

EVALUACIÓN DE UN PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS PSICOLÓGICOS

EVALUATION OF AN INSTRUCCIONAL PROCEDURE FOR THE IDENTIFICATION OF PSYCHOLOGICAL PROBLEMS

**EUGENIO DÍAZ GONZÁLEZ ANAYA Y
MA. LOURDES RODRÍGUEZ CAMPUZANO¹**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-CAMPUS IZTACALA

RESUMEN

El Análisis Contingencial, metodología alternativa a las aproximaciones terapéuticas clínicas, ha sido diseñado con el propósito de alterar el comportamiento individual, empleando como estrategia la desprofesionalización. Con base en lo anterior, en este estudio se elaboró, en una primera instancia, un instrumento didáctico que consta de: definiciones pertinentes a dicha metodología, historias de caso y cuestionarios evaluativos. El objetivo del presente trabajo fue evaluar su utilidad, en términos de facilitar la comprensión e identificación de comportamientos valorados como problema, a través de las dimensiones críticas del Análisis Contingencial. El instrumento se aplicó a 60 sujetos voluntarios, estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología. Para evaluarlo se tomaron en consideración: a) las respuestas correctas a los cuestionarios evaluativos; y, b) el nivel de aptitud funcional con el que los sujetos respondieron. Los resultados mostraron que el cuestionario en cuestión logró, por un lado, facilitar la identificación del problema, y por otro, que los sujetos respondieran conforme al nivel de aptitud esperado: el nivel extrasituacional. Aún cuando dicho instrumento requiere de un mayor desarrollo, los resultados son alentadores en cuanto a que abren la posibilidad de un desarrollo ulterior de nuevos instrumentos más específicos al objetivo de desprofesionalización.

Palabras clave: análisis contingencial, instrumento didáctico, dimensión macrocontingencial, *dimensión microcontingencial

¹ Solicitar reimpresos al primer autor: Calle de la Sta. Veracruz No. 8, Col. Valle de Sta Mónica, Tlalnepantla, Edo. de México, C.P. 54050. E-mail: eugenio@datasys.com.mx

ABSTRACT

Contingency Analysis, an alternative methodology to other therapeutic approaches, is designed to change individual behavior, by using non-professionals for its application. Based on these methods, a didactic instrument was designed to teach subjects to identify and define psychological problems through critical dimensions of contingencies. The utility of the instrument is confirmed by single-case reports, lists of micro- and macro-contingency definitions and evaluative questionnaires. The purpose of the research was to demonstrate the usefulness of the instrument, which was studied using 60 first-semester psychology students. Data were of two kinds a) correct responses to evaluative questionnaires, and b) functional aptitude level of subjects' responses. The encouraging results show that the instrument is useful because it led to an increase in correct responses and allowed subjects to change their initial functional aptitude level to an extra situational one. In spite of the need for more research, this instrument is a step toward the construction of other instruments for the systematization of the non-professional strategy for the application of Contingency Analysis.

Key words: Contingency Analysis, macrocontingency dimension, microcontingential dimension, didactic instrument

Típicamente, las diferentes terapias en psicología se han venido aplicando bajo una *concepción clínica* de los problemas psicológicos, implicando con ello, entre otras cosas, que sea el terapeuta quien determine, a priori, un problema particular, la dirección del cambio y el modo de intervención. Además de considerar la existencia de conductas intrínsecamente problemáticas: "anormales", "inadecuadas", "patológicas", "desviadas", o como quiera que se les valore, con las implicaciones que ello conlleva (DíazGonzález & Carpio 1996; Ribes, DíazGonzález, Rodríguez, & Landa, 1986; Rodríguez & Landa, 1996).

La forma clínica profesionalizada de proceder, al monopolizar el conocimiento y las decisiones relativas al cambio de comportamiento, anula la posibilidad de aprendizaje y de participación del usuario en la delimitación de su problemática, así como la dirección del cambio, al margen de criterios institucionales. Como consecuencia, el usuario asume una actitud meramente pasiva y dependiente de las instrucciones terapéuticas, sin la posibilidad de interactuar y de decidir por sí mismo. El usarlo podría beneficiarse si conociera los factores psicológicos participantes en sus relaciones consideradas como problemáticas y podría, por ejemplo, prevenir y/o resolver futuras interacciones conflictivas, sin la mediación o intervención terapéutica particular o institucional. El Análisis Contingencial en cambio, como una metodología no-clínica, alternativa a las aproximaciones terapéuticas para el cambio de comportamiento individual (ver Ribes et al., 1986), al emplear como estrategia de aplicación la *desprofesionalización*, permite superar las limitaciones

inherentes a la concepción clínica, ya que rompe con la influencia de un modelo ajeno a la psicología (el modelo médico), y con el monopolio social del conocimiento (característica de las profesiones), al transferirlo directamente a los usuarios sin la mediación de otros profesionales. Los usuarios se convierten en *autoprestatarios* del servicio psicológico. El método del Análisis Contingencial delega en el usuario los criterios para definir el uso del conocimiento psicológico, al margen de las instituciones que determinan su selección y forma de aplicación (Ribes, 1982). Hay que agregar que por desprofesionalización también se entiende la transferencia de conocimientos y herramientas psicológicas a otros profesionales y/o paraprofesionales.

Aunque no es objeto del presente estudio describir el Análisis Contingencial (veáse, Landa, 1996; Ribes, 1990, 1992; Ribes et al., 1986; Rodríguez & Landa, 1993a, 1993b), es conveniente señalar dos aspectos: el primero, es que se trata de un sistema que surgió con base en una concepción particular con respecto a la aplicación del conocimiento psicológico (Ribes, 1982), fundamentándose en el Modelo Interconductual (Kantor, 1926, 1978), así como en la Teoría de la Conducta desarrollada por Ribes y López (1985). El segundo, que tal sistema de análisis contingencial, no se adscribe a ningún campo específico (clínico o no), ya que su quehacer se dirige al análisis y modificación de cualquier comportamiento individual. En otras palabras, no es un sistema terapéutico que se ocupa de problemas definidos a-priori.

Como ya se señaló, el Análisis Contingencial, cuando se aplica como *metodología* para el cambio de comportamiento individual, emplea como estrategia la desprofesionalización en cualesquiera de los sentidos señalados. Esto implica, en un primer sentido, delegar en los propios usuarios del servicio psicológico los criterios para definir su problemática, así como la dirección del cambio (Ribes, 1982). En un segundo sentido, implica el adiestramiento en la identificación de formas de comportamiento y el empleo de procedimientos de la psicología, a otros profesionales y/o paraprofesionales. De ahí que el objetivo de este trabajo, haya consistido en el desarrollo de un procedimiento didáctico preliminar, para entrenar sujetos en el análisis e identificación de comportamientos valorados socialmente como problemas psicológicos, a través de las categorías del Análisis Contingencial. Es decir, el presente estudio es una primera aproximación al desarrollo y sistematización de instrumentos didácticos que permitan, más adelante, desprofesionalizar eficientemente el conocimiento psicológico, ya sea con los propios usuarios del servicio, o con profesionales y paraprofesionales de otras áreas diferentes de la Psicología.

Se desarrolló un instrumento que consta de dos listados de definiciones relativas a los sistemas fundamentales: micro y macro contingenciales (Ribes, 1992, 1993; Ribes et al., 1986; Rodríguez, 1992, 1995), para la identificación y para el análisis del comportamiento; con los cuestionarios para evaluar el

entrenamiento, y narraciones de historias tomadas de casos reales. Es pertinente señalar, que siendo el primer instrumento que se desarrolla con este fin, se aplicó a una población de estudiantes de los primeros semestres de la carrera de psicología, tomando en cuenta que se trataba de una población con dominio de la lectura y la escritura, y que aún no contaba con un repertorio que le permitiera analizar el comportamiento. Se tomó en consideración que, de resultar efectivo el instrumento en cuestión, se abriría una ruta para elaborar y/o adaptar instrumentos efectivos con otro tipo de poblaciones.

La idea general de este estudio fue, en primer lugar, evaluar inicialmente a los sujetos en términos de cómo analizan un comportamiento valorado como problemático, y en qué nivel de aptitud lo hacen. En segundo lugar, entrenarlos a través mediante dicho instrumento y finalmente, evaluar el entrenamiento, considerando los posibles cambios en términos de cómo analizaron los casos, y con qué nivel de aptitud lo hicieron.

El interés por evaluar el nivel de aptitud funcional, surgió de las premisas del modelo teórico que sustenta este sistema, en el que se explicita que cualquier comportamiento, al margen de su morfología, puede ejercitarse en distintos niveles de complejidad cualitativamente diferentes (Ribes, 1990b). Llevar a cabo un análisis psicológico con base en un modelo teórico, implica, desde esta perspectiva, comportarse en un nivel de aptitud funcional *extrasituacional*, como se verá más adelante (es pertinente aclarar que no se requiere de un nivel de competencia transituacional para llevar a cabo un análisis de esta naturaleza). El aplicar un modelo a casos concretos, implica responder a una situación particular con los criterios proporcionados por otra contingencia (el modelo); por lo tanto, para hacer el análisis psicológico a través de un modelo, es suficiente interactuar en un nivel de aptitud funcional de naturaleza extrasituacional.

El hecho de que el aplicar un modelo de conocimiento al análisis de casos concretos, implica el desarrollo de una competencia particular ejercida en un nivel de aptitud funcional extrasituacional, llevó a tomar en consideración los niveles de aptitud funcional de cada sujeto, con el fin de averiguar si afectarían diferencialmente el entrenamiento, ya fuese entorpeciéndolo o facilitándolo. De ahí que haya surgido la inquietud de averiguar, por un lado, si el nivel de aptitud con el que los sujetos responden inicialmente ante una situación, podría o no, haber afectado su desempeño durante el entrenamiento, y por otro, si el entrenamiento alteraría tal nivel de aptitud inicial. Por ello, con base en los conceptos de *competencia y niveles de aptitud competencial*, propuestos por Ribes y López (1985) y Ribes (1990), se consideraron dichos aspectos, ya que entrenar a los sujetos en la identificación de relaciones contingenciales equivale, precisamente, a entrenarlos en competencias específicas buscando mejorar su nivel de aptitud funcional. El concepto de competencia, para dichos autores, es

por definición un concepto de naturaleza interactiva. Para Ribes (1990b): “Una competencia comprende siempre el comportamiento de un individuo, la situación y requerimientos que dicha situación establece, así como los resultados, efectos o consecuencias que tiene el comportamiento relativo a los requerimientos de dicha situación” (p. 26); y considera que se pueden delimitar cuatro niveles funcionales en que pueden tener lugar las competencias efectivas en una situación: a) Interacciones situacionales no instrumentales; b) Interacciones situacionales instrumentales; c) Interacciones extrasituacionales; d) Interacciones transituacionales.

En las interacciones de tipo *no-instrumental*, el individuo actúa *reaccionando diferencialmente* ante los objetos, personas y acontecimientos de la situación, sin alterar o afectar sus características o propiedades funcionales. El comportamiento del individuo es regulado totalmente por las relaciones que se dan en la situación, sin que sus acciones intervengan en la regulación o alteración de tales relaciones.

Las interacciones situacionales *instrumentales*, constituyen también formas de comportamiento exclusivamente dentro de las circunstancias definidas por una situación particular, pero a diferencia de las no-instrumentales, el individuo desarrolla conducta efectiva sobre la situación produciendo cambios en ella. Cambios que constituyen, a su vez consecuencias que afectan favorable o desfavorablemente al propio comportamiento del individuo.

En las interacciones *extrasituacionales*, la participación del individuo es mayor. El sujeto actúa frente a los elementos y contingencias presentes *como si* tuvieran las propiedades de otros elementos o contingencias. Es fundamental destacar que este tipo de interacción *como si*, implica la participación destacada del propio comportamiento lingüístico del individuo, dado que responde en términos de su experiencia frente a circunstancias distintas, o con base en propiedades no explícitas en ese momento de la situación, como puede ser el hecho de responder a criterios no presentes en una situación.

Las interacciones *transituacionales* como las más complejas, representan un nivel de competencia que implica la abstracción de las condiciones con las que se enfrenta el individuo. En este tipo de interacción, el individuo responde ante una situación determinada, al margen de las condiciones presentes efectivas, o de su experiencia con otras situaciones equivalentes. Interactúa en la situación con base en la forma en que responde lingüísticamente a ella, como instancia representativa de un conjunto de relaciones y propiedades abstraídas también lingüísticamente. El individuo no enfrenta la situación con base en lo que ocurre en ella o a lo que percibe, sino en términos de cómo conceptualiza la situación.

El ejemplo siguiente, puede ilustrar los diferentes niveles de aptitud

funcional en que puede interactuar un individuo: cuando a un niño pequeño se le está iniciando en la lectura, su interacción funcional con el texto, en la medida en la que solamente reconoce los signos del mismo, es no-instrumental, mientras que la interacción de una joven a quien se le pide memorice un poema, puede ejemplificar un nivel instrumental. Ambos tipos de interacción, implican procesos y niveles de aptitud funcional diferentes a los de una señora que lee un libro, con objeto de aplicar conocimientos extraídos del mismo en ciertos problemas de su vida profesional (extrasituacional), o los de un crítico literario que analiza un ensayo, en términos de estilo, ritmo, ideología, etc. (transituacional). En el primer caso, el niño interactúa textuando letras y/o palabras, ajustándose a las características impuestas sin alterar el contexto; en cambio en el último caso, el desligamiento funcional es mucho mayor, ya que el crítico se relaciona con el texto con base en sus propias respuestas lingüísticas.

Es pertinente aclarar, que una misma competencia no se ejerce siempre en el mismo nivel de aptitud funcional. Los niveles varían en un mismo sujeto, no sólo en sus diferentes competencias, sino aún en la misma, dependiendo de una serie de factores: disposiciones del propio individuo y/o del contexto situacional, personas y efectos (Ribes & López, 1985).

Ahora bien, con base en todo lo anterior, se llevó a cabo la investigación para evaluar el instrumento didáctico de entrenamiento, así como los niveles de aptitud competencial en los sujetos a entrenar.

MÉTODO

Sujetos

Se solicitó la participación de 60 estudiantes de los cuatro primeros semestres de la carrera de psicología de la U.N.A.M. -Campus Iztacala-, sin restricción de edad ni sexo. Un 60% fueron mujeres y un 40% hombres, cuyas edades fluctuaron entre los 20 y los 24 años.

Material

Se emplearon cuatro narraciones de historias de caso; dos listados de definiciones (de las categorías que componen los sistemas micro y macro contingenciales); tres cuestionarios para la identificación de los elementos micro-contingenciales (14 preguntas), macro-contingenciales (10 preguntas) y de correspondencias (28 preguntas); los instructivos correspondientes y las matrices de respuesta.

Procedimiento

Las dos primeras sesiones incluyeron, por un lado, la pre-evaluación y la asignación de sujetos a los grupos previamente categorizados con base en la taxonomía relativa a los niveles de aptitud funcional, y por otro, la evaluación del repertorio de entrada de los sujetos relativos a su información sobre los elementos contenidos en el paquete de entrenamiento. Las dos siguientes sesiones, conformaron el entrenamiento propiamente dicho, y la última la post-evaluación. En la Tabla 1 se muestra el diseño empleado en este estudio.

Tabla 1. Diseño utilizado en el estudio. LcA=lectura del primer caso; LcB=lectura del segundo caso; LcC=lectura del tercer caso; LcD=lectura del cuarto caso. G=grupo. Imi=cuestionario de identificación Micro; Ima=cuestionario de identificación Macro; IC=cuestionario de identificación de Correspondencia. LDMi=listado de definiciones Micro-contingenciales; LDMa=listado de definiciones Macro-contingenciales. Inst.=instructivo para el análisis de Correspondencias y Dp=definición del problema.

DISEÑO

| Pre-evaluación y asignación de sujetos a los cuatro grupos | | Entrenamiento | | | | Post evaluación |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| LcA/p | G.1. No Instrumental | LcB/Imi IMa/IC | LcC/LDMi IMI | LcC/LDMa IMa | LcC/Inst IC | LcD/Dp |
| Lc/Lp | G.2. Instrumental | LcB/Imi IMa/IC | LcC/LDMi IMI | LcC/LDMa IMa | LcC/Inst IC | LcD/Dp |
| LcA/p | G.3. Extrasituacional | LcB/Imi IMa/IC | LcC/LDMi IMI | LcC/LDMa IMa | LcC/Inst IC | LcD/Dp |
| LcA/p | G.4. Control | LcB/Imi IMa/IC | LcC/IMI | LcC/Ima | LcC/IC | LcD/Dp |

Pre-evaluación. La primera sesión tuvo como propósito, por un lado, averiguar el nivel de aptitud funcional inicial de los sujetos, y por otro, con base en dicho nivel inicial, asignarlos a los grupos correspondientes. Para ello, se solicitó a los sujetos la lectura de una primera historia de caso (A) y se les pidió que llevaran a cabo un análisis de la problemática en cuestión. No se les dio mayor información.

Con base en sus respuestas, se les incluyó en los grupos conforme a la clasificación previamente determinada, es decir, en los grupos no-instrumental, instrumental o extrasituacional. La categoría descriptiva del nivel de aptitud transituacional no fue considerada, en virtud de que ningún sujeto mostró tal tipo de competencia y en razón de que solamente se pretendió entrenar el nivel

extrasituacional. Para incluirlos en uno u otro grupo, con base en las características relativas a la clasificación de niveles de aptitud, se tomó como criterio el mayor número de enunciados de un tipo o de otro. Es decir, si los enunciados predominantes eran referidos a elementos descritos o explícitos en el texto, se incluyó a los sujetos en el grupo de los no-instrumentales. Si la mayoría de los enunciados relacionaban elementos no relacionados, pero presentes en el texto, se incluyó a los sujetos en el grupo de instrumentales. Cuando la mayoría de los enunciados hacían referencia a aspectos no presentes y/o no aparentes en el texto, los sujetos fueron incluidos en el grupo de los extra-situacionales. La evaluación de estos niveles iniciales, se llevó a cabo por tres evaluadores de forma independiente. Se realizaron dos tipos de análisis: el primero de tipo cualitativo, consistente en identificar el nivel de aptitud funcional de cada enunciado, conforme a las categorías definidas en la axonomía competencial descrita. El segundo de tipo cuantitativo, consistente en detectar el mayor porcentaje de enunciados de un tipo o de otro para delimitar, en lo global, dicho nivel de aptitud funcional y asignar así, a los sujetos al grupo correspondiente de acuerdo a la clasificación preestablecida. La confiabilidad obtenida para tales análisis fue de 90%. El grupo control, se conformó aleatoriamente por sujetos de cada una de las tres categorías mencionadas.

El objetivo de la segunda sesión, fue evaluar el grado de conocimiento de los sujetos respecto al contenido del instrumento objeto del entrenamiento. Por lo tanto, se les solicitó, con base en la lectura de una segunda historia de caso (B), que respondieran tres cuestionarios de identificación de los elementos micro, macro y de correspondencias. Sus respuestas permitieron confirmar su desconocimiento del contenido del material de entrenamiento.

Entrenamiento. Durante la tercera y cuarta sesiones, se llevó a cabo el entrenamiento propiamente dicho. En la tercera sesión, se solicitó a los sujetos la lectura de una nueva historia de caso (C), la lectura y la revisión cuidadosa del listado de definiciones relativas a los elementos micro-contingenciales y la contestación del cuestionario micro (IMI).

Durante la cuarta sesión, se les pidió a los sujetos que releyeran la historia de caso, la lectura y revisión cuidadosa de las definiciones, ahora correspondientes a los elementos macro-contingenciales y la contestación del cuestionario macro (IMA).

Post-evaluación. En la quinta sesión se le solicitó a los sujetos, la relectura de la misma historia de caso que durante la fase anterior, y a continuación, la contestación del cuestionario de identificación de correspondencias (IC). En esta fase se evaluó: a) si su nivel de aptitud funcional se alteraba con respecto al nivel inicial y, b) si los sujetos, efectivamente se comportaban extrasituacionalmente conforme a lo esperado al final del

entrenamiento.

En la última sesión, se les pidió la lectura de una cuarta historia de caso (D), y con base en ella, la elaboración de un análisis del caso.

Al grupo control se le sometió a las mismas sesiones, con la diferencia de que durante las sesiones de entrenamiento, a este grupo sólo se les pidió la lectura del caso y la contestación de los cuestionarios sin el apoyo de los listados de definiciones.

Es pertinente señalar, que a los sujetos se les entrenó en la identificación de los elementos micro y macro contingenciales, y se les evaluó mediante los cuestionarios correspondientes (IMi e IMa), y que se les aplicó un tercer cuestionario (IC) para evaluar correspondencias entre contingencias *sin* entrenamiento específico, bajo la suposición de que el entrenamiento en la identificación de los elementos micro y macro contingenciales, sería suficiente para realizar el análisis de correspondencias.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran los puntajes brutos obtenidos y los porcentajes por los sujetos de cada uno de los grupos. También se muestran los promedios correspondientes.

Como muestra la Tabla 2, el porcentaje de respuestas correctas aumentó en los grupos a los que se entrenó. Un dato significativo a señalar, es que en los grupos entrenados se presentó una diferencia considerable entre sus análisis iniciales de correspondencias, y los llevados a cabo durante su post-evaluación. Esto fue el resultado del entrenamiento en la identificación de los elementos micro y macro contingenciales.

En la Tabla 3 se muestra la valoración cualitativa del nivel de aptitud funcional de los sujetos, tanto durante la pre, como durante la post-evaluación. Como muestra esta tabla, la gran mayoría de los sujetos clasificados como no-instrumentales y como instrumentales en la pre-evaluación, después del entrenamiento se comportaron extrasituacionalmente. Los sujetos que tuvieron un comportamiento extrasituacional desde la pre-evaluación, continuaron así después del entrenamiento (con excepción del Sujeto 6, quien pasó a ser instrumental). En contraste, los sujetos del grupo control mostraron notables irregularidades en sus ejecuciones entre la pre y la post-evaluación. En tanto que algunos no alteraron su aptitud funcional inicial (Sujetos 22 y 23), otros la modificaron, inclusive hacia un nivel de aptitud inferior (Sujeto 26). Sólo un caso mostró un cambio cualitativo al nivel inmediato superior, pero sin desempeñarse en el nivel de aptitud requerido (extrasituacional, Sujeto 31).

Tabla 2. Puntajes originales (P) y porcentajes (entre paréntesis) obtenidos por los sujetos clasificados como instrumentales, no instrumentales, extra-situacionales y grupo control, en los tres cuestionarios: Micro, Macro y de Correspondencia. También se muestran las medias, tanto de los puntajes originales, como de los porcentajes.

| Sujeto | Pre-Evaluación | | | Entrenamiento | | Post-Evaluación |
|--------------------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|
| | Micro | Macro | Corresp | Micro | Macro | Corresp |
| | P % | P % | P % | P % | P % | P % |
| Grupo No Instrumental | | | | | | |
| 7 | 3 (21.4) | 5 (50.0) | 16 (57.1) | 8 (57.1) | 9 (90.0) | 10 (35.7) |
| 11 | 1 (7.1) | 3 (30.0) | 1 (3.6) | 4 (28.6) | 3 (30.0) | 14 (50.0) |
| 13 | 3 (21.4) | 4 (40.0) | 2 (7.1) | 7 (50.0) | 4 (40.0) | 19 (48.0) |
| 14 | 0 (0.0) | 2 (20.0) | 2 (7.1) | 3 (21.4) | 4 (40.0) | 12 (42.9) |
| 20 | 3 (21.4) | 1 (10.0) | 7 (25.0) | 9 (64.3) | 5 (50.0) | 20 (71.4) |
| 21 | 0 (0.0) | 1 (10.0) | 2 (7.1) | 2 (14.3) | 1 (10.0) | 18 (64.3) |
| 29 | 2 (14.3) | 0 (0.0) | 4 (14.3) | 3 (21.4) | 6 (60.0) | 11 (39.3) |
| 39 | 2 (14.3) | 1 (10.0) | 4 (14.3) | 3 (21.4) | 6 (60.0) | 16 (57.1) |
| \bar{x} | 1.75 (12.5) | 2.0 (21.3) | 4.75 (34.8) | 4.87 (34.8) | 4.75 (47.5) | 15.0 (53.8) |
| Grupo Instrumental | | | | | | |
| 2 | 2 (14.3) | 3 (30.0) | 5 (17.9) | 10 (71.4) | 10 (100) | 25 (89.3) |
| 15 | 2 (14.3) | 3 (30.0) | 3 (10.7) | 6 (42.9) | 8 (80.0) | 14 (50.0) |
| 16 | 3 (21.4) | 7 (70.0) | 12 (42.9) | 7 (50.0) | 7 (70.0) | 18 (64.3) |
| 17 | 0 (0.0) | 2 (20.0) | 3 (10.7) | 5 (35.7) | 7 (70.0) | 26 (92.9) |
| 18 | 4 (28.5) | 2 (20.0) | 6 (24.4) | 3 (24.4) | 2 (20.0) | 11 (39.3) |
| 19 | 1 (7.1) | 1 (10.0) | 3 (10.7) | 6 (42.9) | 8 (80.0) | 16 (57.1) |
| 24 | 5 (35.7) | 5 (50.0) | 9 (32.1) | 7 (50.0) | 8 (80.0) | 9 (32.1) |
| 28 | 9 (64.3) | 2 (20.0) | 13 (46.9) | 6 (42.9) | 5 (50.0) | 10 (35.7) |
| \bar{x} | 3.25 (23.2) | 3.12 (31.3) | 6.75 (24.4) | 6.25 (44.6) | 6.87 (68.8) | 16.1 (57.6) |
| Grupo Extra-Situacional | | | | | | |
| 1 | 1 (7.1) | 4 (40.0) | 6 (21.4) | 4 (28.6) | 2 (20.0) | 19 (67.9) |
| 3 | 2 (14.3) | 2 (20.0) | 8 (28.6) | 4 (28.6) | 6 (60.0) | 21 (75.0) |
| 4 | 4 (28.5) | 2 (20.0) | 2 (7.1) | 9 (64.3) | 5 (50.0) | 15 (53.6) |
| 5 | 6 (42.6) | 5 (50.0) | 4 (14.3) | 9 (64.3) | 10 (100) | 21 (75.0) |
| 6 | 5 (35.7) | 2 (20.0) | 1 (3.6) | 10 (71.1) | 2 (20.0) | 11 (39.3) |
| 8 | 5 (35.7) | 1 (10.0) | 7 (25.0) | 4 (28.6) | 7 (70.0) | 18 (64.3) |
| 30 | 0 (0.0) | 2 (20.0) | 9 (32.1) | 12 (85.7) | 8 (80.0) | 27 (96.4) |
| 51 | 5 (35.7) | 3 (30.0) | 6 (21.4) | 5 (35.7) | 5 (50.0) | 23 (82.1) |
| \bar{x} | 3.50 (25.0) | 2.52 (26.3) | 5.37 (19.2) | 7.12 (56.3) | 5.62 (56.3) | 19.3 (69.2) |

Tabla 2. Continúa.

| Sujeto | Pre-Evaluación | | | Post-Evaluación | | |
|---------------|----------------|-------------|-------------|-----------------|------------|-------------|
| | Micro | Macro | Corresp | Micro | Macro | Corresp |
| | P % | P % | P % | P % | P % | P % |
| Grupo Control | | | | | | |
| 10 (Extrasit) | 1 (7.1) | 4 (40.0) | 4 (14.3) | 6 (42.9) | 5 (50.0) | 8 (28.6) |
| 12 (Instr) | 6 (42.6) | 1 (10.0) | 4 (14.3) | 4 (28.6) | 5 (50.0) | 7 (25.0) |
| 22 (No-instr) | 1 (7.1) | 6 (60.0) | 6 (21.4) | 1 (7.1) | 3 (30.0) | 2 (7.1) |
| 25 (Extrasit) | 3 (21.4) | 3 (30.0) | 8 (28.6) | 3 (21.4) | 3 (30.0) | 10 (35.7) |
| 26 (Instr) | 3 (21.4) | 0 (0.0) | 6 (21.4) | 3 (21.4) | 1 (10.0) | 3 (10.7) |
| 27 (Instr) | 2 (14.3) | 1 (10.0) | 11 (37.9) | 2 (14.3) | 4 (40.0) | 3 (32.1) |
| 31 (No Instr) | 3 (21.4) | 2 (20.0) | 5 (17.9) | 2 (14.3) | 1 (10.0) | 8 (28.5) |
| 33 (No Instr) | 4 (28.5) | 2 (20.0) | 1 (3.6) | 8 (57.1) | 1 (10.0) | 7 (25.0) |
| \bar{x} | 2.75 (19.6) | 3.60 (23.6) | 5.62 (19.9) | 3.62 (25.9) | 2.8 (28.8) | 6.75 (24.1) |

En virtud de que las características del diseño empleado en este estudio eran: a) tener tres grupos que fueron evaluados en una primera ocasión para determinar su repertorio de entrada, b) el entrenamiento, y c) nuevamente la medición de los repertorios, se tuvo a tres diferentes grupos que fueron evaluados en dos momentos diferentes (medidas repetidas). En consecuencia, el tipo de análisis estadístico que se eligió fue aquél que se consideró que, en mayor medida, cumplía con tales requerimientos, es decir, el análisis de varianza para medidas repetidas (split-plot), recomendado por Kirk (1968). En este análisis se valoraron las posibles diferencias entre los grupos a los que se dió entrenamiento (instrumental, no instrumental y extrasituacional), así como entre los tratamientos y la interacción entre estos factores. Este análisis permite considerar medidas repetidas, factor crucial en el planteamiento experimental de este trabajo.

Un análisis de varianza para medidas repetidas multi y univariado (split-plot), mostró la existencia de diferencias significativas entre los grupos (instrumental, no instrumental, extrasituacional y control) ($F(3, 28) = 6.96, p = 0.00$). Es pertinente señalar que también se presentaron diferencias significativas entre los tratamientos ($F(5, 140) = 24.21, p = 0.00$). Las diferencias entre los grupos, era esperable, ya que el grupo control estuvo incluido en el análisis. Para verificar este hallazgo, se realizó nuevamente el análisis de varianza para medidas repetidas (MANOVA), pero ya sin considerar al grupo control. Segundo, se realizó un análisis simple (ANOVA), únicamente para la pre-evaluación, y tercero, un análisis, también simple, sólo para el

entrenamiento. Todo ello con objeto de observar si persistían tales diferencias iniciales entre los grupos.

Tabla 3. Valoración cualitativa. Se señala con una X la aptitud funcional de los sujetos en cada uno de los grupos en la pre y en la post-evaluación.

NO-INSTRUMENTAL

| Pre-evaluación | post-evaluación |
|----------------|-----------------|
|----------------|-----------------|

| SUJETOS | <u>No-Instrumentales</u> | no-inst. | inst. | extrast. |
|---------|--------------------------|----------|-------|----------|
| 7 | X | X | | |
| 11 | X | | | X |
| 13 | X | | | X |
| 14 | X | | | X |
| 20 | X | | | X |
| 21 | X | | | X |
| 29 | X | | | X |
| 39 | X | | | X |

INSTRUMENTAL

| SUJETOS | <u>Instrumentales</u> | no-inst. | inst. | extrast. |
|---------|-----------------------|----------|-------|----------|
| 2 | X | | | X |
| 15 | X | | | X |
| 16 | X | | | X |
| 17 | X | | | X |
| 18 | X | | | X |
| 19 | X | | | X |
| 24 | X | | X | |
| 28 | X | | X | |

EXTRA-SITUACIONAL

| SUJETOS | <u>Extra-situacionales</u> | no-inst. | inst. | extrast. |
|---------|----------------------------|----------|-------|----------|
| 1 | X | | | X |
| 3 | X | | | X |
| 4 | X | | | X |
| 6 | X | | | X |
| 6 | X | | X | |
| 8 | X | | | X |
| 30 | X | | | X |
| 61 | X | | | X |

Tabla 3. Continúa.

GRUPO CONTROL

| SUJETOS | Pre-evaluación | | | Post-evaluación | | |
|---------|----------------|-------|-------------|-----------------|-------|-----------|
| | No-inst. | Inst. | Extra-inst. | no-inst. | Inst. | extraint. |
| 10 | | | X | | X | |
| 12 | | X | | | X | |
| 22 | X | | | X | | |
| 26 | | | X | | | X |
| 26 | | X | | X | | |
| 27 | | X | | | X | |
| 31 | X | | | | X | |
| 33 | X | | | X | | |

Los resultados del MANOVA mostraron ausencia de diferencias significativas entre los grupos ($F(2,21) = 2.85, p = 0.08$), diferencias significativas entre tratamientos ($F(5,105) = 28.21, p = 0.00$), y ausencia de diferencias significativas en la interacción entre grupos y tratamientos ($F(10,105) = 0.77, p = 0.86$). Estos resultados mostraron que había homogeneidad en los grupos y que el tratamiento tuvo efectos. Los resultados de ANOVA, relativos a la pre-evaluación, también muestran que no existieron diferencias significativas entre los grupos - incluido el grupo control- ($F(3,28) = 1.22, p = 0.32$), confirmando con ello la homogeneidad de los mismos. En cambio, los resultados del ANOVA, relativos a los grupos sometidos al entrenamiento, sí mostraron diferencias significativas ($F(3,28) = 8.69, p = 0.00$) respecto al grupo control, indicando con ello, nuevamente, efectos del entrenamiento.

Finalmente, se llevaron a cabo dos análisis más: uno de varianza para medidas repetidas para cada una de las condiciones (micro, macro y de correspondencias, y otro de una forma (anova simple), únicamente para la condición de correspondencias. El objetivo del primero, es decir, analizar cada condición aisladamente, fue para averiguar si existían diferencias en las ejecuciones de los sujetos durante el entrenamiento en cada condición por separado. No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las condiciones, lo cual fue indicativo de que los sujetos en los tres grupos, se comportaron consistentemente en sus ejecuciones ante las tareas asignadas.

En lo que respecta al segundo, el análisis de una forma, sólo para la condición de correspondencias, el propósito fue evaluar a los grupos después del tratamiento, e indagar si los sujetos mostraban diferencias en sus

ejecuciones. Los resultados indican que no las hubo ($F=1.53, p=0.24$).

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue evaluar un procedimiento instruccional para identificar problemas psicológicos, como una primera aproximación al desarrollo de instrumentos útiles para la desprofesionalización del Análisis Contingencial.

Conforme a los resultados obtenidos bajo los análisis empleados, se puede concluir que dicho entrenamiento es eficaz en principio; es decir, que los sujetos sometidos al entrenamiento lograron identificar dichas relaciones contingenciales de acuerdo a lo esperado.

Ahora bien, como lo demuestran las pruebas estadísticas empleadas, no encontrar diferencias significativas entre los grupos de sujetos sometidos al entrenamiento, implica homogeneidad respecto a su nivel de ejecución inicial; y como resultado del tratamiento, encontrar diferencias significativas intra-grupo, equivale a afirmar que los sujetos mejoraron su ejecución, logrando con ello identificar las relaciones contingenciales requeridas para la comprensión y evaluación de un problema psicológico, desde la perspectiva teórica adiestrada.

En lo referente a las diferencias, en cuanto al nivel de aptitud funcional, entre los grupos después del entrenamiento, éstas no se encontraron, y es pertinente aclararlo, no se esperaba encontrarlas puesto que, si el instrumento era efectivo, debía promover el nivel extrasituacional. Sin embargo, tales evaluaciones se llevaron a cabo con objeto de observar si el entrenamiento tenía efectos diferenciales de acuerdo al nivel de aptitud funcional inicial de los sujetos. Resultaba de la mayor relevancia averiguar si, por ejemplo, sujetos clasificados en principio como no instrumentales, mostraban, después del entrenamiento, mejor ejecución que los sujetos clasificados como instrumentales; si los clasificados inicialmente como extra-situacionales, mostraban ejecuciones superiores a los de los otros dos grupos; si los sujetos no instrumentales no superaban sus ejecuciones iniciales; o si los sujetos clasificados como instrumentales mejoraban sus ejecuciones respecto a los extra-situacionales; etc. Esta información resultaría relevante para la elaboración de nuevos instrumentos. El entrenamiento en cuestión, mostró que mediante este tipo de mecanismos se pueden establecer las competencias extra-situacionales requeridas en los sujetos, ante las circunstancias ya descritas, independientemente de sus niveles de ejecución iniciales.

Se pudo observar que la tendencia general de los sujetos sometidos a entrenamiento, independientemente de su nivel inicial de aptitud funcional, fue responder extrasituacionalmente ante la situación a la que se les expuso. Esto

resulta relevante, en tanto que el entrenamiento les proporcionó un modo teórico particular de analizar los problemas psicológicos. En otras palabras, lo esperado era que bajo una contingencia abierta, los sujetos pudieran analizar los problemas a través de la teoría proporcionada; lo que significaba, en este caso, comportarse extrasituacionalmente mediados por una contingencia no presente, o no aparente, en la situación bajo análisis.

La perspectiva interconductual nos permite entender, que el comportamiento que se manifiesta ante criterios de eficacia preestablecidos puede ser diferente, no sólo en términos de morfología, sino en cuanto a su nivel de complejidad. Lo que tradicionalmente se concibe como habilidades teóricas, bajo la perspectiva interconductual se refiere a competencias que se dan en un nivel sustitutivo (Ribes & López, 1985; Ribes, 1990). Compartiendo esta premisa, es posible diseñar instrumentos didácticos para entrenar, no sólo diferentes morfología, sino distintos niveles de aptitud competencial.

En este trabajo, los instrumentos metodológicos empleados fueron diseñados con base en tal consideración, es decir, procurando proveer a los sujetos de una situación contingencial tal, que fuera capaz de mediar su comportamiento en situaciones futuras distintas, ante las cuales el criterio de eficacia puede tener relaciones con lo entrenado. Los resultados obtenidos, parecen indicar que los instrumentos de este tipo, son útiles para facilitar la comprensión de una metodología como el Análisis Contingencial. Es claro que se requiere de la afinación y precisión del instrumento, con objeto de obtener resultados de mayor alcance. De hecho, hay que aclarar que no es pretensión de este estudio generalizar los hallazgos a otros tipos de población, sin embargo, puede servir como base inicial para la elaboración de otros instrumentos dirigidos a diversos tipos de poblaciones, tomando en consideración características tales como el nivel de escolaridad, el nivel socioeconómico, cultural, la edad, etc.

Así, mediante este camino, es posible alcanzar de forma sistemática la desprofesionalización, con profesionales de otras disciplinas, paraprofesionales y no profesionales. Al emplear como estrategia profesional a la desprofesionalización, puede lograrse una mayor eficientización tecnológica; es decir, la labor educativa ejercida por el psicólogo uno a uno, puede multiplicarse si se apoya en la aplicación de instrumentos diseñados ex-profeso. Por ejemplo, al emplear instrumentos como el del presente estudio en instituciones de salud con distintos profesionales y paraprofesionales, como serían los médicos, enfermeras y trabajadores sociales, se ampliaría el espectro aplicativo del conocimiento psicológico, facilitando la labor del propio psicólogo en términos de tiempo y esfuerzo. Más aún, la utilidad de esta estrategia no se restringe a un campo específico. En el ámbito educativo, los profesores podrían detectar, entender y/o canalizar comportamientos "problemáticos" de sus estudiantes; o

familiares de sujetos valorados como problemáticos, podrían fungir como no-profesionales de gran ayuda en la detección de comportamientos de tal índole.

Finalmente, consideramos pertinente reiterar, que siendo ésta una primera aproximación al diseño de instrumentos para la identificación de problemas psicológicos desde la perspectiva del Análisis Contingencial, el presente trabajo tiene limitaciones que deben tomarse en cuenta para futuros estudios. En primer lugar, conviene definir, de una manera más precisa, las categorías empleadas en el instrumento en cuestión, con la finalidad de que los sujetos tengan un mayor número de respuestas correctas en la post-evaluación. En segundo lugar, no debe perderse de vista, que este primer estudio se llevó a cabo con una población estudiantil y no con usuarios del servicio psicológico. Aunque los hallazgos no son generalizables a otras poblaciones, se puede considerar que: el saber leer y escribir, el no ser expertos en la materia y ser potencial y eventualmente usuarios del servicio psicológico, tales sujetos nos indican una ruta a seguir en el diseño de instrumentos cuyo objetivo final incida en la desprofesionalización atendiendo a otro tipo de poblaciones.

REFERENCIAS

- Díaz González, E., & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En J. Sánchez, C. Carpio, & E. DíazGonzález (Compiladores). *Aplicaciones del Conocimiento Psicológico*. México: UNAM y Sociedad Mexicana de Psicología.
- Kantor, J. R. (1926). *Principles of Psychology II*. Nueva York: A. Knopf.
- Kantor, J. R., (1978). *Psicología Interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kirk, E. R. (1968). *Experimental Design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont Cal.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Landa, P. (1996). *Una propuesta interconductual para la psicología aplicable: Manual de análisis contingencial*. Tesis de Maestría en Modificación de Conducta. México: UNAM, Iztacala.
- Ribes, E. (1982). *El conductismo: Reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1990a). *Psicología y Salud: Un análisis conceptual*. España: Martinez Roca.
- Ribes, E., (1990b). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1992). Factores micro y macrosociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18, 36-39.
- Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 85-89.
- Ribes, E., Díaz González, E., Rodríguez, L., & Landa, P. (1986). El Análisis Contingencial: Una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del

- comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 118-126.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rodríguez, L. (1992). La regulación microcontingencial por prácticas macrocontingenciales. *Tesis de Maestría en Psicología*. México: UNAM Iztacala.
- Rodríguez, L. (1995). La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual. *Acta Comportamentalia*, 3, 55-69
- Rodríguez, L., & Landa, P. (1993a). Validación del análisis contingencial como metodología de cambio conductual. *Salud y Sociedad*, 21-27.
- Rodríguez, L., & Landa, P. (1993b). Relación entre el conocimiento científico y el tecnológico: El caso de la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 203-206.
- Rodríguez, L., & Landa, P. (1996). El Análisis Contingencial: Una nueva orientación para la psicología aplicable. En J. Sánchez, C. Carpio, & E. Díaz González, (Compiladores). *Aplicaciones del Conocimiento Psicológico*. México: UNAM y Sociedad Mexicana de Psicología.