determinando el uso de los conceptos mentales del lenguaje cotidiano, como una empresa científica de primer orden que podía contribuir, entre otras cosas, a explicar la conducta de los científicos. En este sentido, en lugar de rechazar las expresiones mentales sin correlatos empíricos observables directamente, modo de proceder característico del conductismo metodológico, es legítimo preguntarse por las variables que controlan el uso de estas expresiones. Por ejemplo, en vez de rechazar el vocabulario psicoanalítico sobre la base la inaccesibilidad a un observador de los constructos que contiene, el analista de la conducta debe considerar la conducta verbal del psicoanalista como un objeto de estudio de propio derecho, aislando los contextos y las variables que controlan el uso de expresiones como "complejo de Edipo" o "resistencia". Este atractivo programa de investigación, cuyas semejanzas con la obra de Wittgenstein no han pasado desapercibidas a los analistas de la conducta (Day, 1969), apenas si ha encontrado eco en el AEC. A excepción de la obra de Day (véase su apre-

ciación por Moore, 1991), sólo recientemente, (Leigland, 1989, 1996) se ha retomado en las publicaciones este campo temático. Como Leigland (1996) nota, Skinner abandonó la exploración sistemática del uso de los términos mentales del lenguaje cotidiano, en favor del AEC. Skinner mismo (1945) comentó que esta empresa sólo tenía interés histórico y que el objetivo de la naciente ciencia de la conducta era desarrollar un vocabulario técnico propio y un *corpus* empírico fuerte. El abandono del análisis del uso de los términos mentales del lenguaje cotidiano tuvo, históricamente, consecuencias nefastas para el desarrollo del análisis experimental de la conducta humana:

1. Contradictoriamente, se abandonó el análisis de la conducta verbal como objeto de estudio legítimo. Sólo recientemente se observa un renacido interés sobre este campo temático con la explosión de la investigación sobre relaciones de equivalencia entre estímulos, la conducta gobernada por reglas, y la aparición de la revista *The Analysis of Verbal Behavior*, si bien, y ésto es sintomático, esta revista aún tiene una periodicidad irregular y su producción es cuantitativamente muy inferior a otras revistas especializadas en el campo del AEC.

2. El esfuerzo de investigación se concentró en el análisis experimental de la conducta animal, empresa metodológicamente más obvia, y teóricamente más fructífera al permitir el desarrollo del lenguaje técnico y las operaciones de conocer del AEC.

3. Se cayó en lo que Hayes (1992) denominó la *perspectiva del observador*, propia de sistemas teóricos interesados en la predicción y el control; es decir, el AEC devino una suerte de empresa tecnológica donde la demostración de control sobre una clase de conducta y la predicción subsecuente de su ocurrencia futura se tornan los criterios últi-

mos de la bondad de ajuste de un principio científico. Las consecuencias de una perspectiva del observador, fuera de control por los eventos de interés, se observan en la identificación de la realidad con las operaciones de conocer ejecutadas por el investigador. Por ejemplo, en su reciente revisión sobre la investigación humana y animal de interés aplicado en el área los programas de reforzamiento, Lattal y Neef (1996) afirman que, aún sin la precisión alcanzada en el laboratorio ni las prescripciones formales de los detalles de procedimiento, los programas de reforzamiento son operativos en los entornos reales. Si bien estos autores son ejemplarmente cautos en su afirmación, no identifican las variables de control de su empleo del término "programas de reforzamiento": ¿son un modelo analógico de una observación de la realidad o constituyen una operación identificable en la realidad como tal?, ¿constituyen simples descripciones estructurales de covariaciones reales observadas?, ¿con qué nivel de realidad son identificados?

4. La identificación de los eventos bajo observación con las operaciones de conocer empleadas conlleva problemas importantes al tratar de extrapolar dichas operaciones del ámbito donde se diseñaron, al estudio de la conducta humana compleja. Baste como ejemplo el área de la conducta gobernada por reglas. Schlinger (1990) argumenta contra aquellos investigadores que siguen identificando una regla como un estímulo discriminativo, proponiendo que el término "regla" sea reservado para aquellos estímulos verbales que especifican contingencias alterando así funciones conductuales. Ahora bien, ¿qué tipo de alteración funcional es producida, y qué contingencias deben ser especificadas? El empleo de la terminología del AEC en este área está severamente limi-

tado, dado que, si Wittgenstein (1967) estaba en lo cierto, el término "pensar" y sus expresiones relacionadas son empleados de forma multívoca en contextos muy diferentes y, funcionalmente hablando, podemos encontrarnos ante eventos de naturaleza diferente. Así, los estudios revisados por Catania, Shimoff y Matthews (1989), Chase y Bjarnadottir (1992) y Verplanck (1992). ¿Constituyen ejemplos de conducta gobernada por reglas? Y si es así, ¿funcionalmente hablando son del mismo tipo, o podemos aislar tipos diferentes, unos identificados con el pensar y otros con otras conductas? No es posible, en el momento actual, dar una respuesta clara a la cuestión. Las limitaciones de la terminología técnica del AEC, en el sentido de que difícilmente pueden captar detalles cualitativos de la organización de la conducta humana, pueden observarse en el estudio ya mencionado de Schlinger, Blakely, Fillhard y Poling (1991).

Así pues, el AEC hasta ahora parece haber fracasado en dilucidar los conceptos estratégicos que contiene la llamada *psicología cotidiana*, es decir, los términos y expresiones mentales del lenguaje cotidiano, que constituyen el origen de su conocimiento, en el sentido de que son los mismos eventos que se busca comprender, describir, controlar y predecir (Lee, 1988). En este sentido, parece difícil que el AEC pueda explicar cabalmente el desarrollo y el mantenimiento de la ideología en el sentido de práctica cultural transmitida por uso y costumbre ni, mucho menos, proporcionar la base de datos que permita al tecnólogo desarrollar tecnologías de cambio conductual significativas. Con esta última afirmación venimos a referirnos al hecho de que en el AEC es práctica corriente identificar una operación de conocer particular (por ejemplo, un programa de reforzamiento) con un evento observado que

se pretende predecir y controlar. El criterio que controla esta práctica es justamente, el éxito en la predicción y el control de una clase de conducta. Sin embargo, los parámetros aislados por la investigación básica pueden perder pertinencia en otros contextos o escenarios (*setting factors*, como los denominó Kantor, 1924) diferentes, donde cada *evento* (que no instancias de estímulo y de respuesta) es único, singular, y no necesariamente repetitivo.

Sólo recientemente se comienza a tomar conciencia de este problema en el seno del AEC. Así por ejemplo, los investigadores parecen emplear el término "relaciones de equivalencia de estímulos" de varios modos: a) como un procedimiento experimental extrapolable a la realidad directamente, en el caso de situaciones restringidas como el aprendizaje de la lectura, o de problemas teóricos concretos, como el carácter generativo del lenguaje humano; b) como un fenómeno conductual especial; c) como un procedimiento experimental que, sin ser susceptible de extrapolación directa, está ayudando a conocer ciertas propiedades de la conducta humana compleja verbal y no verbal, transformándose así en una herramienta conceptual para la generación de implicaciones aplicadas contraintuitivas con la lógica tradicional de los campos del AEC y el ACA. La cuestión permanece abierta y no se vislumbra una solución a corto plazo.

La estructura teórica y conceptual del ACA

Baer, Wolf y Risley (1968) aislaron siete dimensiones clave que caracterizan al ACA: a) aplicado, b) conductual, c) analítico, d) tecnológico, e) conceptualmente sistemático, f) efectivo, y g) generalizable. Dichas dimensiones fueron concebidas como un modo de evaluar un estudio como aplica-

do. Baer, Wolf y Risley fueron conscientes de que la investigación fuera del entorno controlado del laboratorio operante no podía ser evaluada conforme a los criterios vigentes para evaluar a ésta última. Estos autores situaron el criterio último de distinción entre la investigación básica y la aplicada en las diferencias de énfasis en el foco del control experimental de las variables relevantes, y en la selección de conductas relevantes para su estudio (tratadas éstas como variables dependientes). Así, la investigación básica puede seleccionar potencialmente cualquier conducta para su estudio y cualquier variable de la que esta conducta pueda ser función. Por el contrario, la investigación aplicada queda restringida al análisis de conductas *socialmente importantes* en los entornos en los que éstas son emitidas, así como a las variables relevantes de las que estas conductas socialmente seleccionadas son función. Ahora bien, ¿qué quiere decir la expresión *conductas socialmente importantes*? ¿Cómo son seleccionadas dichas conductas? ¿Realmente lo son por su importancia social, o lo son por conveniencia metodológica? ¿Quién indica qué conductas son socialmente importantes y cuáles no? La respuesta a estas preguntas es crucial para determinar si el ACA constituye una auténtica tecnología de la conducta fundamentada en una base de datos relevante. Las claves para dichas respuestas pueden encontrarse en el citado artículo original de Baer, Wolf y Risley, así como en su reevaluación del ACA casi veinte años después (Baer, Wolf y Risley, 1987).

En cuanto a la pregunta ¿qué quiere decir la expresión *conductas socialmente importantes*?, debemos responderla teniendo en cuenta que los criterios de relevancia social pueden ser prefijados como mínimo por dos grupos sociales simultáneamente: los usuarios susceptibles de beneficiarse de una

actividad de investigación y de aplicación, y los colectivos que prestan dichos servicios. El colectivo de los usuarios potenciales está obviamente interesado en la resolución de un problema y el colectivo de los profesionales está interesado en el estudio de las variables que contribuyen a la génesis y el mantenimiento de dicho problema, así como a su solución. Ambos colectivos sociales comparten como práctica cultural el lenguaje cotidiano. Asimismo, ambos colectivos han desarrollado sus propios procedimientos de solución, basados en sus criterios propios para definir una determinada conducta como problemática. Y dichos conjuntos de procedimientos, independientemente de su efectividad, son modos funcionales de conducta en los contextos en los que se ejercen. Y es en el seno de estas prácticas contextualizadas donde se generan, mantienen y diseminan los criterios de valoración social que definen como problemática una conducta determinada.

Si esto es así, mucho nos tememos que el ACA no se ha enfrentado correctamente al problema de la definición social de sus conductas objetivo. Dado que el AEC abandonó durante largo tiempo como empresa científica legítima la dilucidación de las variables de control del lenguaje cotidiano, especialmente del lenguaje de lo mental, el ACA no puede haber analizado en mejores condiciones esta cuestión. Pasemos a considerar el alcance de esta afirmación.

En su artículo original de 1968, Baer, Wolf y Risley, al definir la dimensión *conductual* del ACA, fijan como criterio último de evaluación qué puede hacer efectivamente un sujeto determinado, distinguiendo tajantemente entre el hacer y el decir del sujeto. Como consecuencia obvia, se rechazó como medida válida lo que el sujeto dice sobre su conducta no verbal, a menos

que este informe verbal pudiera ser validado de forma independiente. Este criterio de evaluación puede ser considerado una exigencia metodológica obvia y prudente ante los escasos datos disponibles sobre la conducta verbal, que en aquel tiempo consistían fundamentalmente en la demostración de la sensibilidad al reforzamiento de topografías verbales discretas, repetitivas y fácilmente cuantificables (Greenspoon, 1950; Wilson y Verplanck, 1956), o de unidades funcionales de mayor tamaño, tales como las afirmaciones de opinión (Verplanck, 1955). Pero el atrincheramiento de los analistas aplicados de la conducta en esta precaución de naturaleza metodológica por la necesidad de demostrar limpiamente la efectividad de sus procedimientos, en una época histórica del ACA caracterizada por su combatividad contra el modelo médico imperante en los entornos asistenciales, tuvo consecuencias nefastas.

En primer lugar, el ACA se restringió al análisis y modificación de un grupo limitado de conductas objetivo en entornos institucionales donde se podía garantizar un mayor control y disponibilidad de los sujetos (Hopkins, 1987), limitación hasta cierto punto comprensible dado que las primeras poblaciones objetivo del ACA estaban bajo control gubernamental en grandes instituciones asistenciales. Estas conductas objetivo fueron consideradas socialmente importantes en función de sus efectos inmediatos sobre los sujetos que las emitían, considerándose así que el ACA cumplía la primera dimensión (aplicado) definida por Baer, Wolf y Risley en su artículo seminal. Sin embargo, es razonable asumir que por sus propias exigencias metodológicas de conseguir medidas fiables de eventos físicos repetitivos (tasas de respuesta) y el rechazo de la conducta verbal como criterio de valoración del

cambio, se eliminaron del ámbito de actuación del ACA conductas complejas tales como aquellas denominadas “neuróticas”. Dichas exigencias metodológicas siguen presentes en la investigación publicada, como puede observarse en el recurso a analogías físicas como el *behavioral momentum*, aplicables en aquella investigación de naturaleza cuantitativa interesada en el análisis de la distribución temporal de tasas de respuesta (Mace, Mauro, Boyajian y Eckert, 1997), o la reciente recuperación del interés por los procedimientos de costo de respuesta, definidos originalmente como la fuerza de presión necesaria para accionar un operando en el laboratorio animal (Friman y Poling, 1995). No deja de ser paradójico este énfasis en la tasa de respuesta (lo que, entre otras cosas, a menudo impide la comparación estricta entre estudios básicos y aplicados, como ejemplifica la citada revisión de Friman y Poling sobre el costo de respuesta), cuando se reconoce que las medidas de frecuencia a menudo no constituyen las mejores medidas de cambio conductual en entornos aplicados (Baer, 1986).

En segundo lugar, respecto a la selección de las conductas objetivo del ACA, aparte del sesgo metodológico recién comentado, cabe sospechar que inadvertidamente se han introducido sesgos ideológicos. Por ejemplo, la conducta de golpearse la cabeza repetitivamente contra la pared observada en sujetos retrasados institucionalizados, o el habla delirante de sujetos psicóticos igualmente institucionalizados, son ejemplos de conductas dramáticas que interfieren claramente ya no sólo en la ejecución de los programas terapéuticos y/o rehabilitadores de la institución de que se trate y en la salud y calidad de vida del sujeto que las emite; también perturban gravemente el clima de la unidad que acoge a

estos sujetos. Si disminuimos la frecuencia de producción de habla delirante en un sujeto psicótico en el contexto de la unidad donde se encuentra hospitalizado, podemos lograr, entre otros efectos, que el sujeto pueda insertarse en conversaciones adecuadas con otros sujetos y con el personal asistencial. Pero, sin embargo, ¿cuál es el objetivo de alcanzar una mayor frecuencia de conversaciones adecuadas? ¿Qué es una conversación adecuada en este contexto? ¿Narrar claramente los síntomas subjetivos que experimenta el sujeto en una entrevista clínica? ¿Hablar del tiempo con otro sujeto institucionalizado o un auxiliar aburrido en un turno de trabajo? ¿Discutir sobre la actualidad política? Conocido es el hecho de que estas intervenciones logran una generalidad sumamente limitada a aquellos contextos en los que se implementó la intervención que sea, al mismo tiempo que aumenta la tranquilidad de la unidad. Si tomamos como referencia a sujetos adultos categorizados como “neuróticos” y situamos en perspectiva histórica los procedimientos empleados para la solución de sus problemas psicológicos, encontramos que a menudo dichos procedimientos, se supone que experimentalmente diseñados y validados, se encuentran íntimamente enraizados en tradiciones histórico-culturales de modo inadvertido y/o implícito (Pérez Álvarez, 1991). Sólo recientemente se ha comenzado a reconocer la necesidad imperiosa de tener en cuenta en los análisis básicos y aplicados los *setting factors* (factores contextuales) para desarrollar una verdadera tecnología conductual (Baer, Wolf y Risley, 1987; Wahler y Fox, 1981), iniciándose el análisis experimental del control contextual (Bush, Sidman y de Rose, 1989; Steele y Hayes, 1991), a veces limitado a preguntas de tipo cuantitativo y estructural

sobre el fenómeno de la equivalencia de estímulos (Sidman, 1994; véanse en este sentido las páginas 475-531).

En tercer lugar, en los primeros momentos de su desarrollo, el ACA se erigió en una alternativa crítica, entre otros campos, contra el modelo médico imperante en los dispositivos asistenciales sanitarios. Su aportación de nuevas metodologías y puntos de vista conceptuales diferentes sobre la conducta humana se pensaron como suficientes, junto a la prueba de su efectividad, para lograr su generalización como *la* tecnología de cambio conductual necesaria para la solución de problemas de salud de diversa naturaleza. Sin embargo, cuando el ACA llegó a la arena profesional, ya se encontró con prácticas sólidamente establecidas a las que, simplemente, se enfrentó. No se realizó en ningún momento, coherente con el abandono del AEC del análisis de las variables de control de la conducta verbal, ningún esfuerzo de análisis histórico-conceptual de los términos técnicos de la psicopatología y las terapéuticas tradicionalmente establecidas. Dichos análisis podrían haber permitido tal vez el desarrollo de un *corpus* teórico y tecnológico de nuevo cuño, así como la identificación y fundamentación empírica y conceptual de procedimientos de cambio conductual efectivos pero desarrollados sobre la base del sentido común y por ello mismo, apenas evaluados, al mismo tiempo que reconstruir un conjunto de vocabularios técnicos como el de la psicopatología, sobre una definición consensuada del objeto de estudio de las ciencias de la conducta. De este modo, la virulencia del enfrentamiento entre posiciones doctrinales irreversiblemente contrapuestas, era inevitable. Finalmente, el ACA (y la modificación de conducta en general), han acabado girando en torno a la órbita de los viejos conceptos psicopatológicos, que,

redefinidos operacionalmente en las sucesivas ediciones del sistema DSM, están sufriendo un nuevo proceso histórico de cambio en el que se seleccionan y descartan síntomas en función de que puedan adaptarse o no al proceso de operacionalización. Así, por ejemplo, aunque el ACA pretende analizar y modificar conductas autolesivas, la significación funcional de dichas conductas sigue girando en torno a categorías clasificatorias como *autismo* o *retraso mental*, o categorías descriptivas como *alucinación*, de modo acrítico, sin apercibirse que la carga conceptual de dichos términos permanece intacta. De este modo, el ACA no se ha transformado precisamente en un contribuidor brillante al análisis y clasificación de la conducta valorada como anormal, ni ha contribuido excesivamente a la dilucidación de este proceso de valoración.

En cuarto lugar, habría que plantearse siquiera si los criterios d) y e) enunciados por Baer, Wolf y Risley en su artículo de 1968 son cumplidos por el ACA de modo general. Respecto al criterio d) (tecnológico), Hopkins (1987) reconoce que a menudo no son especificadas todas las variables que puedan estar mediando la efectividad de un procedimiento. Ribes (1977) proporciona el ejemplo del procedimiento del *time-out* en un estudio en el que la naturaleza aversiva de este procedimiento no pareció ser la responsable de su efectividad. Asimismo, y a caballo entre la dimensión d) y la e) (conceptualmente sistemático), Schlinger, Blakely, Fillhard y Poling (1991) comentan que denominar a una relación funcional como discriminativa o de reforzamiento en el caso de los sujetos humanos verbales puede estar perdiendo de vista la operación de otras variables específicamente humanas que no han sido convenientemente analizadas. Se pueden citar otros ejemplos, sin ánimo de ser

exhaustivos, en los que el carácter conceptualmente sistemático del ACA puede ser puesto en entredicho por el uso inconsistente de la terminología técnica (Carr, 1996; Woods, 1987). De hecho, Baer (1986) reconoce que el ACA acometió su empresa empleando términos con sabor analítico conductual, pero "libres de laboratorio", a lo que contribuyó, paradójicamente, la evaluación de la validez social de los efectos de las técnicas conductuales.

Recapitulación: las interrelaciones AEC-ACA

Ha llegado el momento de responder a la pregunta de si el AEC y el ACA interactúan entre sí de algún modo más allá del ropaje terminológico y metodológico, más allá de la apariencia verbal y/o el sabor de la terminología técnica. El hecho de que el AEC y el ACA interactúen entre sí trasciende la mera constatación de ésta. De esta interacción depende el hecho mismo de que en efecto, contemos con una verdadera tecnología de cambio conductual. Para ello retomaremos los tres criterios propuestos por Ribes Iñesta (1982 b) a los que ya recurrimos en el apartado 3.

a) *Existencia de conocimiento científico y conocimiento tecnológico que dota de fundamento teórico y metodológico al conocimiento práctico.* Este criterio no es cumplido en sentido estricto ni por el AEC ni por el ACA. En el caso del AEC, por la escasez de datos y esfuerzos teóricos sobre la conducta humana, que apenas sí se han iniciado las últimas dos décadas. Y este esfuerzo se encuentra condicionado por la misma estructura teórica del AEC, que plantea preguntas relevantes para la investigación, de índole cuantitativa y concentradas en el análisis de fenómenos observados en el laboratorio, que

se pretenden descripciones adecuadas y suficientes de la conducta en sus entornos reales. En el caso del ACA, las relaciones funcionales aisladas en el laboratorio no han sido traducidas a investigaciones paramétricas y tecnológicas sistemáticas. Su esfuerzo se ha concentrado casi en exclusiva en la evaluación de la efectividad de los procedimientos empleados *en sí*, tal vez considerando que el conocimiento básico disponible sobre los efectos de diversas operaciones de conocer constituye la justificación necesaria y suficiente para embarcarse en una *empresa pragmática* que se limita en traducir operaciones de conocer (sólo algunas de ellas) a otro ámbito diferente y en mostrar *a posteriori* sus efectos. Esta traducción no puede confundirse nunca con la *shintetización* de conocimiento, que no implica, ni mucho menos, el empleo de operaciones de conocer idénticas entre modos de conocimiento incommensurables entre sí. Más bien, la síntesis, a nuestro entender, constituye un proceso de *derivación* de implicaciones a partir de una base de datos, que puedan permitir: a) la caracterización completa y global de un problema, no solo en cuanto a las variables implicadas de forma inmediata, sino también en sus determinantes ideológicos; b) la modificación y el empleo de procedimientos de cambio conductual culturalmente preexistentes al objeto de lograr nuevos o los mismos efectos cuando sea deseable; y c) el desarrollo de nuevos procedimientos de cambio conductual.

b) *Un lenguaje común que permita la evaluación analítica de la aplicación tecnológica.* Dicho lenguaje común no existe, como han reconocido algunos autores como Baer (1986), o resulta equívoco como han concluido otros, tales como Carr (1996), Schlinger, Blakely, Fillhard y Poling (1991) o Woods (1987). Pero además de este len-

guaje común, hay que tener en cuenta los diferentes determinantes contextuales de las empresas científica, tecnológica y práctica, que dotan de diferente sentido a este lenguaje, transformándolo y/o distorsionándolo según sus propias necesidades. Hay que recordar que las operaciones de conocer y el conocimiento propios de cada modo de conocimiento, pueden sufrir distorsiones al perder de vista los referentes históricos de su génesis, distorsión cada vez más acusada cuanto más ligado a la circunstancia concreta se encuentre un modo de conocimiento particular. Sabemos además que los diferentes lenguajes técnicos se refieren a varios tipos de eventos: a) los eventos bajo estudio (lenguajes descriptivos); b) las operaciones de conocer empleadas (lenguajes metodológicos); y c) los datos producidos finalmente (lenguajes de datos). Cada lenguaje técnico, repetimos, está bajo el control de sus propios determinantes contextuales, que es necesario describir y analizar. Que sepamos, hasta la fecha apenas si se ha comenzado dicha empresa (Dougher, 1993). Sólo cuando se obtengan datos apropiados en este sentido, partiendo de premisas adecuadas a la conducta humana, podrá comenzar a evaluarse el ajuste de la tecnología de cambio conductual a este criterio.

c) *Criterios sociales explícitos sobre las características y las condiciones de aplicación de la tecnología disponible.* Tales criterios han sido identificados por los analistas aplicados de la conducta con la determinación empírica de criterios de validez social por parte de los usuarios de servicios profesionales, o *evaluación subjetiva* (Wolf, 1978), que inicialmente fueron desanimados sobre la base de la precaución metodológica (Baer, Wolf y Risley, 1968). Sin embargo, la explicitación de dichos criterios sociales, empresa adecuada al ACA, creemos que aún

no ha sido convenientemente acometida. En primer lugar, la estrategia de la evaluación de la validez social de una intervención conductual posee peligros ideológicos inherentes, ya analizados en otro lugar (Ribes, 1982b; Talento y Ribes, 1980). En segundo lugar, aún si partimos de la base de que la estrategia de la validez social es adecuada, surge una dificultad cuando nos apercebimos de su naturaleza subjetiva. ¿Qué es *subjetivo*? ¿Qué sentido tiene este termino en este contexto de uso? Tal como es empleado por Wolf (1978) y Baer, Wolf y Risley (1968), el término parece referirse a respuestas de topografía verbal no repetitivas ni fácilmente cuantificables, empleadas en circunstancias relativamente únicas, ésto es, singulares. Si esto es así, cabe hacerse la pregunta de cómo es posible determinar empíricamente los criterios de validez social. ¿Son de aplicación general a cualquier empresa tecnológica porque se refieren siempre a topografías conductuales concretas con efectos similares (es decir, a una clase operante)? Y aún así, si tenemos en cuenta la propia investigación del AEC, diferentes sujetos pueden emitir respuestas verbales diferentes ante una misma contingencia. Entonces, ¿cómo podemos encontrar puntos de acuerdo entre varias reglas autogeneradas por individuos diferentes? ¿Cuáles de estas reglas seleccionamos como los criterios de validez social adecuados? ¿O debemos tenerlos todos en cuenta? Nos tememos que estos autores han cometido contradicciones importantes con la misma lógica del AEC, puesto que tales reglas y/o criterios son funcionales bajo control contextual. Así, estas respuestas verbales *per se*, no pueden ser criterios sociales adecuadamente explicitados si no se tienen en cuenta sus contextos de emisión. En otras palabras, se hace imperiosa la explicitación de la ideología que sostiene a estas practicas

verbales, tanto por parte los *usuarios* de los servicios profesionales como por parte de los profesionales que prestan dichos servicios. No se vislumbra una solución a corto plazo de este problema en tanto el ACA prosiga anclado a la lógica que le impone el condicionamiento operante.

Como conclusión, creemos que no puede hablarse de interrelación mutua entre el AEC y el ACA. En el momento actual, la relación entre ambos campos temáticos parece más bien un matrimonio de conveniencia que sustenta a una práctica retórica de supervivencia: la ideología cientifista. Su historia no es sino la crónica de un divorcio anunciado.

Conclusión: ¿qué tipo de metafísicos queremos ser?

Las conclusiones (más bien, posibles caminos a seguir) de este trabajo se centran en aspectos que consideramos negativos en los proyectos de ciencia y tecnología que constituyen la psicología básica y aplicada, respectivamente, en el presente momento sociohistórico. Señalar los aspectos negativos en el desarrollo actual de las (auto)denominadas psicologías básica y aplicada en el caso concreto del AEC y el ACA constituye un punto de partida que indica posibles caminos a seguir en el desarrollo futuro de estos dos proyectos de ciencia y de tecnología, respectivamente, que concretamos en varios puntos:

1. Los investigadores básicos y aplicados así como los profesionales deben ubicar su práctica cotidiana en su contexto histórico. Toda práctica científica y/o profesional se da en un momento sociohistórico particular. Sin embargo, en los programas de formación de licenciatura y postgrado la historia de la psicología, tal y como es en-

señada, no pasa de ser una historiografía que no ayuda a la identificación de conceptos, ni a su valoración como un *corpus* de datos tan importante como pueda serlo el dato empírico *per se*. Asimismo, es necesario acometer el aprendizaje de técnicas de análisis conceptual. A menudo, si la enseñanza universitaria y la práctica *profesional* se transforman en prácticas retóricas innoles, es por la ausencia de perspectiva crítica respecto al propio discurso técnico. El análisis conceptual se torna más relevante en las llamadas *disciplinas humanas* que constituyen sujeto y objeto de análisis simultáneamente. De este modo se puede evitar la aceptación acrítica de conceptos que se transmiten con una pasmosa facilidad durante la enseñanza formal y la formación continuada a través de su constante uso. Dicho análisis histórico-conceptual, si parte de la base de que el lenguaje cotidiano es el articulador del transvase de conocimiento entre modos de conocimiento y el fundamento irreductible del conocimiento psicológico, debe serlo de: a) los vocabularios técnicos relevantes, b) el lenguaje mental y/o psicológico cotidiano, y c) las articulaciones entre ambos lenguajes.

2. Se deben reconocer explícitamente, más que negar como viene siendo la norma, las diferencias cualitativas entre los diversos modos de conocimiento identificados en el caso de los proyectos de la psicología básica y aplicada. El reconocimiento de estas diferencias previene de caer en simplicaciones a la hora de conceptualizar las relaciones entre modos de conocimiento y permite plantear nuevos modos de relación mutua hasta ahora oscurecidos. Dicho reconocimiento no implica considerar que cada modo de conocimiento constituya un islote cerrado sobre sí mismo. Todo lo contrario. Aunque constituyan universos de diferente gene-

ralidad empírica con objetivos y determinantes contextuales diferentes, parten de una matriz común que viene dada por un modelo propio de cómo realizar ciencia, tecnología y práctica, un objeto de estudio propio claramente delimitado, y un metasisistema mínimo. Ninguno de estos requisitos es cumplido en el momento actual por los proyectos de la ciencia y de tecnología que forman las psicologías básica y aplicada.

3. Hasta el momento, y centrándonos en el caso de las interrelaciones AEC-ACA que hemos analizado como ejemplo, los esfuerzos por eliminar su divorcio han consistido en lamentar dicho divorcio, exposiciones simplificadas, para profesionales, de los hallazgos de la investigación básica, o en la insistencia sobre la formación práctica. Cuando se ha planteado la dimensión conceptual del problema, se ha hecho partiendo de la base de que las diferencias entre la ciencia básica y las aplicaciones son cuestiones de grado y de entorno de trabajo. No se ha planteado en el caso de la psicología, que nosotros sepamos, el análisis empírico de cómo los individuos adoptan y reproducen un conjunto de prácticas lingüísticas e instrumentales, ni tan siquiera cuáles son los modos de operar reales de los psicólogos, del modo en que procedieron Latour y Woolgar (1986) en su análisis empírico de las interacciones que tenían lugar entre los miembros de un laboratorio de neuroendocrinología. En psicología, que nosotros sepamos, sólo contamos con el informe retrospectivo de Skinner de cómo ejecutaba su trabajo de laboratorio (Skinner, 1956).

Sobre esta base, creemos que sería interesante acometer un proyecto de investigación de amplio espectro que, partiendo del análisis histórico conceptual mencionado en el epígrafe 1, tuviese en cuenta las siguien-

tes áreas de trabajo: a) análisis empírico de cada modo de conocimiento en sus contextos propios; b) análisis empírico de las articulaciones y/o correspondencias entre los lenguajes de cada modo de conocimiento. Tal proyecto de investigación debería ejecutarse transversal y longitudinalmente. La investigación transversal se orientaría al análisis de las prácticas en contextos inmediatos. Por contra, la investigación longitudinal permitiría conocer el proceso de adquisición y cambio de sistemas de prácticas o *formas de vida*. Dicho análisis empírico permitiría, tal vez, el desarrollo de un modelo propio de cómo acometer las empresas científica, tecnológica y práctica, del cual no se dispone, así como la determinación de las variables relevantes que afectan a su desempeño.

Este trabajo constituye un esfuerzo de toma de perspectiva crítica sobre el quehacer profesional del propio autor, de modo, que este escrito es objeto de su propio análisis. Ha surgido como producto en un punto dado de su trayectoria personal y profesional y, por tanto, no constituye un producto final acabado en sí mismo. En el momento actual de nuestros proyectos de disciplina, no se trata ya de escoger entre diversas escuelas de pensamiento. La cuestión no es si uno es conductista, cognitivo, psicoanalista o cualquier otra cosa que se diga que se hace, sino cuál se es de entre dos tipos de metafísicos que Turbayne (1970) describió:

«El que cae víctima de la metáfora acepta una manera de clasificar, agrupar o colocar los hechos como la única que existe para clasificarlos, agruparlos o ubicarlos. La víctima no sólo tiene un enfoque particular del mundo, sino que, además, considera que la suya es la única perspectiva posible, o más bien, confunde una especial perspectiva del mun-

do con el mundo mismo. Es pues, sin saberlo, un metafísico. Ha confundido la máscara con el rostro. Dicha víctima, que es un metafísico *malgré lui* debe ser diferenciada del otro metafísico que tiene conciencia de que su clasificación de los hechos es arbitraria y podría haber sido distinta» (Turbayne, 1970; pág. 42 de la traducción al castellano, 1974).

¿Cuál de estos dos metafísicos queremos ser? ¿Cuál de estos dos metafísicos es el lector?

Referencias

- Baer, D.M. (1986). In application, frequency is not the only estimate of the probability of behavior units. En T. Thompson y M.D. Zeiler (Eds.) *Analysis and integration of behavioral units* (págs. 117-136). Hillsdale: LEA.
- Baer, D.M., Wolf, M.M. y Risley, T.R. (1968). Some still-current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Baer, D.M., Wolf, M.M. y Risley, T.R. (1987). Some still-current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (4), 91-97.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Nueva York: Guilford Press.
- Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berrios, G.E. (1984). Descriptive psychopathology: historical and conceptual aspects. *Psychological Medicine*, 14, 303-313.
- Berrios, G.E. (1995). *The history of mental symptoms. Descriptive psychopathology since the nineteenth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berrios, G.E. y Chen, Y.H. (1993). Recognising psychiatric symptoms. Relevance to the diagnostic process. *British Journal of Psychiatry*, 163, 308-314.
- Berrios, G.E. y Fuentenebro de Diego, F. (1996). *Delirio. Historia, clínica, metateoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bush, K.M., Sidman, M. y De Rose, T. (1989). Contextual control of emergent equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51 (1), 29-45.
- Carr, J.E. (1996). On the use of the term «noncontingent reinforcement». *Electronic Journal of Behavior Analysis and Therapy*, (1), 31-35. [Documento disponible en la URL: <http://www.sage.und.nodak.edu/org/jBAT/volume1/articles.htm>].
- Catania, A.C., Shimoff, E. y Matthews, B.A. (1989). An experimental analysis of rule-governed behavior. En S.C. Hayes (Ed.). *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies and instructional control* (págs. 119-150). Nueva York: Plenum Press.
- Chase, P.N. y Bjarnadottir, G.S. (1992). Instructing variability: some features of a problem-solving repertoire. En S.C. Hayes y L.J. Hayes (Eds.). *Understanding verbal relations* (págs. 181-193). Reno: Context Press.
- Chiesa, M. (1994). *Radical behaviorism: The philosophy and the science*. Boston: Authors Cooperative.
- Day, W.F. (1969). On certain similarities between the *Philosophical Investigations* of Ludwig Wittgenstein and the operationism of B.F. Skinner. *Journal*

- of *The Experimental Analysis of Behavior*, 12 (3), 489-506.
- Dougher, M.J. (1993). Interpretive and hermeneutic research methods in the contextualistic analysis of verbal behavior. En S.C. Hayes, L.J. Hayes, H.W. Reese y T.R. Sarbin (Eds.) *Varieties of scientific contextualism* (págs. 211-221). Reno: Context Press.
- Fernández Trespalacios, J.L. (1997). *Procesos básicos de psicología general (I)*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Fleck, L. (1935). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- Foa, E.B. y Wilson, R. (1991). *Venza sus obsesiones*. Barcelona: Robin Book, 1992.
- Franks, C.M. (1991). Orígenes, historia reciente, cuestiones actuales y estatus futuro de la terapia de conducta: una revisión conceptual. En V.E. Caballo (Comp.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (págs. 3-26). Madrid: Siglo XXI.
- Friman, P.C. y Poling, A. (1995). Making life easier with effort: Basic findings and applied research on response effort. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, (4), 583-590.
- Fuentes Ortega, J.B. (1993). Posibilidad y sentido de una historia gnoseológica de la psicología: (II) Una primera aproximación a la génesis y la configuración de la psicología moderna. *Revista de Historia de la Psicología*, 14 (3-4), 23-37.
- Greenspoon, J. (1950). The effect of a verbal stimulus as a reinforcer. *Proceedings Index of Academic Science*, 59, 287.
- Hayes, L.J. (1992). Equivalence as process. En S.C. Hayes y L.J. Hayes (Eds.). *Understanding verbal relations* (págs. 97-108). Reno: Context Press.
- Hayes, S.C. y Hayes, L.J. (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. *American Psychologist*, 47, 1383-1395.
- Hayes, S.C., Rincover, A. y Solnick, J.V. (1980). The technical drift of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (2), 91-97.
- Hopkins, B.L. (1987). Comments on the future of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (4), 339-346.
- Hyten, C. y Reilly, M.P. (1992). The renaissance of the experimental analysis of human behavior. *The Behavior Analyst*, 15 (2), 109-114.
- Kantor, J.R. (1924). *Principles of Psychology (vol. I)*. Nueva York: Alfred Knopf (tercera reimpresión, Chicago: Principia Press, 1985).
- Kantor, J.R. (1953). *The logic of modern science*. Chicago: Principia Press.
- Kantor, J.R. (1959). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México, D.F.: Trillas, 1979.
- Kantor, J.R. (1970). An analysis of the experimental analysis of behavior (TEAB). *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 13 (1), 101-108.
- Kantor, J.R. (1984). Concerning the principle of psychological privacy. En J.R. Kantor, *Psychological comments and queries* (págs. 227-232). Chicago: Principia Press.
- Laín Entralgo, P. (1987). *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*. Barcelona: Anthropos.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1991.
- Lattal, K.A. y Neef, N.A. (1996). Recent reinforcement-schedule research and applied

- behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29 (2), 213-230.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- Lave, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Lee, V.L. (1988). *Beyond behaviorism*. Hillsdale: LEA.
- Leigland, S. (1989). On the relation between radical behaviorism and the science of verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 7, 25-42.
- Leigland S. (1996). The functional analysis of psychological terms: In defense of a research program. *The Analysis of Verbal Behavior*, 13, 105-122.
- Mace, F.C., Mauro, B.C., Boyajian, A.E. y Eckert, T.L. (1997). Effects of reinforcer quality on behavioral momentum: Coordinated applied and basic research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 1-20.
- Moore, J. (1991). A retrospective appreciation of Willard Day's contributions to radical behaviorism and the analysis of verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 9, 97-104.
- O'Donohue, W. y Krasner, L. (1995a). Theories of behavior therapy: philosophical and historical contexts. En W. O'Donohue y L. Krasner (Eds.). *Theories of behavior therapy. Exploring behavior change* (págs. 1-22). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- O'Donohue, W. y Krasner, L. (1995b). Theories of behavior therapy and scientific progress. En W. O'Donohue y L. Krasner (Eds.). *Theories of behavior therapy. Exploring behavior change* (págs. 695-706). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)*. Madrid: Alianza/Revista de Occidente.
- Pérez Álvarez, M. (1991). Prehistoria de la modificación de conducta en la cultura española. En V.E. Caballo (comp.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (págs. 51-66). Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Álvarez, M. (1992). *Ciudad, individuo y psicología. Freud, detective privado*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Álvarez, M. (1996). *Tratamientos psicológicos*. Madrid: Universitas.
- Ribes Iñesta, E. (1977). Relationship among behavior theory, experimental research, and behavior modification techniques. *The Psychological Record*, 27, 417-424.
- Ribes Iñesta, E. (1982a). La psicología ¿una profesión?. En E. Ribes Iñesta: *El conductismo: reflexiones críticas* (págs. 121-139). Barcelona: Fontanella.
- Ribes Iñesta, E. (1982b). Consideraciones metodológicas y profesionales sobre el análisis conductual aplicado. En E. Ribes Iñesta: *El conductismo: reflexiones críticas* (págs. 99-120). Barcelona: Fontanella.
- Ribes Iñesta, E. (1989). *La psicología: algunas reflexiones sobre su qué, su por qué, su cómo y su para qué*. Manuscrito fotocopiado.
- Ribes Iñesta, E. (1990a). Introducción. En E. Ribes Iñesta: *Psicología General* (págs. 11-20). México, D.F.: Trillas.
- Ribes Iñesta, E. (1990b). Acerca de la percepción, la imaginación, la memoria y los sueños: algunos malentendidos psicológicos. En E. Ribes Iñesta: *Psicología General* (págs., 50-81). México, D.F.: Trillas.
- Ribes Iñesta, E. (1990c). Historia de la psicología, ¿para qué? En E. Ribes Iñesta:

- Psicología General* (págs. 21-49). México, D.F.: Trillas.
- Ribes Iñesta, E. (1990 d). Reflexiones sobre una caracterización profesional de las aplicaciones clínicas del análisis conductual. En: E. Ribes Iñesta: *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano* (págs. 113-132). México, D.F.: Trillas.
- Ribes Iñesta, E. y López Valadez, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México, D.F.: Trillas.
- Robles Rodríguez, F.J. (1996). *Para comprender la psicología. Un análisis histórico-epistemológico del campo psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Ross, C.A. (1995). Pseudoscience in *The American Journal of Psychiatry*. En C.A. Ross y A. Pam: *Pseudoscience in biological psychiatry. Blaming the body* (págs. 129-192). Chichester: John Wiley and sons.
- Schäfer, L. y Schnelle, T. (1980). Los fundamentos de la visión sociológica de Ludwik Fleck de la teoría de la ciencia. Introducción a: L. Fleck, *La génesis y el desarrollo de un hecho científico* (págs. 9-42). Madrid: Alianza Editorial.
- Schlinger, H.D. (1990). A reply to behavior analysts writing about rules and rule-governed behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 8, 77-82.
- Schlinger, H.D., Blakely, A., Fillhard, J. y Poling, A. (1991). Defining terms in behavior analysis: reinforcer and discriminative stimulus. *The Analysis of Verbal Behavior*, 9, 153-161.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research history*. Boston: Authors Cooperative.
- Skinner, B.F. (1945). El análisis operacional de los términos psicológicos. En B.F. Skinner: *Aprendizaje y comportamiento* (págs. 159-173). Barcelona: Martínez Roca, 1985.
- Skinner, B.F. (1956). Historia de un caso dentro del método científico. En B.F., Skinner: *Aprendizaje y comportamiento* (págs. 47-70). Barcelona: Martínez Roca, 1985.
- Steketee, G.S. (1993). *Treatment of obsessive-compulsive disorder*. Nueva York: Guilford Press.
- Steele, D. y Hayes, S.C. (1991). Stimulus equivalence and arbitrarily applicable relational responding. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 56 (3), 519-555.
- Talento, M. y Ribes Iñesta, E. (1980). Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica. En E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López: *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral* (págs. 259-274). México, D.F.: Trillas.
- Tallis, F. (1995). *Obsessive-compulsive disorder. A cognitive and neuropsychological perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Turbayne, C.M. (1970). *El mito de la metáfora*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Turbayne, C.M. (1991). *Metaphors for the Mind. The creative mind and its origins*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Verplanck, W.S. (1955). The control of the content of conversation: reinforcement of statements of opinion. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 668-676.
- Verplanck, W.S. (1992). Verbal concept «mediators» as simple operants. *The Analysis of Verbal Behavior*, 10, 45-68.

- Verplanck, W.S. (1996). Cognitivism as an operation-analytic behaviorist views it. *Third International Congress on Behaviorism and the Sciences of Behavior*. Tokio, Japón.
- Wahler, R.G. y Fox, J.J. (1981). Stting events in applied behavior analysis: Toward a conceptual and methodological expansion. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14 (3), 327-338.
- Wilson, W.C. y Verplanck, W.S. (1956). Some observations on the reinforcement of verbal operants. *American Journal of Psychology*, 69, 448-451.
- Wittgenstein, L. (1967). *Zettel*. México, D.F.: UNAM, 1979.
- Wittgenstein, L. (1976). *Observaciones a «La Rama Dorada» de Frazer*. Madrid: Tecnos, 1992.
- Wittgenstein, L. (1979). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- Woods, T.S. (1987). On diversity in the terminology concerning inhibitory stimulus control: implications for practitioners of applied behavior analysis. *The Analysis of Verbal Behavior*, 5 77-79.
- Wolf, M.M. (1978). Social validity: the case for subjective assessment, or how applied behavior analysis is finding its heart, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (1), 203-214.