



Diversitas: Perspectivas en Psicología

ISSN: 1794-9998

revistadiversitas@correo.usta.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

Naranjo Meléndez, G. Adriana

Evaluación y entrenamiento de la toma de perspectiva: una propuesta analítica funcional

Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 141-151

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Evaluación y entrenamiento de la toma de perspectiva: una propuesta analítica funcional*

Assessment and training of perspective taking: a functional analytical proposal

G. Adriana Naranjo Meléndez**

Universidad Santo Tomás

Universidad de Almería

Recibido: 2 de noviembre de 2009

Revisado: 15 de diciembre de 2009

Aceptado: 18 de enero de 2010

Resumen

La toma de perspectiva difícilmente se desarrolla en los niños antes de los cuatro años de edad, según las investigaciones. Los protocolos usados hasta ahora están basados en situaciones hipotéticas con un alto nivel de abstracción y presentan un número limitado de ejemplos. Por esto, se desarrolló un protocolo para el entrenamiento de toma de perspectiva con base en situaciones reales, múltiples ejemplares y entrega de retroalimentación, manteniendo como constante las relaciones deícticas (YO-TÚ, AQUÍ-ALLÍ y AHORA-ENTONCES, simples e inversas). Bajo un diseño intrasujeto ABA, el protocolo fue efectivo para desarrollar las habilidades de toma de perspectiva en una niña de 3 años y 7 meses de edad, que no las presentaba al momento de la medición inicial. También, se analizan los datos correspondientes al número de sesiones requeridas para cada uno de los marcos y su complejidad a la luz de las investigaciones previas.

Palabras clave: toma de perspectiva, teoría de los marcos relacionales, marcos deícticos, entrenamiento en múltiples ejemplares.

* Artículo de investigación. Estudio cuasi-experimental, parte de la tesis encaminada a la obtención del título de Máster en Análisis Funcional en Contextos Clínicos y de la Salud, dentro de la línea de investigación: "Análisis funcional de la conducta verbal y la cognición: derivación de funciones y regulación verbal", dirigida por la doctora Carmen Luciano Soriano.

** Correspondencia: Adriana Naranjo. Correo electrónico: ganaranjom@unal.edu.co.
Agradecimientos a la doctora Carmen Luciano Soriano por su importante guía y dirección en la conducción de este estudio.

Abstract

According to previous research, perspective-taking can't be easily developed before ages of four years old. Nevertheless, that studies used protocols based on hypothetical situations with a high level of abstraction and, additionally, with a limited number of examples. For this reason, a training protocol for perspective taking, based on real situations was developed. The protocol used a multiple exemplar training, and feedback was provided when was needed. Deictic frames was kepted as a constant (I-YOU, HERE-THERE and NOW-THEN, simple and reversed). An intrasubject ABA design was used in this research. It was obtained that the protocol was effective to develop the abilities of perspective taking in a girl of 3 years and 7 months old. She didn't show the abilities at the first measurement. Also the data of the number of sessions required for training each frame, and their complexity are analyzed under the light of previous research.

Key words: perspective taking, relational frame theory, deictic frames, multiple exemplar training.

Introducción

El estudio de la toma de perspectiva tiene una estrecha relación con diferentes áreas del desarrollo humano. Los autores resaltan el papel de la toma de perspectiva en la interpretación de estados informacionales y emocionales (Martín, Gómez, Chávez & Greer, 2006), así como en la estructuración del yo, que tiene como consecuencia el autoconocimiento (Barnes, Hayes & Dymond, 2001; Wilson & Luciano, 2002) y este autoconocimiento es el que finalmente permite a las personas evaluar a otros y evaluarse.

Desde la postura que se adopta en esta investigación, la Teoría de los Marcos Relacionales (RFT por su sigla en inglés) y la toma de perspectiva son la base de un amplio abanico de fenómenos que van desde las relaciones sociales y la socialización, la empatía, el altruismo, el autoconocimiento y estructuración del yo, hasta el engaño y la mentira, así como muchos otros propiamente humanos que no acaban de ser comprendidos ni abarcados hasta el momento (DePaulo, Kashy, Kirkendol, Wyer & Epstein, 1996; Caballero, Sánchez & Becerra, 2000; McHugh, Barnes & Barnes, 2004a).

La teoría de los Marcos Relacionales

El responder relacional arbitrariamente aplicado, de acuerdo con la RFT es particularmente humano y no solamente se vincula con las propieda-

des formales de los estímulos, sino también con claves contextuales que establece la comunidad verbal (Hayes & Wilson, 1995; Barnes, McHugh & Barnes, 2004). Así, las relaciones derivadas de estímulos se definen como conducta aprendida, en tanto que comportarse verbalmente es una actividad simbólica, pues sustituye eventos o funciones. Esto es, que la conducta verbal incluye cualquier topografía de respuesta que se encuentre bajo el control de los estímulos con función verbal (Herruzo & Luciano, 1994; Barnes, Rodríguez & Whelan, 2005). Como lo señalan Wilson & Luciano:

El hecho de relacionar palabras-objetos-eventos-funciones es el punto clave... El aprendizaje del lenguaje origina que las cosas, las palabras, los eventos con los que interactuamos, puedan tener funciones que no vienen dadas por sus características físicas ni por una historia directa de contingencias, sino que proceden de los marcos de relación que se incluyen y de las funciones de estímulo que alguno de ellos puede haber tenido en la historia del sujeto (2002, p. 45).

Relacionar es pues una clase generalizada de respuesta que puede formarse por la exposición a múltiples ejemplos a lo largo de distintos contextos situacionales. Su patrón de respuesta es abstraído de un grupo de estímulos y cae bajo el control de claves contextuales arbitrarias (Luciano, 1993; Barnes, Dymond, Roche & Grey, 1999; Barnes & Barnes, 2000; Hayes et al., 2001; Luciano et

al., 2001; Barnes et al., 2005; Luciano, Gómez & Rodríguez, 2007).

Dentro de los diferentes tipos de respuestas relacionales puede encontrarse la vinculación mutua, la vinculación combinatoria y la transformación de funciones de estímulo (Hayes et al., 2001; Luciano & Gómez, 2001; Luciano, Barnes & Barnes, 2001; Wilson & Luciano, 2002; Barnes, Barnes, Smeeth, Cullinan & Leader, 2004; Barnes et al., 2004; Barnes et al., 2005; Whelan, Cullinan, O'Donovan & Rodríguez, 2005; McHugh, Barnes & Barnes, 2006).

Para dar un acercamiento a la toma de perspectiva, es necesario adentrarse en las categorías o familias de los marcos relacionales, como las que se mencionaron antes. Dentro de los marcos precursores para la toma de perspectiva se encuentran los de coordinación, los de oposición, los de distinción, los de comparación, los de relaciones temporales, los de relaciones espaciales, los de condicionalidad y de causalidad y, finalmente, los de relaciones deícticas. Los marcos deícticos son los que están vinculados más directamente en la explicación de la toma de perspectiva al tener como base el desarrollo de los marcos anteriores (Whelan et al., 2005).

La toma de perspectiva desde la visión analítico - funcional

La toma de perspectiva desde la RFT, definida por las distinciones deícticas, a diferencia de los demás marcos relacionales ya descritos, implica el establecimiento de una constante que actúa como una clave desde la que se establecen las relaciones entre la persona y los objetos o las demás personas, y es crítica en la formación del yo y sus dimensiones. Así, el análisis de este marco de relaciones que abarca los marcos previos es básico, tanto para la comprensión del comportamiento humano como de los trastornos y su tratamiento, sobre todo cuando éstos implican la diferenciación del yo como un contexto de cualquier contenido y proceso (Wilson & Luciano, 2002; Barnes et al., 2001; Gómez, Martín, Chávez & Greer, 2007; Rehfeldt, Dillen, Ziomec & Kowalchuk, 2007).

Hay tres marcos de toma de perspectiva que participan en la construcción del yo verbal que son: las distinciones YO-TÚ, AQUÍ-ALLÍ y AHORA-ENTONCES. Estos marcos deícticos no tienen una contraparte no verbal, como ocurre con sus precursores. Por tanto, construir la perspectiva de sí mismo y del otro requiere el desarrollo de un repertorio relacional previo y una larga historia de numerosos ejemplos (Barnes, Barnes & Cullinan, 2001). Se cree que estos marcos surgen gracias a preguntas como: *¿Qué estás haciendo ahora?, ¿qué hiciste antes?, ¿qué haces aquí?, ¿qué estás haciendo allí?, ¿qué estoy haciendo ahora?, ¿qué hice antes?, ¿qué hago aquí?, ¿qué haré allí?*, entre otras, teniendo en cuenta que las palabras yo, tú, aquí, allí, ahora y entonces pueden ser intercambiadas con equivalentes y no son éstas en particular las que definen el desarrollo de los marcos deícticos (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999; Barnes, Hayes et al., 2001). Por tanto, las condiciones ambientales y físicas pueden cambiar de ocasión en ocasión, pero la relación entre el yo y el tú, el aquí y el allí, el ahora y el entonces permanecen constantes, y estas propiedades constantes son lo que se abstrae tras muchos ejemplos de aprendizaje al hablar de la perspectiva de uno, frente a la perspectiva de otro (McHugh et al., 2004a; Barnes, Hayes et al., 2001; McHugh, Barnes, Barnes, Stewart & Dymond, 2007).

A los niños se les enseña a diferenciar su perspectiva de la perspectiva de otros. Cuando estos marcos se han establecido llegan a ser una propiedad inherente a la mayoría de los eventos verbales de una persona. Esto es, que la persona hablará a alguien siempre desde la perspectiva de YO - AQUÍ - AHORA sobre cosas que han ocurrido ALLÍ y ENTONCES. El desarrollo de estos marcos, es lo que finalmente permite a las personas hacer juicios, evaluaciones y comparaciones desde una perspectiva que permanece constante.

McHugh, Barnes, O'Hara & Barnes (en Barnes et al., 2004) desarrollaron un protocolo dirigido a los tres marcos de perspectiva (YO-TÚ, AQUÍ-ALLÍ, AHORA-ENTONCES) junto con sus niveles de complejidad relacional que definieron como respuestas relacionales simples, inversas y de doble inversión. Los autores señalan que en una

tarea para el entrenamiento del YO-TÚ simple, la respuesta del sujeto implica que se responda de acuerdo con el marco YO-TÚ bajo el control contextual “si... entonces”, que finalmente establece las funciones que se vinculan con los eventos relacionados con el YO y con el TÚ. En el protocolo que desarrollaron, una tarea para este marco incluía situaciones hipotéticas como: “Si yo tengo un ladrillo amarillo y tú tienes un ladrillo azul, ¿qué ladrillo tengo yo?, ¿qué ladrillo tienes tú?”. Durante estos ensayos no se presentaron estímulos experimentales.

Para el entrenamiento del marco AQUÍ-ALLÍ se presentaron a los sujetos afirmaciones como la siguiente: “Yo estoy sentado aquí en la silla azul y tú estás sentado allí en la silla negra, ¿dónde estás sentado tú?, ¿dónde estoy sentado yo?”. Este marco necesariamente incluye las distinciones YO-TÚ.

En cuanto a las relaciones simples AHORA-ENTONCES, en su protocolo no se involucraba el marco YO-TÚ directa y simultáneamente, sino de forma separada, debido a la complejidad que implica esta relación. Por ejemplo: “Ayer yo veía televisión, hoy yo leo; ¿qué hacía antes?, ¿qué hago ahora?”. Al igual que antes el entrenamiento en esta distinción implica los marcos YO-TÚ y AHORA-ENTONCES, bajo el control contextual “si... entonces”.

Como las formas simples de relación de los marcos pueden complejizarse con la inversión de las relaciones, se postularon ensayos en los que los sujetos debían realizar tal inversión como sigue: “si yo tengo el ladrillo amarillo y tú tienes el ladrillo azul, y si yo fuera tú y tú fueras yo, ¿qué ladrillo tendría yo?, ¿qué ladrillo tendrías tú?”. En estos ensayos el sujeto tiene que transformar las funciones de acuerdo con la relación entre YO y TÚ, por lo que tal relación de mutua vinculación transfiere el ladrillo amarillo a YO y el ladrillo azul a TÚ. Esta misma estructura se aplicó para las relaciones AQUÍ-ALLÍ y AHORA-ENTONCES.

Para finalizar, un nivel mayor de complejidad ocurre cuando se realiza una doble inversión de las relaciones, que también fue incluida en el protocolo con situaciones como: “Ayer yo estaba senta-

do allí, en la silla azul, hoy estoy sentado aquí, en la silla negra; si allí fuera aquí, y aquí fuera allí, y si ahora fuera antes y antes fuera ahora, ¿dónde estarías tú sentado?, ¿dónde estaría yo sentado?”. En estas inversiones de las relaciones el sujeto deriva las relaciones y termina en la posición inicial de la relación.

McHugh, Barnes, O’Hora & Barnes (en Barnes et al., 2004) encuentran que los sujetos presentan un número mayor de errores en las relaciones AQUÍ-ALLÍ y AHORA-ENTONCES, al igual que ocurre con las relaciones inversas y dobles inversas en comparación con las relaciones simples. Sin embargo, este fue un protocolo de 256 ítems, por lo que posteriormente se quiso desarrollar uno de menor extensión y que pudiera ser aplicado tanto a adultos como a niños (McHugh et al., 2004a; McHugh, Barnes, Barnes, Whelan & Stewart, 2007). Tras su aplicación, se concluyó que el número de errores que cometen las personas en relación con la toma de perspectiva se decrementa en función de la edad; en particular, en las relaciones deícticas simples se observan menos errores que en las invertidas y las de doble inversión y que los grupos de menor edad (niñez temprana e intermedia) presentan más errores debido a déficits en el responder relacional y no por la longitud de los ítems que hacían parte del protocolo. De igual manera, sostienen que, como lo señalan las investigaciones previas, la toma de perspectiva se desarrolla entre los cuatro y los cinco años de edad y que se establece completamente hacia los seis años, y difícilmente ocurriría antes, pues los datos han sido consistentes tanto en los protocolos por ellos desarrollados, como en los protocolos basados en la teoría de la mente (McHugh et al., 2004a).

Sin embargo, los protocolos desarrollados hasta el momento presentan ciertas limitaciones que pueden señalarse en relación con la estructura de los protocolos y con su uso más evaluativo que de entrenamiento y desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva. Particularmente, el protocolo desarrollado por McHugh, Barnes, O’Hora & Barnes (en prensa), modificado por Barnes (2001) y reducido por McHugh et al., (2004a), son instrumentos en los que a los participantes se les presenta una afirmación hipotética, ya sea leída

o escuchada, con y sin ayudas visuales. Dadas estas condiciones, es posible que el participante requiera un nivel de abstracción mayor para responder correctamente y que en condiciones naturales el sujeto se encuentra interactuando directamente dentro del contexto. A su vez, el número de distintos ejemplos utilizados por los protocolos de estos autores puede ser insuficiente, si lo que se quiere es entrenar las habilidades de toma de perspectiva en un niño que no las tuviere, es decir, menor de cuatro años. Estructurar un entrenamiento que presente un número mayor y variado de ejemplos siempre novedosos facilitaría el desarrollo de tales habilidades.

Planteamiento del problema

De acuerdo con el desarrollo investigativo para este estudio se plantean dos preguntas fundamentales: primera: ¿es posible desarrollar la toma de perspectiva, con un protocolo de situaciones reales (con múltiples ejemplares), en una niña -menor de cuatro años- que aún no presenta las distinciones deícticas? En segundo lugar, ¿cuáles son las distinciones que presentan mayores dificultades a lo largo del entrenamiento en toma de perspectiva?

Método

Participantes

Se trabajó con una niña de tres años y siete meses de edad al momento de la evaluación inicial. La madre reportó desarrollo normal tanto físico como cognitivo. La niña no presentaba las distinciones deícticas al momento de iniciar la investigación, bajo el criterio del 100% de ejecución en el pre-test.

Instrumentos

Protocolo de evaluación de la toma de perspectiva

Para la evaluación de la toma de perspectiva se diseñó un conjunto de 32 situaciones novedosas, bajo el uso de elementos de juego que posibilitaban un menor nivel de abstracción en compara-

ción con los protocolos previos desarrollados. Así, en cambio de presentar verbalmente situaciones hipotéticas, la inserción de los juguetes, lugares y materiales establecieron una gran variedad de contextos. Se usaron preguntas que vincularon los marcos YO-TÚ (simple e inversa), AQUÍ-ALLÍ (simple e inversa) YO-AHORA-ENTONCES (simple e inversa) y TÚ-AHORA-ENTONCES (simple e inversa), bajo el modelo de preguntas usado por el protocolo Barnes-Holmes.

De esta manera, la experimentadora estableció una situación, hizo una afirmación, explicitando los elementos de la distinción junto con su clave contextual, y pasó al test que estuvo conformado por las preguntas vinculadas con la relación misma, de acuerdo con las claves presentes. En la prueba se incluyeron un total de cuatro situaciones novedosas para evaluar cada una de las relaciones simples y cuatro más para cada una de las relaciones inversas en cada distinción. Se evaluaron a través de este instrumento las distinciones simples e inversas de las relaciones YO-TÚ, AQUÍ-ALLÍ, YO AHORA-ENTONCES y TÚ AHORA-ENTONCES de manera aleatoria.

Se trabajó en una sala de juegos en la que se encontraban los materiales que servirían como contextos para la evaluación de las diferentes relaciones. Cada sesión de evaluación tuvo una duración aproximada de 40 minutos y no se administró ningún tipo de reforzamiento por las respuestas de la niña en ninguna de las situaciones presentadas. Se usaron materiales como colores, plastilinas, cartulinas de colores, muñecos, sillas, pelotas, mesas, rompecabezas, entre otros.

Procedimiento

Se trabajó con un diseño intrasujeto de tipo ABA, en el que se ejecutaron dos evaluaciones de toma de perspectiva. La primera evaluación se realizó antes de iniciar el entrenamiento y una vez finalizado se hizo la segunda evaluación con el protocolo anteriormente descrito.

El programa de entrenamiento propiamente dicho mantuvo la estructura planteada en la prueba. Se

compuso de tareas siempre novedosas en múltiples contextos que se dirigieron a las diferencias YO-TÚ y su inversa, AQUÍ-ALLÍ y su inversa, YO AHORA-ENTONCES y su inversa, y TÚ AHORA-ENTONCES y su inversa. Las situaciones del entrenamiento en cada una de las distinciones establecían una comparación con respecto a una clave contextual. Tras cada situación en la que el experimentador explicitaba verbalmente las claves (al aprovechar los elementos contextuales presentes), se pasaba al test. El test estaba compuesto por preguntas dirigidas a la relación planteada, como las usadas en el protocolo de Barnes-Holmes.

Responder incorrectamente a alguna de las preguntas de la situación era seguido por la presentación de una ayuda. Las ayudas incluían: repetir la clave contextual para cada elemento de la distinción, repetir la clave y además señalarla físicamente y repetir la clave, señalarla y preguntar acerca de la misma. Tras cada ayuda se pasaba al test nuevamente. Se presentaron tantas ayudas como fueron necesarias hasta que se respondiera correctamente al test. El criterio de aprendizaje para pasar del entrenamiento de una distinción a la siguiente fue responder correctamente a cinco situaciones consecutivas sin requerir de ayuda alguna.

El entrenamiento comenzó por la distinción YO-TÚ simple, luego su inversa; seguidamente se entrenó la relación AQUÍ-ALLÍ simple y luego su inversa; tras lo anterior, la relación YO-AHORA-ENTONCES simple e inversa y finalmente la relación TÚ-AHORA-ENTONCES simple e inversa. Un ejemplo de una situación diseñada para la distinción YO-TÚ simple es el siguiente:

Situación: entregar a la niña una pelota roja y el experimentador tomar una pelota azul.

Afirmación: (por parte del experimentador). Yo tengo una pelota azul y tú tienes una pelota roja.

Test: ¿Quién tiene la pelota roja?, ¿quién tiene la pelota azul?

Ayuda 1: yo tengo la pelota roja, y tú tienes la pelota azul (proporcionada solamente en caso de responder incorrectamente).

Test: ¿Quién tiene la pelota roja?, ¿quién tiene la pelota azul?

Ayuda 2: repetir la afirmación señalando físicamente las pelotas al mencionar la clave de color (proporcionada solamente en caso de responder incorrectamente).

Test: ¿Quién tiene la pelota roja?, ¿quién tiene la pelota azul?

Ayuda 3: preguntar, ¿de qué color es la pelota del experimentador? y repetir “Yo tengo la pelota roja”, preguntar el color de la pelota entregada a la niña y repetir “Tú tienes la pelota azul” (proporcionada solamente en caso de responder incorrectamente).

Test: ¿Quién tiene la pelota roja?, ¿quién tiene la pelota azul?

Se proporcionó sólo reforzamiento social de manera intermitente por los aciertos obtenidos a lo largo de los ensayos. En total, se realizaron ocho sesiones de trabajo de aproximadamente 40 minutos cada una (una sesión semanalmente), durante las cuales se realizaron en total 73 ensayos; es decir, que se presentaron 73 situaciones todas novedosas.

Luego, una vez finalizado el entrenamiento en toma de perspectiva se pasó a la aplicación de la segunda evaluación de la misma, mediante el protocolo anteriormente descrito, que incluyó 32 nuevas situaciones bajo la estructura ya señalada en el apartado de instrumentos.

Resultados

Evaluación pre-post de toma de perspectiva

Los datos en relación con la evaluación previa y posterior al entrenamiento señalan diferencias con respecto a la toma de perspectiva de la niña, en tanto que previamente al tratamiento ella no pudo responder correctamente al criterio de ejecución del 100% de las situaciones vinculadas con las distinciones YO-TÚ, AQUÍ-ALLÍ, YO-AHORA-ENTONCES Y TÚ-AHORA-ENTONCES, ni a sus respectivas relaciones inversas. Sin embargo, una vez realizado el entrenamiento, la participante respondió correctamente al 100% de las 32 nuevas situaciones planteadas en la prueba para evaluar la toma de

perspectiva. Esto es: la participante respondió correctamente a 12 de las 32 situaciones en el pre-test y a las 32 situaciones en el pos-test. Lo anterior indica que en total hubo un 37.5% de aciertos para el pre-test en toma de perspectiva en comparación con un 100% de aciertos en el pos-test.

Se encontró que el mayor número de aciertos estuvo vinculado con las distinciones simples, al ser de un 62.5%, en comparación con las distinciones inversas, cuyo porcentaje de aciertos fue del 12.5%, para el pre-test, en comparación con el 100% de aciertos obtenido en el pos-test para ambos niveles de complejidad. Esto puede observarse en la Figura 1.

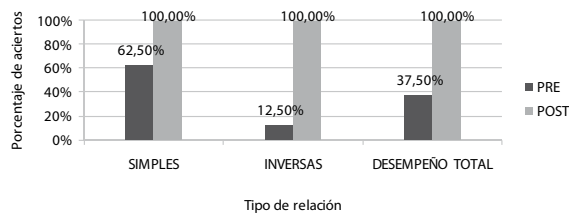


Figura 1. Porcentaje de aciertos comparando el desempeño vinculado con las distinciones simples e inversas y en relación con el desempeño general en la evaluación de toma de perspectiva.

Entrenamiento en toma de perspectiva

Los datos muestran diferencias en el número de ensayos que requirieron de la entrega de ayudas a lo largo de las diferentes distinciones. En general, en las relaciones simples hubo menos ensayos con entrega de ayudas que en las inversas. Estos datos pueden verse en la Figura 2.

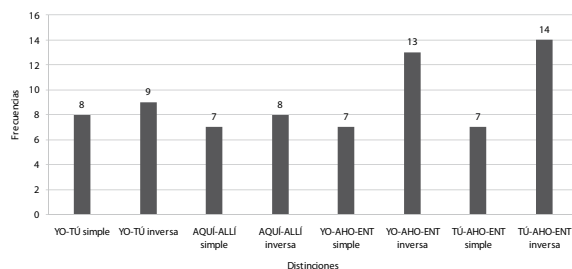


Figura 2. Número total de ensayos realizados por cada distinción deíctica durante el entrenamiento en toma de perspectiva.

En conjunto, para las relaciones simples, a lo largo de todos los marcos entrenados se requirieron en total 29 ensayos, de los cuales tuvieron ayudas 7 de ellos. Es decir, que en el 75.87% de los ensayos no fueron necesarias ayudas, mientras que en el 24.14% fueron entregadas. En comparación, para las relaciones inversas a lo largo de todos los marcos, se llevaron a cabo 44 ensayos, de los cuales 23 de ellos incluyeron ayudas. Por tanto, en el 47.72% de ellos no fueron necesarias ayudas y en el 52.27% restante sí. Esto puede observarse mejor en la Figura 3.

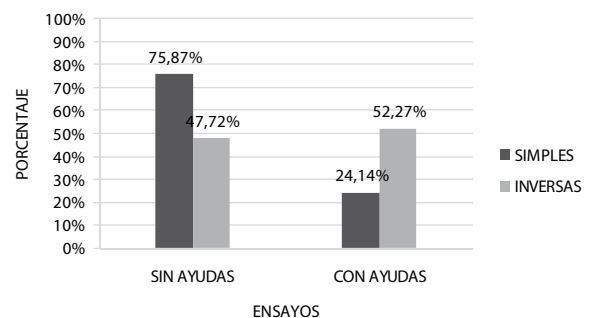


Figura 3. Porcentaje de ensayos con y sin ayudas durante el entrenamiento en toma de perspectiva para distinciones simples en comparación con las distinciones inversas.

Por otra parte, se observa que el número de ayudas requeridas para las diferentes distinciones varía a lo largo de las mismas. Para la distinción YO-TÚ simple, la participante requirió de una sola ayuda, mientras que para su inversa fueron necesarias 12 ayudas, antes de que pudiera cumplir el criterio de cinco ensayos sin error y poder pasar al entrenamiento de la siguiente distinción. Para la distinción AQUÍ-ALLÍ simple se requirieron dos ayudas, mientras que para su inversa fueron entregadas en total nueve ayudas. Adicionalmente, para la distinción YO-AHO-ENT simple se necesitaron tres ayudas mientras que para su inversa fueron entregadas 13 ayudas. Finalmente, para la distinción simple TÚ-AHO-ENT se entregaron tres ayudas en comparación con las 29 ayudas que fueron requeridas antes de alcanzar el criterio para el fin del entrenamiento en esta distinción. Estos resultados pueden observarse en la Figura 4.

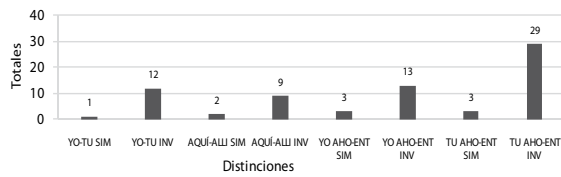


Figura 4. Número total de ayudas entregadas para cada una de las distinciones hasta cumplir el criterio de fin de entrenamiento en cada distinción.

En total, para el entrenamiento de las distinciones simples se requirieron nueve ayudas y 29 ensayos, mientras que para el entrenamiento de las distinciones inversas fueron requeridas 63 ayudas a lo largo de 44 ensayos, como lo muestra la Figura 5.

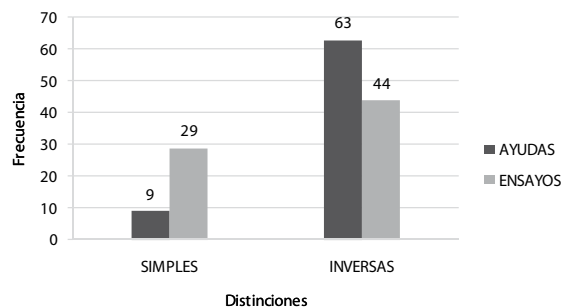


Figura 5. Frecuencias totales de ayudas presentadas y de ensayos realizados comparando distinciones simples e inversas en el entrenamiento en toma de perspectiva.

Se encuentra adicionalmente que, de forma regular en los primeros ensayos fueron entregadas la mayor parte de las ayudas y que, gradualmente, el número de las mismas se redujo hasta no ser aplicadas en los ensayos subsiguientes, como puede observarse en la Figura 6.

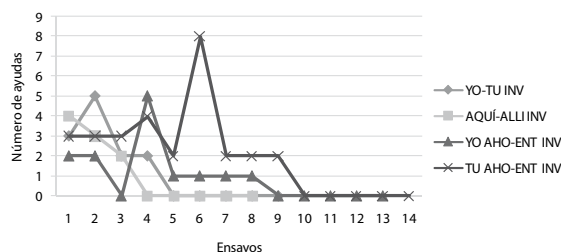


Figura 6. Número de ayudas entregadas para cada distinción deíctica a lo largo de todos los ensayos requeridos para desarrollar tales marcos.

Discusión

Los datos obtenidos tras la comparación de la evaluación previa y posterior al entrenamiento en toma de perspectiva propuesto, señalan que éste resultó efectivo para desarrollar las habilidades de toma de perspectiva en una niña, menor de cuatro años, que previamente no las presentaba. Esta mejora se traduce en un 100% de ejecución en la evaluación post-test, en comparación con el 37.5% de ejecución en el pre-test. En particular, se observa que el procedimiento es útil para entrenar los tres marcos de toma de perspectiva, en los dos niveles de complejidad incluidos. Por esto, puede entenderse que un entrenamiento en toma de perspectiva que implique situaciones reales con el uso de materiales y actividades novedosas, tras múltiples ejemplares y que mantenga como constante las relaciones deícticas, facilita acelerar el ciclo de aprendizaje en una niña que previamente no presentaba el 100% de estas habilidades.

Por su parte, los resultados obtenidos apoyan los hallazgos previos en el área, en relación con el uso de múltiples ejemplares, pero, sobre todo, señalan la posibilidad de aplicar un entrenamiento que implique un nivel menor de abstracción, de manera que un niño que no ha desarrollado las relaciones deícticas tenga mayor facilidad para abstraerlas efectivamente, a partir de los contextos reales a los que es expuesto en este procedimiento. Pero más importante aún, es señalar que, a diferencia de lo que se ha encontrado en las investigaciones precedentes, es posible mediante la estrategia propuesta desarrollar las habilidades de toma de perspectiva aún antes de los cuatro años (McHugh et al., 2004a).

Los datos obtenidos a partir de los registros realizados permitieron observar y describir el desarrollo de las distinciones en relación con su complejidad, apoyando igualmente lo que han señalado las investigaciones previas. Tales investigaciones muestran que se requiere de un número mayor de ensayos para las relaciones inversas que para las simples. Se observa que, al igual que lo señalan Barnes et al., (2004a) y McHugh et al., (2004b), la participante requirió de un número mayor de ensayos para las distinciones AHORA-ENTONCES

tanto simple como inversa, en comparación con las distinciones simples e inversas del marco YO-TÚ y del marco AQUÍ-ALLÍ. Igualmente, tal como lo muestran los estudios previos, para las distinciones inversas en comparación con las simples, fueron necesarios un número mayor de ensayos y de ayudas.

En suma, los datos del presente estudio también apuntan a que las distinciones deícticas AHORA-ENTONCES son más complejas que las distinciones YO-TÚ y AQUÍ-ALLÍ. En este sentido, es posible pensar que la niña participante, al igual que los niños en general, ha tenido en su historia de aprendizaje más oportunidades de responder a preguntas que vinculan a los marcos YO-TÚ y AQUÍ-ALLÍ, que a los marcos AHORA-ENTONCES para el momento de desarrollo en el que se encontraba. Podría entenderse que las relaciones inversas presentan un nivel de complejidad mayor que implica realizar más derivaciones a lo largo de los múltiples contextos al abstraer las relaciones. Sin embargo, los estudios previos no establecen con exactitud el número de ensayos requeridos para el entrenamiento en cada relación, de manera que no es posible conocer si los datos obtenidos en este estudio se ajustan exactamente a otros resultados, aunque sí a las conclusiones derivadas de investigaciones anteriores.

El desarrollo de un protocolo de entrenamiento, en el que se presentan situaciones que requieren un menor nivel de abstracción, dado por las tareas que implican actividades directas y elementos de juego dentro de un contexto real, puede ser una estrategia que permita un aprendizaje anticipado al desarrollo normal de los marcos deícticos. Además, el procedimiento propuesto puede ser una estrategia fácilmente utilizable en niños con dificultades en la toma de perspectiva, o probablemente con diferentes trastornos para potenciarla. Dificultades que, como lo señalan los diferentes investigadores, tienen grandes implicaciones sobre la socialización de los niños y su desarrollo cognitivo.

Es necesario que se realicen réplicas que amplíen la validez tanto del instrumento como de los datos obtenidos, y que estos datos se comparen

con otras medidas que ya hayan sido aplicadas y validadas para asegurar el impacto del entrenamiento sobre las diferentes relaciones y grados de complejidad. Se espera incluir hacia el futuro el tercer nivel de abstracción en el protocolo de entrenamiento en toma de perspectiva, para generar un modelo de entrenamiento completo que pueda ser de utilidad a nivel aplicado, así como aportar al desarrollo teórico tanto en el campo de la teoría de los marcos relacionales como acerca de la misma toma de perspectiva en particular.

Referencias

- Barnes, D. & Barnes, Y. (2000). Explaining complex behavior: Two perspectives on the concept of generalized operant classes. *The Psychological Record*, 50 (29), 251-265.
- Barnes, D., Barnes, Y., Smeeth, P., Cullinam V. & Leader, G. (2004). Relational Frame Theory and stimulus equivalence: Conceptual and procedural issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4 (2), 181-214.
- Barnes, D., Dymond, S., Roche, B. & Grey, I. (1999). Language and cognition. *The Psychologist*, 12 (10), 500-504.
- Barnes, D., Hayes, S. & Dymond, S. (2001). Self and self-directed rules. En *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. S. C. Hayes, D. Barnes & B. Roche (Eds). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Barnes, D., Rodríguez, M. & Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (2), 255-275.
- Barnes, Y., Barnes, D. & Cullinam, V. (2001). Education. En *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Hayes, S. C., Barnes, D. & Roche, B. (Eds). New York.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Barnes, Y., Barnes, D., Smeets, P., Strand, P. & Friman, P. (2004). Establishing relational responding in accordance with more than and less than as generalized operant behavior in young children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4 (3), 531-558.
- Barnes, Y., McHugh, L. & Barnes, D. (2004). Perspective Taking and Theory of Mind: A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5 (1), 15-25.
- Caballero, A., Sánchez, F. & Becerra, A. (2000). Conocimiento social de la mentira y credibilidad. *Psicothema*, 12 (2), 236-240.
- DePaulo, B., Kashy, D., Kirkendol, S., Wyer, M. & Epstein, J. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5), 979-995.
- Gómez, I., Martín, M., Chávez, M. & Greer, R. (2007). Perspective taking in children with autism. *European Journal of Behavior Analysis*, 8 (1), 1-16.
- Hayes, S. & Wilson, K. (1995). The role of cognition in complex human behavior: A contextualistic perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26 (3), 241-248.
- Hayes, S., Fox, E., Gifford, E., Wilson, K., Barnes, D. & Healy, O. (2001). Derived relational responding as learned behavior. En *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Hayes, S. C., Barnes, D. & Roche, B. (Eds). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Herruzo, J., & Luciano, M. (1994). Procedimientos para establecer la correspondencia decir-hacer. Un análisis de procedimientos y problemas pendientes. *Acta Comportamental*, 2, 192-218.
- Howlin, P. Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide*. Chichester, England: Wiley.
- Luciano, M. (1993). La conducta verbal a la luz de las recientes investigaciones. Su papel sobre otras conductas verbales y no verbales. *Psicothema*, 5 (2), 351-374.
- Luciano, M. & Gómez, S. (2001). Derivación de funciones psicológicas. *Psicothema*, 13 (4), 700-707.
- Luciano, M., Barnes, Y. & Barnes, D. (2001). Early verbal developmental history and equivalence relations. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1 (1), 137-149.
- Luciano, M., Gómez, I. & Rodríguez, M. (2007). The role of multiple exemplar training and naming in establishing derived equivalence in an infant. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 87 (3), 349-365.
- Luciano, M., Herruzo, J. & Barnes, D. (2001). Generalization of say-do correspondence. *The Psychological Record*, 51 (1), 111-130.
- Martín, M., Gómez, I., Chávez, M. & Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: Aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 29 (6), 5-14.
- McHugh, L., Barnes, Y. & Barnes, D. (2004a). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: Perspective-taking, false belief undersanding and deception. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4 (2), 303-324.
- McHugh, L., Barnes, Y. & Barnes, D. (2004b). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological Record*, 54 (1), 115-144.
- McHugh, L., Barnes, Y. & Barnes, D. (2006). Understanding false belief as generalized operant behavior. *The Psychological Record*, 56 (3), 341-364.
- McHugh, L., Barnes, Y., Barnes, D., Stewart, I. & Dymond, S. (2007). Deictic relational com-

- plexity and the development of deception. *The Psychological Record*, 57 (4), 517-531.
- McHugh, L., Barnes, Y., Barnes, D., Whelan, R. & Stewart, I. (2007). Knowing me, knowing you: Deictic complexity in false belief understanding. *The Psychological Record*, 57 (4), 533-542.
- Rehfeldt, R., Dillen, J., Ziomec, M. & Kowalchuk, R. (2007). Assessing relational learning deficits in perspective taking in children with high-functioning autism spectrum disorder. *The Psychological Record*, 57 (1), 23-47.
- Whelan, R., Cullinan, V., O'Donovan, A. & Rodríguez, M. (2005). Derived same and opposite relations produce association and mediated priming. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (3), 247-264.
- Wilson, K. & Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Ediciones Pirámide.

