

Revista electrónica de
Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

*Revista Electrónica de Psicología
Iztacala
Vol. 7 No. 2
Marzo de 2004*

CORRESPONDENCIA DECIR/HACER: APLICACIONES EN ESCENARIOS CLÍNICOS Y EDUCATIVOS

Ulises Delgado Sánchez¹

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

RESUMEN

El presente escrito describe y analiza la investigación empírica sobre la relación de correspondencia decir/hacer desde una perspectiva operante. Hace énfasis en los diversos procedimientos de entrenamiento en correspondencia y su aplicación en escenarios clínicos y educativos.

Palabras clave: Correspondencia decir/hacer, autorregulación verbal, niños

ABSTRACT

This paper describes and analyzes the empirical research on say/do correspondence relationship from an operant standpoint. It makes emphasis on the different training procedures and its applications on clinical and educational contexts.

Key words: Say/do correspondence, verbal regulation, children

¹ Profesor de Asignatura "B" definitivo en el Área de Psicología Experimental Animal y del Proyecto de Investigación Aprendizaje Humano. Correo ulisesd2@yahoo.com

Se dice que una persona es confiable u honesta cuando de manera casi invariable cumple sus promesas y/o relata fielmente sus acciones a otros. Prometer hacer o dejar de hacer algo y cumplirlo, así como narrar nuestras actividades pasadas con apego a sus circunstancias y consecuencias, son conductas que se nos demandan desde muy pequeños y que ocurren ante una gran variedad de interlocutores en situaciones comunicativas innumerables. Una persona cuyo comportamiento se ajusta a estas demandas, generalmente es bien valorada y puede llegar a ser un ejemplo para otros, o incluso un líder respetado.

Desde un punto de vista psicológico, el que una persona diga lo que hace y/o haga lo que dice constituye una competencia social básica que le permite obtener reconocimiento y aceptación dentro de su grupo social, sin embargo, tal competencia al ejercitarse en un nivel individual, se convierte en una vía efectiva para el control de la propia conducta.

Las prácticas de enseñanza de estas competencias, tanto en el hogar como en la escuela, generalmente son ambiguas, contradictorias, asistemáticas y con frecuencia se fundan en la expectativa de que el individuo que aprende, ya posee algunas actitudes morales o capacidades autorreguladoras, que requieren una escasa estimulación y/o ejemplo para manifestarse. El análisis científico de los mecanismos que permiten que una persona presente la “cualidad de ser confiable” abarca una buena parte de la investigación en conducta humana.

En el seno del Análisis Experimental de la Conducta (AEC) existen diversos programas de investigación que de una forma u otra se aproximan al estudio de las condiciones que promueven y mantienen el que una persona diga lo que hace, y viceversa (véase Kanfer, 1970; Logue, 1995; Risley y Hart, 1968). Uno de estos programas de investigación que se ha aproximado a este problema de forma sistemática, con objetivos de investigación tanto básicos, como aplicados, es el que deriva de los estudios de Risley y Hart (1968) acerca de la correspondencia decir/hacer en niños.

El objetivo del presente trabajo es describir y analizar algunos estudios representativos de la investigación empírica sobre la relación de correspondencia decir/hacer, haciendo énfasis en los procedimientos de entrenamiento seguidos en los campos clínico y educativo.

La correspondencia decir/hacer

La conducta verbal y la conducta no-verbal, como repertorios de comportamiento individual, están constituidos por un número indeterminado (y quizá indeterminable) de clases de respuesta mantenidas por reforzadores múltiples. Las relaciones entre ambos repertorios son diversas y el que coincidan en algún aspecto depende en muchos casos de una historia de reforzamiento común. Quizá la relación más importante, de todas las posibles, entre estos amplios repertorios de conducta humana sea la de correspondencia decir/hacer, debido a la coordinación psicológica que se deriva de ella. La correspondencia decir/hacer puede definirse como la relación entre lo que una persona dice que hará y hace efectivamente, o entre lo que hace y luego reporta haber hecho. Es un tipo de relación entre la conducta verbal y la conducta no verbal del mismo sujeto que se establece reforzando la ocurrencia sucesiva de dos clases de comportamientos: el ocuparse en una actividad de baja probabilidad de ocurrencia y el reporte verbal acerca de la misma en otro contexto espaciotemporal, que puede ser previo o posterior a dicha actividad.

El entrenamiento en correspondencia decir/hacer

El entrenamiento típico en el estudio de la correspondencia decir/hacer incluye al menos las siguientes fases: línea base, reforzamiento de la verbalización y reforzamiento de la correspondencia. Durante la línea base se seleccionan las conductas menos frecuentes (generalmente de juego) en un grupo reducido de sujetos y se registra el nivel de ocurrencia de cada conducta en cada sujeto, hasta observar estabilidad en cada conducta registrada. Durante esta fase las verbalizaciones previas, simultáneas o posteriores a la actividad de los sujetos no se consideran como dato. De acuerdo con Karlan y Rusch (1982), puede

presentarse una proporción elevada de instancias de decir y no hacer o de no decir y hacer la conducta meta. Durante la fase de reforzamiento de la verbalización, el objetivo es el incremento de las declaraciones verbales acerca de lo que se hará o se ha realizado previamente, por lo tanto, el reforzador se hace contingente a la declaración del sujeto independientemente de que realice lo declarado, o lo haya realizado previamente. Durante esta fase se puede presentar un ligero incremento en la frecuencia de las acciones ligadas a la declaración, pero de modo inconsistente. Finalmente, durante el reforzamiento de la correspondencia los sujetos son invitados a hacer una declaración de su acción futura y se les entrega el reforzador solo si su actividad posterior a la declaración es consistente con ésta o si su acción previa es consistente con lo reportado. En esta fase, si la manipulación es efectiva, la frecuencia de secuencias declaración-acción o acción-reporte (correspondencia) generalmente se incrementa y bajan las secuencias decir-no hacer y no decir/hacer. Es importante señalar que, de acuerdo con Paniagua (1990), el reforzamiento durante la fase de correspondencia se ha programado bajo los criterios y condicionalidades que a continuación se exponen:

1. Reforzamiento diferencial de la correspondencia hacer/reportar. En este caso, el reforzador es entregado solo si la actividad realizada por el sujeto y el reporte de haber realizado esa actividad son congruentes. Por ejemplo, un niño que se observó jugando con bloques durante el recreo, obtendrá el reforzador, si dice haber jugado con bloques cuando le pregunte el experimentador.

2. Reforzamiento diferencial de la correspondencia reportar/hacer. En este caso, el reforzador es liberado cuando un reporte específico de acción futura se cumple en acto en un momento posterior. Por ejemplo, un sujeto declara que pintará un dibujo en clase y luego se verifica que durante dicha clase pinta, al menos por un lapso de un minuto. El reforzador se entrega al término de la observación, indicándole al niño que obtiene un premio por haber hecho lo que dijo.

3. Reforzamiento inmediato de la conducta preparatoria. En esta variación, el reforzador se libera contingente a la secuencia reportar-conductas preparatorias,

por lo que la terminación de la actividad declarada no es seguida por reforzamiento alguno. Por ejemplo, el niño dice que va a jugar con arena y esto es seguido por actividades como tomar una pala y varios recipientes, contingente a ello se entrega el reforzador, independientemente de que la actividad culmine o no en un producto determinado, como, una montaña de arena.

4. Reforzamiento adelantado sobre el reporte. Esta variante, supone una separación entre la presentación del reforzador y su entrega. En este caso, el reforzador se muestra contingentemente al reporte de acción futura del sujeto y se entrega contingentemente a la secuencia reportar/hacer. Un ejemplo puede ser cuando un niño dice que va a jugar con muñecos durante el recreo y en ese momento se le muestra una golosina indicándole que ya se la ha ganado, pero que podrá comerla solo después del recreo (periodo de observación). Si se verifica que jugó con los muñecos; al término del recreo se le entrega la golosina indicándole que la obtiene por haber hecho lo que dijo.

5. Reforzamiento adelantado sobre la conducta preparatoria. El reforzador, en esta variante, es presentado contingentemente sobre la correspondencia entre la conducta verbal y las acciones preparatorias posteriores, sin embargo, es entregado hasta que se concluye la actividad meta, siendo contingente a la secuencia conducta verbal/no-verbal. Este procedimiento se apoya ordinariamente en un sistema de economía de fichas.

El siguiente punto enfatiza la verbalización explícita del sujeto sobre la relación en la que participa su conducta (Herruzo y Luciano, 1994; Luciano, 1993).

6. Reforzamiento diferencial de la correspondencia reportar/hacer/reportar, la entrega del reforzador depende de la respuesta verbal del niño sobre lo que antes dijo e hizo. Adicional a la declaración del investigador acerca del cumplimiento del reporte inicial, pregunta ¿sabes porque te doy esta golosina? Si el niño contesta “porque hice lo que dije” o alguna variante se le refuerza.

Las restricciones de reforzamiento antes descritas constituyen, en lo formal, las variantes implementadas en los estudios sobre correspondencia decir/hacer. Sin embargo, es importante valorar la eficacia de tales procedimientos en situaciones socialmente relevantes. En el siguiente apartado se presentara una

revisión de algunos de los estudios aplicados más representativos en los que se le han empleado procedimientos de entrenamientos en correspondencia como estrategia de intervención directa o de apoyo a otros programas clínicos y educativos.

Aplicaciones en escenarios clínicos

El empleo de los procedimientos de entrenamiento en correspondencia decir/hacer en el área clínica, se ha realizado principalmente con el objetivo de promover que sujetos que presentan algún déficit conductual, o una probabilidad muy baja de ocuparse en comportamientos socialmente deseables, lleguen a comportarse de modos específicos a partir de su declaración de acción futura.

Paniagua, Morrison y Black (1990) programaron el entrenamiento de correspondencia decir/hacer con un niño de 7 años con hiperactividad de acuerdo a un diseño de línea base múltiple a través de escenarios. El objetivo del entrenamiento era que el sujeto prometiera inhibir una gama de conductas asociadas a la hiperactividad y lo cumpliera, por un periodo progresivamente más prolongado (40%, 75% y 100% del periodo de observación de 10 min.). El entrenamiento se llevó a cabo en dos escenarios distintos: aula regular y aula simulada, generalizándose a un aula de tratamiento. El sujeto presentó una disminución de las conductas disruptivas respecto a la línea base en los tres escenarios en un total de seis sesiones. Por otra parte, Paniagua (1992), demostró la eficacia del entrenamiento de correspondencia, en todas las variantes por él propuestas (Paniagua, 1990), como una alternativa en el manejo de niños con hiperactividad. Es importante destacar que estos estudios permiten ubicar al entrenamiento en correspondencia como una alternativa al tratamiento mediante fármacos, que típicamente se sigue con sujetos hiperactivos.

Por otra parte, Friedman, Greene y Stokes (1990), mostraron que el entrenamiento en correspondencia decir/hacer, programado de manera alternada o concurrentemente con métodos expositivos sobre importancia del consumo de alimentos nutritivos, promovió la elección de alimentos nutritivos sobre alimentos no nutritivos en niños de preescolar. Aun cuando no se realizó un seguimiento de

esta intervención, destaca la importancia que el entrenamiento en correspondencia puede tener en programas promotores de la salud comunitaria.

Luciano, Vilchez y Herruzo (1992) trataron las conductas de retraimiento y succión del pulgar en un niño de 5 años de edad con un procedimiento de entrenamiento en correspondencia decir/hacer dentro de clase, logrando un decremento de su frecuencia a valores cercanos a cero, en tres días de intervención. Los reportes de seguimiento de los padres y profesoras dentro de la siguiente semana y cuatro meses más tarde indicaron la eliminación de la conducta de succión.

Finalmente, Wilson, Rusch y Lee (1992) entrenaron a cuatro adolescentes con retardo moderado y déficits severos en el lenguaje para que reportaran con precisión su actividad de acondicionamiento físico con cuatro aparatos de ejercicio a partir de un entrenamiento en correspondencia hacer/decir, evaluando además, los cambios colaterales en la ocurrencia de correspondencia decir/hacer. El procedimiento seguido en este estudio tuvo dos características: 1) no incluyó ni instigación, ni reforzamiento, sobre la declaración verbal previa al uso de los aparatos de acondicionamiento, en ninguna de sus fases y, 2) en todas las fases se registraron las secuencias decir/hacer y hacer/decir, siendo modelada y reforzada en una sola sesión la secuencia hacer/decir, seguida por una fase de reforzamiento de la verbalización. Los resultados mostraron porcentajes de correspondencia por debajo del 50% en línea base y a partir de la sesión de entrenamiento en correspondencia un incremento casi equivalente en ambas secuencias de conducta con valores entre el 75 y 100%.

En esta sección se describieron algunos estudios en los que se ilustra la eficacia del entrenamiento en correspondencia al interior de los ámbitos clínicos. La evidencia parece sugerir que dicho entrenamiento, puede ser muy económico en su implementación y que sus efectos pueden llegar a mantenerse por periodos variables incluso después de una breve instrumentación.

Aplicaciones en escenarios educativos

La implementación de los procedimientos de entrenamiento en correspondencia en los escenarios escolares ha tenido lugar tanto con grupos enteros como con sujetos individuales. A continuación se presentarán algunos estudios ilustrativos contemplando intervenciones dentro de diferentes grados escolares y características de los sujetos.

1. Educación especial

Witman, Scibak, Butler, Richter y Johnson (1982) investigaron los efectos del entrenamiento en correspondencia sobre la conducta de nueve niños de 12 años de edad con problemas de retardo en el desarrollo. En su primer experimento, lograron reducir la conducta de estar fuera de su banca en una niña de 9 años durante la clase de matemáticas. En su segundo experimento, el entrenamiento en correspondencia resultó en una mejora de la postura corporal en cuatro niños entre 9 y 12 años durante la clase de matemáticas. Colateralmente, se observaron mejoras en la cantidad de trabajo académico completado. En el tercer experimento, el entrenamiento varió a correspondencia modelar/hacer incluyendo a dos niños y una niña con déficits de lenguaje entre 10 y 11 años. Los resultados mostraron un incremento en la conducta orientada a la tarea, observándose además, mejoras en el volumen y precisión de tarea elaborada.

Un resultado positivo semejante fue obtenido por Keogh, Burgio, Whitman y Johnson (1983), al mostrar que el entrenamiento en correspondencia mejoró la atención a la clase (i.e. sentarse correctamente, mantener el contacto ocular y mantenerse quieto) en cuatro niños con problemas de lento aprendizaje entre 10 y 12 años de edad.

Por su parte, Osnes, Guevremont y Stokes (1986), mostraron que niños retraídos y con déficits en el habla de 3.5 años, podían aproximarse a compañeros durante el recreo y dirigirles la palabra, después de declarar que lo harían, programando contingencias positivas ante la correspondencia decir/hacer; y en otro estudio (Osnes, Guevremont y Stokes, 1987), programando contingencias positivas ante la correspondencia y contingencias explícitas de tiempo fuera ante

la falta de correspondencia, establecieron repertorios de acercamiento, comunicativos y de participación en clase, en una niña retraída de cuatro años.

2. Preescolar y primaria

Un influyente estudio de Rogers-Warren y Baer (1976) demostró que el entrenamiento de correspondencia podía tener efectos sobre conductas como compartir y alabar, en niños de 3.2 a 5.6 años, extendiendo así la investigación previa en dos sentidos: de clases de respuesta topográficamente homogéneas a clases de respuesta topográficamente heterogéneas y de conducta independiente a conducta prosocial. Una técnica que se agregó al entrenamiento de correspondencia en estos estudios, dada la naturaleza de las conductas blanco, fue el modelamiento de las respuestas a realizar respecto a un compañero. En su primer estudio, encontraron que el reforzamiento de los reportes (falsos o verdaderos) solo incrementaba ligeramente las conductas de reporte. En su segundo estudio, la combinación del modelamiento de las respuestas y el reforzamiento de los reportes verídicos resultó en un incremento de la correspondencia hacer/decir en las conductas de compartir y alabar en todos los sujetos y en la generalización a un segundo escenario de la respuesta de compartir.

Por su parte, Rumsey y Ballard (1983), evaluaron el efecto del automonitoreo y el entrenamiento en correspondencia decir/hacer como procedimientos promotores de conductas sociales y académicas deseables en siete alumnos entre 9 y 11 años de edad. Específicamente, durante el entrenamiento en correspondencia se observaron niveles de orientación a la tarea más altos que los observados en línea base y en la fase de automonitoreo.

Baer, Williams, Osnes y Stokes (1984), llevaron a cabo tres experimentos, bajo un diseño de línea base múltiple, en los que exploraron la efectividad del reforzamiento demorado como una contingencia indiscriminable. En el primer experimento, después del reforzamiento de correspondencia reportar/hacer, el reforzamiento demorado de la verbalización permitió observar el mantenimiento de 3 respuestas de juego entrenadas y la generalización a otra respuesta de juego.

En el experimento 2, entrenaron explícitamente una respuesta de juego y observaron su generalización otras 3 respuestas de juego. Finalmente, en el tercer experimento replicaron con otros sujetos el primer experimento. En todos los casos, la correspondencia se identificó como la permanencia en la actividad declarada por un lapso mayor a 60 segundos dentro de un periodo de observación igual a 10 minutos dividido en segmentos de 10 segundos. En otro estudio (Baer, Williams, Osnes y Stokes, 1985), reforzaron la correspondencia por un periodo no mayor a 12 sesiones en una conducta de juego y evaluaron el mantenimiento de esa conducta y la generalización a otras tres conductas de juego independiente y dos de tipo social empleando alternadamente reforzamiento contingente a la verbalización y líneas base. De manera notable, en ambos estudios, el restablecimiento de las condiciones de línea base resultó en la ausencia de correspondencia.

Finalmente, un estudio de Guevremont, Osnes y Stokes (1986a), tuvo como sujetos a tres preescolares entre 4 y 4.5 años quienes fueron observados en cuatro escenarios distintos diariamente. Dichos escenarios eran consecutivos en tiempo dentro de la rutina escolar y para cada uno se programaron conductas diferentes. El experimentador preguntaba a cada sujeto antes de entrar al primer escenario acerca de la actividad que haría en uno de estos escenarios procediendo secuencialmente del escenario más próximo en tiempo hasta el más lejano. Adicionalmente, dos veces por semana, al final de la estancia en el kinder preguntaba sobre si el niño realizaría la tarea en casa. El reforzamiento de verbalización se introdujo para cada conducta por escenario de acuerdo a un diseño de línea base múltiple a través de sujetos y escenarios, y en caso de no incrementarse la correspondencia, se introducía el reforzamiento de correspondencia por un periodo breve. Los resultados mostraron que durante el reforzamiento de la verbalización se incrementó la frecuencia de las conductas blanco, aunque con una variabilidad considerable. Esta historia de reforzamiento, permitió que los sujetos cumplieran su “compromiso” de hacer la tarea en casa, conducta para la que nunca hubo consecuencias programadas.

3. Secundaria

El entrenamiento en correspondencia en el contexto de la educación media ha tomado variaciones importantes respecto a la tarea a realizar por los sujetos, de modo que ésta se incluye como parte de las actividades de formación que los programas de estudio establecen. Merrett y Merrett (1992) usaron una variante del entrenamiento en correspondencia decir/hacer con estudiantes de secundaria para que mostraran mayor iniciativa, independencia y autorregulación en la planeación y realización de un tópico de trabajo. Otro estudio que relaciona el entrenamiento en correspondencia con un logro académico más específico, fue reportado por Hopman y Glynn (1989). Esta investigación examinó los efectos del entrenamiento en correspondencia decir/hacer sobre la tasa de expresión escrita de cuatro estudiantes de 13 años con bajo aprovechamiento escolar. El entrenamiento, resultó efectivo en incrementar la tasa de escritura en todos los sujetos, incluyendo además, precisión en el uso de mayúsculas, puntuación, fluidez, gramática y uso de palabras. Esto es, hubo una mejora en el trabajo escrito en cuanto a cantidad y calidad entre la línea base y la fase de correspondencia.

Por otra parte, Craven (1991) evaluó los efectos del entrenamiento en correspondencia, en cuatro alumnos de secundaria entre 12 y 13 años, sobre la reducción del número de veces en las que hablaban fuera de turno y obstruir a otros niños dentro de una clase en especial. El procedimiento fue exitoso en tres de los sujetos y los efectos se generalizaron a otras asignaturas que tomaban dentro del mismo periodo escolar.

Anderson y Merrett (1997) evaluaron la efectividad del entrenamiento en correspondencia en la reducción de los niveles del habla fuera de turno y obstruir a otros alumnos dentro de la clase en alumnos de secundaria entre 12 y 14 años.

Finalmente es necesario destacar un estudio que mostró la efectividad del entrenamiento de correspondencia sobre el fortalecimiento de conductas socialmente deseables adolescentes (Paniagua, 1985), usando un procedimiento de entrenamiento hacer/reportar logrando incrementar conductas de autocuidado y de ayuda en adolescentes desadaptados entre 15 y 17 años de edad.

Conclusión

El objetivo del presente escrito fue describir y analizar la investigación en el campo de correspondencia decir/hacer, haciendo énfasis en las variantes de procedimiento de entrenamiento de dicha relación y sus aplicaciones en escenarios clínicos y educativos.

Como se ha procurado hacer evidente, la definición de la correspondencia decir/hacer descansa en el procedimiento seguido en su entrenamiento, basado en el reforzamiento diferencial de secuencias en las que se implican una respuesta verbal y una no verbal, que dado un criterio social implícito, son congruentes o correspondientes. Los procedimientos de entrenamiento de correspondencia han sido analizados y ordenados con base un criterio mixto contingencial y morfológico (Paniagua, 1990; Herruzo y Luciano, 1994) que se toma como base la secuencia de respuestas sobre la que se hace contingente el reforzador. De este modo, fue posible identificar seis variantes de procedimiento: 1) reforzamiento diferencial de la correspondencia hacer/reportar; 2) reforzamiento diferencial de la correspondencia reportar/hacer; 3) reforzamiento inmediato de la conducta preparatoria; 4) reforzamiento adelantado sobre el reporte (reinforcement set-up on report); 5) reforzamiento adelantado sobre la conducta preparatoria (reinforcement set-up on intermediate behavior); y 6) reforzamiento diferencial de la correspondencia reportar/hacer/reportar.

La investigación aplicada con estos procedimientos ha arrojado resultados exitosos, lo cual permite tener confianza en que estos procedimientos de entrenamiento en correspondencia pueden ser útiles en la modificación de conducta no verbal a partir de la conducta verbal del mismo sujeto.

Referencias

- Anderson, V. y Merrett, F. (1997). The use of correspondence training in improving the in-class behaviour of very troublesome secondary school children. *Educational Psychology*. **17** (3), 313-328.

- Baer, R. A., Williams, J. A., Osnes, P. G., y Stokes, T. F. (1984). Delayed reinforcement as an indiscriminable contingency in verbal/nonverbal correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **17**, 420-440.
- Baer, R. A., Williams, J. A., Osnes, P. G. y Stokes, T. F. (1985). Generalized verbal control and correspondence training. *Behavior Modification*. **9**, 477-489.
- Craven, F. H. (1991). The effects of a correspondence training procedure on secondary school pupils. University of Birmingham: Unpublished dissertation
- Friedman, A. G.; Greene, P. G. y Stokes, T. F. (1990). Improving dietary habits of children: Effects of nutrition education and correspondence training. *Journal of Behavior Therapy y Experimental Psychiatry*. **21** (4), 263-268.
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G. y Stokes, T. F. (1986). Preparation for effective self-regulation: the development of generalized verbal control. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **19** (1), 99-104.
- Herruzo, J. y Luciano, M. C. (1994). Procedimientos para establecer la correspondencia decir-hacer. Un análisis de sus elementos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*. **2** (2), 192-218.
- Hopman, M. y Glynn, T. (1989). The effect of correspondence training on the rate and quality of written expression of four low achieving boys. *Educational Psychology*. **9**, 197-213.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. En: C. Neuringer y J. L. Michael (Eds.) *Behavior Modification in Clinical Psychology*. New York: Appleton.
- Karlan, G. R. y Rusch, F. R. (1982). Correspondence between saying and doing: Some thoughts on defining correspondence and future directions for application. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **15** (1), 151-162.
- Keogh, D., Burgio, L., Whitman, T. y Johnson, M. (1983). Development of listening skills in retarded children: a correspondence training program. *Child and Family Behavior Therapy*. **5** (1), 51-71.
- Logue, A. W. (1995). *Self-Control*. New Jersey: Prentice Hall.
- Luciano, M. C. (1993). La conducta verbal a la luz de recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicothema*. **5**, 351-374.

- Luciano, M. C., Vilchez, F., Herruzo, J. (1992). Say-do and thumb sucking behavior. *Child y Family Behavior Therapy*. **14** (1), 63-69.
- Merrett, J. y Merrett, F. (1992). Classroom management for project work: an application of correspondence training. *Educational Studies*. **18** (1), 3-11.
- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. F. (1986). If I say I'll talk more, then I will. Correspondence training to increase peer-directed talk by socially withdrawn children. *Behavior Modification*. **10** (3), 287-299.
- Osnes, P., Guevremont, D. y Stokes, T. F. (1987). Increasing a child prosocial behaviors: positive and negative consequences in correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. **18**, 71-76.
- Paniagua, F. A. (1985). Development of self-care skills and helping behaviors of adolescents in a group home through correspondence training. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. **16**, 237-244.
- Paniagua, F. A. (1990). A procedural analysis of correspondence training as techniques. *The Behavior Analyst*. **13**, 107-119.
- Paniagua, F. A. (1992). Verbal-nonverbal correspondence training with ADHD children. *Behavior Modification*. **16** (2), 226-252.
- Paniagua, F., Morrison, P. y Black, S (1990). Management of a hyperactive-conduct disorder child through correspondence training: a preliminary study. *Journal of Behavior y Experimental Psychiatry*. **21**, 63-68.
- Risley, T. R. y Hart, B. (1968). Developing correspondence between the nonverbal and the verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **1**, 267-281.
- Rogers-Warren, A. y Baer, D. M. (1976). Training correspondence between saying and doing: Teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **9**, 335-354.
- Rumsey, I. y Ballard, K. D. (1983). Teaching self-management strategies for independent story writing to children with classroom behavior difficulties. *Educational Psychology*, **5**, 147-157.
- Wilson, P. G., Rusch, F. R. y Lee, Z. (1992). Strategies to increase exercise-report correspondence by boys with moderate mental retardation: collateral changes in intention-exercise correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **25**, 681-690.

Whitman, T., Sciback, J., Butler, K., Richter, R. y Johnson, M. (1982). Improving classroom behavior in mentally retarded children through correspondence training. *Journal of Applied Behavior Analysis*. **15**, 545-564.

[REGRESAR A ÍNDICE](#)