

## REPERTORIOS DE CONDUCTA Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Mariano YELA

Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Espero que no me pase lo que una vez escribió VALLE-INCLÁN: «Ante el creador, el crítico tiene el mismo resentimiento que el eunuco ante D. Juan». Desde luego, STAATS es un creador. Y yo, en esta ocasión, un crítico. Pero la obra de STAATS no me incita al resentimiento, sino a la gratitud. Es, a mi juicio, un esfuerzo ingente por integrar en un sistema varios de los enfoques principales de la psicología actual. Es un empeño que hoy comparten muchos y sobre el que los dos venimos discutiendo amistosamente desde hace algunos años. Pero la gratitud y el aplauso no eliminan la crítica. Al contrario, la exigen. Lo único que debe interesarle al científico es la verdad, y, para aproximarse a ella, una de las vías de que dispone —la que prefiere POPPER— es la eliminación progresiva de los errores que la enturbian. Eso pretende la crítica. El comentario crítico que sigue es la mejor manera que se me ocurre para expresar mi estima y gratitud por los muchos y valiosos trabajos de STAATS. Y es también, debo confesarlo, un acto de gustosa obediencia al profesor MUNIZ, a quien tanto debo, que me ha invitado a hacerlo.

Lo que ante todo hay que decir es que STAATS, sin duda y muy deliberadamente,

quiere ser «behaviorista». Lo declara una y mil veces. Conviene subrayarlo, dada la orientación de la psicología de las últimas décadas, decidida y predominantemente anticonductista o que pretende ir más allá del conductismo (MACKENZIE, 1977; YELA, 1963, 1980). STAATS mantiene, contra corriente, su fidelidad al conductismo. Pero se esfuerza por elaborar un nuevo conductismo, un conductismo que él gusta de llamar social y paradigmático, es decir, aspira a construir un paradigma conductista que integre los enfoques diversos, dispares y antagónicos de la psicología contemporánea. Dedicó uno de sus libros fundamentales —*Social Behaviorism* (1975)— a las que él llama primera generación de conductistas —PAVLOV, WATSON, THORNDIKE— y segunda —HULL, SKINNER, TOLMAN—. STAATS pretende inaugurar la tercera generación, la que intenta dar razón, empírica y experimentalmente fundada, no sólo del comportamiento animal, al que se limita el «behaviorismo» previo, sino, más ambiciosamente, de la compleja conducta humana.

Acepta STAATS la doctrina básica del conductismo, expresada en la cita literal de WATSON que hace en el artículo que comentamos: «La personalidad es la suma de las actividades que pueden ser descubiertas mediante la efectiva observación de la conducta». Añade, sin embargo, que esto no lo

demonstró el conductismo clásico. La original pretensión de STAATS es, justamente, demostrarlo.

El conductismo previo puede resumirse en tres momentos. Primero, indagación experimental del comportamiento animal en el laboratorio; segundo, formulación de principios teóricos para explicar ese comportamiento —fundamentalmente, las leyes del condicionamiento respondiente y operante—; tercero, aplicación, más bien programática que efectivamente comprobada, de esos principios a la conducta humana.

Piensa STAATS, con sobrada razón, que tal programa no se ha cumplido más que de forma muy parcial e incompleta. Más que enfrentarse con los problemas capitales de la conducta humana, como el conocimiento, la motivación, la intencionalidad y elaboración de fines y proyectos, las operaciones cognitivas, la personalidad activa, la dinámica del yo y su creatividad, libertad y autogobierno, simplemente los ha negado o ha dejado para un futuro, que nunca llega, su rigurosa consideración.

El conductismo de STAATS trata de enfrentarse con estos problemas. Indaga directamente la conducta humana, aprovecha los conocimientos que proceden de otros enfoques psicológicos, como las psicologías cognitivas, personalistas y humanistas, y, antes de saltar de los principios del aprendizaje animal en el laboratorio a su aplicación a la conducta humana, observa y estudia esta conducta e introduce, para atenerse a ella, nuevos principios: condicionamiento clásico y operante, condicionamiento social y vicario, interacción de los tres tipos de condicionamiento y modulaciones introducidas en los principios debido a las relaciones entre los individuos, entre el individuo y el grupo y del sujeto con las demandas y sanciones de la sociedad y la cultura. Su objetivo es averiguar cómo se inicia, a partir de los condicionamientos más simples, la conducta humana y cómo se desarrolla luego la historia del aprendizaje hasta configurar la personalidad del niño y del adulto. Para ello, propone y aplica la metodología que él llama *naturalista-experimental*, al

modo, creo, aunque él no lo declara, de la investigación etológica: observar la conducta en las condiciones naturales, introducir variaciones y controles experimentales para estudiar con rigor aspectos parciales de esa conducta observada, proseguir la investigación en estudios *longitudinales*, en los que la técnica naturalista-experimental se aplica a la observación y análisis de la conducta de uno o varios sujetos a lo largo de extensos periodos de tiempo, en los que se comprueba cómo los aprendizajes previos van formando la base para otros aprendizajes más complejos, a través de un proceso *acumulativo y jerárquico*.

STAATS aplica esta metodología al estudio de la inteligencia. Y concluye que la inteligencia consiste en repertorios de conducta —*behavioral repertoires*— aprendidos y sistematizados acumulativa y jerárquicamente. Como afirmó siempre el conductismo, la inteligencia consiste en aprendizaje. Pero la primera y segunda generaciones no especificaron cómo, en efecto, acontece este aprendizaje progresivo. STAATS elabora un programa de trabajo, aplicado ya inicialmente en una copiosa obra de investigación, para ir determinando concretamente cómo se inicia y desarrolla este aprendizaje.

Todo se basa en el *análisis comportamental* —*behavioral analysis*— cuya paternidad pretende (1963). No consiste éste en el consabido «análisis funcional» de la conducta para explicarla mediante las conexiones postuladas por el condicionamiento clásico y operante, sino en el *análisis de las tareas* para inducir el repertorio de habilidades sensomotoras y cognitivas y las motivaciones que requieren. Las tareas que así se analizan, son en parte, las que exige la respuesta a los items en los tests de inteligencia habituales, y, más decisivamente, las que reclama la solución de los problemas que plantea la vida cotidiana, que STAATS ha estudiado en investigaciones longitudinales y naturalístico-experimentales en diversos grupos de niños y en sus propios hijos. La validez del análisis comportamental se pone a prueba mediante el entrenamiento de los sujetos en esos supuestos repertorios

y la confirmación empírico-experimental de que su aprendizaje permite la solución correcta, o la mejora hacia esa solución, de tales tareas.

La inteligencia, dice STAATS, no es una habilidad conceptual *mentalística*, sino un repertorio complejo de habilidades comportamentales, predominantemente verbal. El más inteligente no lo es porque posea una capacidad intelectual, supuestamente heredada; es el que ha logrado aprender el repertorio de habilidades y situarse en el estadio de organización de las mismas que exige la solución de los problemas que la vida y los test le plantean.

¿En qué consisten estos repertorios? Si nos atenemos a las descripciones textuales de STAATS, consisten por ejemplo, y referidos sobre todo a la infancia y la niñez, que son las edades que más detenidamente ha estudiado, en moverse intencionalmente, nombrar y discriminar letras y números, atender y disponer de destrezas psicomotoras de carácter atencional, inspeccionar dibujos, comparar objetos, sostener un lápiz y dirigirlo deliberadamente en determinadas direcciones, copiar e imitar, seguir instrucciones verbales, nombrar objetos, abstraer el elemento común entre los objetos de una clase, asociar series de palabras que provocan respuestas motoras, emocionales y de razonamiento verbal... Estas actividades son indispensables para aprender a leer y a escribir palabras, manejar números, categorizar objetos y razonar, que, a su vez, son las tareas principales que proponen y exigen las situaciones escolares y las que reclaman los items de los tests de inteligencia. Todas pueden ser enseñadas, como empíricamente comprueba, mediante programas de aprendizaje.

Al conductismo clásico se le ha reprochado, sobre todo por la psicología cognitiva y personalista, que concibe la inteligencia como un *efecto* del aprendizaje y no como una cualidad del sujeto que gobierna *causalmente* sus respuestas. Según STAATS, su peculiar teoría conductista es compatible con las dos perspectivas, que, en el fondo, se complementan. La inteligencia es efecto de los repertorios de conducta psicomoto-

res, cognitivos y motivacionales aprendidos. Pero, asimismo, estos repertorios se acumulan progresiva y jerárquicamente y, en cada estadio, son causa, como cualidad *interna* del sujeto, de su conducta resolutive.

STAATS extiende esta teoría al ámbito total de la psicología (1975, 1984). Los repertorios que se van aprendiendo son de muy diversa condición, principalmente sensomotores-instrumentales, cognitivo-lingüísticos y emotivo-motivantes. La personalidad se va constituyendo por su acumulación jerárquica en nuevos repertorios, cada vez más complejos, que hacen posible la formación de las características subjetivas que responden a la *organización del yo*, a la *Weltanschauung del sujeto* y a la *autodeterminación de la persona*.

¿Qué decir de esta ambiciosa empresa? Mi parecer es que, por lo pronto, hay que considerarla seriamente y reconocer sus virtualidades y aportaciones positivas.

La obra entera de STAATS, a partir de su tesis doctoral (1956), revela una conciencia profunda de la crisis de identidad que sufre la psicología desde sus comienzos. La psicología, para nuestra suerte o infortunio, no es *una* ciencia. Cada escuela o sistema pretende imponerse a los otros o ignorarlos y aspira a substituir *las* psicologías por la psicología —la suya—, como ya en 1874 declaraba BRENTANO en el prólogo a su *Psicología desde el punto de vista empírico*. Tal vez no haya más amplias y certeras exposiciones de la multiplicidad poco menos que caótica de la psicología que la que ofrece STAATS en su libro *La crisis de desunión de la psicología* (1983) o que se examina en el V volumen de los *Annals of Theoretical Psychology*, que él ha coordinado (1987). En español puede consultarse el reciente y abarcador estudio de MAYOR y PÉREZ RÍOS (1989).

STAATS va más allá de la constatación de la crisis. Toda su obra es un ejemplo de la aspiración, por lo demás hoy frecuente (FRAISSE, 1987; YELA, 1987, 1989), de coordinar e integrar en un solo paradigma los muchos existentes y de esforzarse por mostrarlos como legítimamente diversos, pero

compatibles: distintos, pero commensurables, que diría el último KUHN.

Para ello STAATS se atiene a la conducta. Creo que con razón. Es el único campo en el que la comprobación empírica y experimental, pública y repetida, es posible. Y, sin esa comprobación final, no cabe hablar seriamente de investigación científica, sean cuales fueren los momentos y fases previas de descripción y formulación de teorías e hipótesis.

Sobre estas bases, STAATS ha elaborado un enfoque, unos conceptos teóricos fundamentales y unas técnicas experimentales y empíricas que le permiten abordar los problemas que plantea la conducta humana, desde el reflejo de succión al comportamiento intencional, cognoscitivo y creador, cuestiones que habían sido rechazadas o desatendidas por el conductismo previo.

Pero... ¡qué le vamos a hacer!, siempre hay algún pero en las empresas del hombre. Yo advierto en la obra de STAATS algunas insuficiencias. Apuntaré las que me parecen capitales.

La teoría de STAATS da la impresión de que, fiel a la tradición conductista, desconoce o menosprecia el papel de la *herencia*. La inteligencia, nos dice, no es una propiedad mental heredada; es el resultado del aprendizaje acumulativo y jerárquico de habilidades comportamentales. ¿Es eso nada más? Parece claro que una teoría de la inteligencia que pretenda atenerse a la conducta e integrar todos los datos conocidos tiene que examinar con pulcritud la inmensa bibliografía existente sobre la heredabilidad de la inteligencia y los límites biológicos, específicos e individuales, de todo aprendizaje. Filogenéticamente, el nivel de inteligencia, apreciado, por ejemplo, por el índice de encefalización de JERISON (1982), varía muy considerablemente entre las especies y progresa a lo largo del *phylum* evolutivo. Tal índice, obviamente dependiente de factores biológicos y genéticos, indica, según este autor, la capacidad de procesamiento de información ligada al tamaño del cerebro que excede del imprescindible para controlar las funciones rutinarias del organismo. Las estimaciones de la heredabili-

dad de la inteligencia humana son muy diversas y van casi del todo a la nada, desde el 80% (JENSEN, EYSENCK) al cero por ciento (KAMIN; cf. EYSENCK y KAMIN, 1986). He examinado la cuestión en otros lugares (YELA, 1981). La conclusión que me parece más plausible es que la varianza de las medidas de inteligencia habituales se debe, en las poblaciones de Occidente, aproximadamente en un 50% a las diferencias genéticas. Es también el parecer de los expertos en genética (McCLEARN y DEFRIES, 1973; EHRMAN y PARSONS, 1976; SCARR y CARTER-SALTZMAN, 1982). Que el influjo de la herencia sea nulo o indiferente, como sostuvo WATSON y sostiene hoy KAMIN, y, al parecer, STAATS, es totalmente insostenible (cf. FULKER, 1975; SCARR, 1976).

Tiene, sin embargo, razón STAATS al afirmar que el nivel de inteligencia logrado depende de los repertorios de conducta adquiridos, aunque habría siempre que agregar: dentro de los límites genéticos y patológicos, por lo demás no bien conocidos. Sin haber aprendido el lenguaje verbal no se puede, por supuesto, razonar verbalmente. Enseñar a dominar las habilidades verbales mediante técnicas de reforzamiento mejora claramente, como ha demostrado STAATS, el nivel de inteligencia exigido por las tareas de razonamiento que componen los tests y demandan muchas situaciones de la vida del niño. Reconocer el peso de la herencia no aminora la importancia decisiva del ambiente. En realidad ni la inteligencia ni ningún rasgo fenoménico se hereda. Sólo se heredan los genes. Pero el programa inscrito en ellos se desarrolla en función del ambiente en el que actúan. Toda característica final depende de la interacción entre la dotación genética y el ambiente encontrado o buscado. Se conocen, por ejemplo, los genes ligados a la oligofrenia fenilpirúvica y los mecanismos dismetabólicos que producen esta anomalía de la inteligencia. Su raíz es indudablemente genética. Pero, si se detecta la perturbación genética antes del nacimiento, cosa hoy posible mediante un diagnóstico intrauterino, puede evitarse o paliarse el defecto mental recurriendo a una dieta con la dosis adecuada.

da de fenilalanina, es decir, mediante la oportuna modificación del ambiente. Además, los niños no atendidos, aunque en el promedio se muestran severamente retrasados, varían desde cocientes de inteligencia tan bajos que no se pueden estimar hasta niveles propios del niño torpe normal, lo que equivale a unos 80 puntos de la escala de cocientes. Y ello a pesar de que todos tienen la misma secuencia anómala en el ADN. Del mismo modo, hay una considerable variabilidad entre los cocientes de inteligencia de los niños adecuadamente tratados, desde niveles de moderado retraso a niveles normales moderadamente altos. Hay, en conclusión, una estrecha dependencia entre el genotipo y el fenotipo, pero esa dependencia no es de simple causalidad lineal (SCARR y CARTER-SALTZMAN, 1982). En estos casos especiales, como en todos los demás, todo depende de la programación genética y de su interacción con el ambiente, desde el medio intracelular, embriológico y, en general, biológico, al mundo personal, social y cultural en el que el individuo vive, incluido, por supuesto, el aprendizaje de repertorios de conducta.

Otro reparo a la teoría de STAATS se refiere más directamente al aprendizaje mismo. El supuesto, típicamente conductista, de la equipotencialidad —todo estímulo y toda respuesta biológicamente posibles se pueden condicionar, independientemente de las limitaciones genéticas de la especie y del individuo— ha resultado incorrecto. No todo depende del aprendizaje. Existen también diferencias en la habilidad previa para aprender. No parece por el momento posible, mientras no sepamos modificar su cariotipo, enseñar a un mongólico a discutir como EINSTEIN. Hay muy diversos niveles de capacidad inicial, muchos tipos de aprendizaje y muy diferentes cotas en el procesamiento de la información. La cuantía, tipo y calidad de lo que se aprende depende, desde luego, del método y contenido del aprendizaje, pero también, como hoy se empieza a estudiar con detenimiento, del *potencial de aprendizaje* (ALONSO TAPIA, 1987; FERNÁNDEZ BALLESTEROS, 1979). El aprendizaje, finalmente, no tiene siem-

pre efectos positivos. La solución de problemas requiere con frecuencia la reorganización perceptiva y cognitiva del «espacio del problema», como mostraron los gestaltistas y ha vuelto a comprobar SIMON, y exige la invención de nuevos procedimientos, que el aprendizaje previo, consolidado como rutina, dificulta o impide, como acontece con los efectos perniciosos de la «fijeza funcional», estudiada por MAIER o de los «sets» o tendencias adquiridas demostradas por LUCHINS.

Una cuestión capital que STAATS no aclara es cómo actúan los repertorios. ¿Son una mera suma de componentes comportamentales aprendidos, cada uno regido por las leyes del emparejamiento y el refuerzo, o su eficacia depende de cómo se combinan y controlan mediante estrategias diversas? ¿En qué consisten esas combinaciones y estrategias y cuál es en su origen, mantenimiento y evaluación el papel activo del sujeto? Cada nivel de inteligencia alcanzado por la acumulación jerárquica de repertorios ¿consiste en un enriquecimiento cuantitativo del número y complejidad de los mismos o implica una modificación cualitativa de la estructura en que se integran y de las estrategias que los controlan? Por lo demás, la adquisición de repertorios plantea problemas insoslayables que el conductismo no aborda: ¿cómo el sujeto percibe, codifica y registra los repertorios, cómo los recupera y reelabora, cómo los incorpora a las demandas de las situaciones nuevas?

Un sistema que aspira a ser paradigmático y a unificar las diversas orientaciones de la investigación psicológica tiene que abordar estos problemas, que, por otra parte, constituyen desde hace una década el tema central de la psicología general, diferencial y evolutiva de la inteligencia. STAATS apenas alude a ellos. Es curioso: en su obra, por ejemplo en *Conductismo Social* (1975), en *Conductismo paradigmático: teoría unificada para una psicología social de la personalidad* (1984), o en el artículo que comentamos, brilla por su ausencia un examen pormenorizado de la ingente bibliografía sobre estas cuestiones; más aún, ni siquiera se citan las publicaciones más salien-

tes de la investigación sobre «mapas cognitivos» (que ya iniciara TOLMAN), sobre el papel de la información en el condicionamiento, sobre el procesamiento de la información y la relación entre símbolos, representaciones, componentes y metacomponentes cognitivos entre sí y con la inteligencia, sobre la teoría general de sistemas de inteligencia o sobre los variados y discutidos modelos de memoria episódica y semántica. No aparecen, por ejemplo, los nombres de SIMON o STERNBERG.

Claro que lo mismo hacen los demás. En el libro más abarcador que se ha publicado en los últimos años sobre la inteligencia, el *Handbook of Human Intelligence*, dirigido por STERNBERG (1992), no figura ni una sola vez, en sus más de mil páginas, el nombre de STAATS. La aspiración integradora no parece, de hecho, cumplirse y cada uno sigue, tan contento, cultivando su propio jardín.

El conductismo de STAATS, si es paradigmático, no está muy claro que sea integrador. Lleva trazas de convertirse en un paradigma más, no sólo distinto, sino incompatible con los otros.

Y, sin embargo, mi última palabra tiene que ser favorable a su intento. Porque no sólo la conducta observable es el único foro donde se puede dirimir toda discusión científica sobre las leyes y regularidades empíricas y sobre las teorías e hipótesis psicológicas, sino que, a mi juicio, como he tratado de justificar en otras ocasiones (p. e. 1963, 1987, 1989), todos los componentes, estructuras y estrategias que constituyen la conducta son, a su vez, de índole comportamental. La conducta humana es acción significativa físicamente real. Cada conducta se distingue y define por su significación: saludar, comer o estudiar. Cada conducta se realiza mediante actividades

psicoorgánicas, es decir, comportamentales, bien manifiestas, aunque no inequívoca ni transparentemente, en la conducta externa observable, bien en procesos internos, físicamente registrables, en principio, en algunas de sus propiedades, pues constituyen una acción elaborada y ejecutada en un transcurso espacio-temporal. Creo que STAATS, y todos los «behavioristas», carecen de razón cuando rechazan lo mental, pero están justificados cuando rechazan la interpretación «mentalista» de lo mental. Los fenómenos mentales, irreducibles a los fisiológicos, son los que dan significación subjetiva y personal a las acciones. No son cualidades separadas en un supuesto mundo mental. Son propiedades mentales de la conducta psicoorgánica, de las acciones psicofísicas que se desarrollan en la realidad espacio-temporal. En este sentido, la indagación de los componentes comportamentales que forman los repertorios de conducta es imprescindible y esencial para comprender, explicar y modificar la conducta humana.

Para terminar, creo que lo fundamental y distintivo de la conducta humana es que el hombre se encuentra con ella y la somete a estudio y reflexión, y puede, por ello, en cierta medida, descubrir sus normas y leyes y, consecuentemente, en cierto grado, apropiárselas y dominarlas. Como el mismo STAATS ha escrito: «Al igual que otros animales, el hombre puede conducirse, pero, a diferencia de ellos, el hombre puede también detenerse y considerar lo que ha hecho» (*Like other animals humans can behave, but unlike others can also step back and consider what they have done*, 1983, p. 3). Esta propiedad que tiene la conducta humana de ser, de algún modo, metaconducta es lo más propio y característico de la inteligencia del hombre.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. (1987). Alternativas actuales en el estudio de la inteligencia. En R. Fernández Ballesteros *Psicodiagnóstico* (ed.), Madrid: UNED, tomo II, 91-128.
- Ehrman, L. y P. A. Parsons (1976). *The genetics of behavior*. Sunderland, Mass.: Sinauer.
- Eysenck, H. J. y L. Kamin (1986). *La confrontación sobre la inteligencia: ¿Herencia-ambiente?*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R. (1979). *Nuevas perspectivas en psicodiagnóstico. Un ejemplo de evaluación del potencial de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Fraisse, P. (1987) (ed.). *Psychologie de demain*. París: P.U.F. Traduc. española: *El porvenir de la psicología*. 1985. Madrid: Morata.
- Fraisse, P. (1987). *Unity and diversity in the behavioral and natural sciences*. En A. W. Staats y L. P. Mos. *Annals of theoretical psychology*. New York: Plenum Press.
- Fulker, D. W. (1975). Review of Kamin's *The science and politics of I.Q.* *American Journal of Psychology*, 85, 505-519.
- Jerison, H. J. (1982). The evolution of biological intelligence. En R. J. Sternberg, *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackenzie, B. C. (1977). *Behaviorism and the limits of scientific method*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McClearn, G. E. y DeFries, J. C. (1973). *Introduction to behavioral genetics*. San Francisco: Freeman.
- Mayor, J. y Pérez Ríos, J. (1989). ¿Psicología o Psicologías? Un problema de identidad. En J. Mayor y J. L. Pinillos, *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra, vol. 1, p. 3-69.
- Scarr, S. (1976). Review of Kamin's *The science and politics of I.Q.* *Contemporary Psychology*, 21, 98-99.
- Scarr, S. y Carter-Saltzman, L. (1982). Genetics and intelligence. En R. L. Sternberg (ed.) *Handbook of Human Intelligence*, p. 792-896. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staats, A. W. (1963). *Complex human behavior*. New York: Holt.
- (1975). *Social Behaviorism*. The Doney Press. Trad. española: *Conductismo Social*, 1979. México: El manual moderno.
- (1983). *Psychology's crisis of disunity*. New York: Praeger.
- (1984). *Paradigmatic behaviorism: unified theory for social-personality psychology*. En L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 6. New York: Academic Press.
- Staats, A. W. y Mos, L. P. (1987) (eds.). *Annals of theoretical psychology*. Vol. 5. New York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J. (ed.) (1982). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yela, M. (1963). Conciencia, cuerpo y conducta. *Revista de la Universidad de Madrid*, 11, 7-29.
- (1980). La evolución del conductismo. *Interdisciplinaria*, 1, 43-65.
- (1981). Ambiente, herencia y conducta. En Jiménez Burillo, F. (ed.) *Psicología y Medio*. Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, p. 69-104.
- (1987). Toward a unified psychological science: The meaning of behavior. En Staats, A. W. y Mos, L. P. *Annals of theoretical psychology*. New York: Plenum Press. Vol. 5, p. 241-274.
- (1989). Unidad y diversidad de la psicología. En Mayor, J. y Pinillos, J. L. *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra. Vol. 1, 71-92.