

# ■ Conducta gobernada por reglas y relaciones de equivalencia en niños con problemas atencionales y conductas disruptivas

Lydia Muñoz Manzano<sup>1</sup>  & Antonio Fernández Parra<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidad de Córdoba (España)

<sup>2</sup>Universidad de Granada (España)

## Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar si los problemas de generación de reglas de los niños con problemas de atención y conducta perturbadora están relacionados con las dificultades en el establecimiento de relaciones de equivalencia. Se pretende establecer si esas dificultades están relacionadas con niveles mayores y desadaptativos de perseveración de respuesta. De una muestra inicial de 284 escolares de Educación Primaria, se identificaron 25 participantes con problemas atencionales y de comportamiento externalizante como grupo disruptivo, y de aquellos sin problemas de conducta se seleccionaron al azar 25 para el grupo control. En total participaron 50 escolares (36 niños y 14 niñas) de entre 6 y 12 años ( $M = 8,74$ ;  $DT = 1,76$ ). Para la evaluación se utilizó la Tarea de Apertura de Puertas (TAP) y la Tarea de Entrenamiento y Prueba de Relaciones de Equivalencia (EP-RE). Los niños con problemas de atención y comportamiento perturbador mostraron niveles significativamente mayores de perseveración de respuesta, dificultades para autogenerar reglas efectivas y para establecer relaciones derivadas de equivalencia. Concretamente, este grupo necesitó significativamente más sesiones de entrenamiento para establecer relaciones de equivalencia, sin que un tercio de ellos lo lograra, cometiendo más errores en la fase de prueba.

*Palabras clave:* generación de reglas; relaciones derivadas; conductas disruptivas.

## Abstract

*Rule-governed behavior and equivalence relations in children with attention problems and disruptive behaviors.* The aim of this research is to determine whether the rule generation problems of children with attention problems and disruptive behaviour are related to difficulties in establishing equivalence relations. Furthermore, it is intended to establish whether these difficulties are related to higher and maladaptive levels of response perseveration. From an initial sample of 284 primary school students, 25 participants with attentional and externalizing behavior problems were identified as the disruptive group, and from those students with no behaviour problems, 25 were randomly selected for the control group. A total of 50 students participated (36 boys and 14 girls) between 6 and 12 years old ( $M=8.74$ ;  $SD= 1.76$ ). The Door Opening Task, and the *Training and Testing Equivalence Relations* were used for direct assessment of the participants. Children with attention problems and disruptive behavior showed significantly higher levels of response perseveration, difficulties in self-generating effective rules and in establishing relations derived from equivalence. Specifically, this group needed significantly more training sessions to establish equivalence relations, with one third of them failing to do so, and making more errors in the test phase.

*Keywords:* generation rules; derived relations; disruptive behavior.

---

Autor de correspondencia / Corresponding author: Lydia Muñoz Manzano: l.munoz@magisteriosc.es

Citar como / Cite as: Muñoz-Manzano, L., & Fernández-Parra, A. (2025). Conducta gobernada por reglas y relaciones de equivalencia en niños con problemas atencionales y conductas disruptivas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 12(3), 187-195. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2025.12.3.5>

Recibido / Received: 13 de octubre de 2024

Aceptado / Accepted: 17 de marzo de 2025

### Puntos clave

- Los escolares con problemas atencionales y comportamientos disruptivos presentan dificultades para establecer relaciones de equivalencia.
- Tarea de Entrenamiento y Prueba de Relaciones de Equivalencia permite evaluar el establecimiento de relaciones de equivalencia o derivadas.
- La inatención y los comportamientos perturbadores de los escolares están relacionados con los problemas de generación de reglas.
- Tarea de Apertura de Puertas posibilita evaluar la generación y/o el seguimiento de reglas.

### Highlights

- Schoolchildren with attention problems and disruptive behavior show difficulties to establish equivalence relations.
- Training and Testing Equivalence Relations allows to evaluate the establishing equivalence or derived relations.
- The inattention and the disturbing behavior of the schoolchildren are related to the rule generation problems.
- Door Opening Task makes it possible to evaluate the rule generation and/or tracking.

Estudios realizados en niños con inatención y comportamiento perturbador han hallado relación entre esos problemas y determinadas alteraciones en la función ejecutiva (Anderman et al., 2022; Tamm et al., 2021). Concretamente, la línea de investigación en Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno de Conducta (TC), identifica el déficit de inhibición conductual como uno de los procesos alterados (Marx et al., 2021; Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024; Pauli-Pott et al., 2021) que a su vez conlleva aversión a la demora del reforzamiento y problemas para restringir conducta por instrucciones.

La inhibición de respuesta es una función ejecutiva que, analizada desde el modelo de Barkley (1997, 1999, 2012), está facilitada por la adquisición del lenguaje y la autorregulación verbal a la edad en la que se adquiere el lenguaje interno, sobre los 3-4 años. Además, considera la autorregulación verbal como un ejemplo de comportamiento gobernado por reglas, guiando la acción a partir de instrucciones desarrolladas por la persona u otras. Desde esta perspectiva del análisis de conducta, dicha habilidad implica tanto generación como seguimiento de instrucciones (De Houwer et al., 2018; Dixon et al., 2023; Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Al aprender a actuar bajo control instruccional, también se desarrolla la capacidad de elaborar autoreglas que terminan controlando el comportamiento, alterando la influencia de las contingencias directas (Barnes-Holmes et al., 2018; Harte & Barnes-Holmes, 2022; Harte et al., 2020; Zapparoli et al., 2021).

Las tareas dirigidas a evaluar conducta gobernada por reglas enfrentan a los participantes a situaciones donde entran en conflicto con fuentes de regulación conductual inmediatas o bien establecidas, poniendo a prueba su capacidad para derivar, aplicar o actualizar reglas (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Con la Tarea de Apertura de Puertas (TAP) se valora la capacidad de interrumpir una actividad prepotente, para realizar otra más efectiva, cuando la ejecución indica que continuar no es adecuado (Matthys et al., 2004), así como la capacidad para generar y seguir reglas (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Desde la perspectiva neuropsicológica, se asume que este tipo de tareas implican tanto un mecanismo cognitivo de autorregulación verbal, como uno conductual de inhibición de respuesta basada en reforzamiento (Preuss et al., 2019).

Aunque el modelo de Barkley considera que los niños con TDAH tienen dificultades para generar y seguir reglas,

influidos por las contingencias ambientales, esta afirmación tiene escasa contrastación experimental. Es cierto que puede inferirse de estudios sobre déficit de inhibición conductual en escolares con inatención y disruptivas (Marx et al., 2021; Matthys et al., 2013), pero únicamente se ha probado explícitamente en un estudio donde estos niños mostraron dificultades para generar reglas, aunque no para seguirlas (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Por tanto, parece oportuno explorar qué aspectos implicados en la generación de reglas pueden estar influyendo en esos problemas. Siguiendo la Teoría del Marco Relacional (TMR), las capacidades lingüísticas en general, y la derivación de reglas en particular, se basan en la habilidad para establecer relaciones de equivalencia (Barnes-Holmes et al., 2018; De Houwer et al., 2018; Harte & Barnes-Holmes, 2022; Harte et al., 2020; Tarbox et al., 2020; Zapparoli et al., 2021). En el caso de la conducta gobernada por reglas, esto implica un análisis más complejo de las relaciones entre regla y conducta, que el basado en el mero control discriminativo antecedente (Harte et al., 2020). En términos de la TMR, una regla implica una red relacional compuesta por relaciones de equivalencia entre las palabras de la instrucción, los hechos a los que se refiere y su relación temporal o secuencial (Harte & Barnes-Holmes, 2018; Harte et al., 2020; Tarbox et al., 2020). Por tanto, para formular reglas es necesaria la habilidad para establecer relaciones de equivalencia entre estímulos arbitrarios, o al menos relaciones de vinculación combinatoria (Zapparoli et al., 2021).

Sin embargo, aunque las dificultades para seguir reglas se han vinculado con los déficits atencionales y el comportamiento perturbador a nivel teórico (Barkley, 1997, 1999, 2012), y empírico (Muñoz-Manzano y Fernández-Parra, 2024), aún no se ha explorado si están relacionados con la habilidad para desarrollar relaciones derivadas. Así, el objetivo principal de esta investigación es determinar si los problemas para generar reglas de los escolares con inatención y comportamiento perturbador están relacionados con dificultades para establecer relaciones de equivalencia, y más concretamente: (1) si muestran mayor perseveración de respuesta; (2) si dicha perseveración está relacionada con problemas de generación o seguimiento de reglas; y (3) si presentan más dificultades para establecer relaciones de equivalencia, que otros escolares sin problemas comportamentales. Considerando la revisión efectuada y las propuestas de la TMR, se hipotetiza que presentarán mayor perseveración de respuesta, así como dificultades para generar reglas y establecer relaciones derivadas.

## Método

### Participantes

A partir de una muestra inicial de 593 escolares, se seleccionaron 50 participantes (36 niños y 14 niñas) con edades entre 6 y 12 años ( $M = 8,74$ ;  $DT = 1,76$ ) y nivel socioeconómico medio. Se identificaron 25 escolares con inatención y comportamiento perturbador, que formaron el grupo disruptivo por cumplir dos criterios: (1) una puntuación superior al punto de corte (centil 95), en mínimo una de las escalas del *Cuestionario sobre el Comportamiento de Niños de 6-18 años* de Achenbach & Rescorla (2001), sobre inatención (escala VI), ruptura de normas (escala VII) y comportamiento agresivo (escala VIII); y (2) los informes de ambos progenitores valorando la conducta por encima del punto de corte, establecido a partir de los baremos para dicho cuestionario en población española, de la Unidad de Epidemiología y Diagnóstico en Psicopatología del Desarrollo (2013). Entre aquellos que no presentaron ningún problema de conducta, se seleccionaron al azar, por el método de igualación, 25 participantes como grupo de comparación, de la misma edad, sexo y curso. Como resultado, 12 componentes del grupo disruptivo presentaron puntuaciones por encima del punto de corte en la escala VI (48%), 23 en la VII (92%) y 10 en la VIII (40%). Además, 14 lo hicieron en más de una escala (56%).

### Instrumentos

Cuestionario sobre el Comportamiento de Niños(as) de 6-18 años (*Child Behavior Check-List*, CBCL; Achenbach & Rescorla, 2001). Complimentado por los progenitores, consta de preguntas de adaptación social y rendimiento académico, y 113 ítems puntuados de 0 a 2 para obtener un perfil, a través de 8 escalas específicas de problemas, 2 generales (externalizantes e internalizantes) y total. En este estudio, se utilizaron las de inatención (rango 0-20), ruptura de normas (rango 0-34), conducta agresiva (rango 0-36) y externalizantes (suma de ruptura de normas y agresiva, rango 0-70). Presenta una consistencia interna de .97 a nivel global, .90 para internalizantes y .94 para externalizantes (Albores-Gallo et al., 2007).

Inventario del Comportamiento de Niños(as) de 6-18 años para profesores (*Teacher's Report Form*, TRF; Achenbach & Rescorla (2001). Como con el CBCL, se utilizaron las escalas de inatención (rango 0-52), ruptura de normas (rango 0-24), conducta agresiva (rango 0-40) y externalizantes (rango 0-64). Presenta buena consistencia interna (.87 internalizantes, .88 externalizantes, .89 total).

Escala para la Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad para docentes (EDAH; Farré & Narbona, 1998). Mide los principales rasgos del TDAH y TC. Consta de 20 ítems puntuados de 0 a 3, en 5 subescalas: hiperactividad ( $\alpha = .84$ ), inatención ( $\alpha = .89$ ), hiperactividad con inatención ( $\alpha = .87$ ), TC ( $\alpha = .89$ ) y global. La consistencia interna es de .92.

Escala de Estimación del TDAH-IV, versión para casa (*ADHD Rating Scale-IV: Home version*, ARS-IV) y escolar (*ADHD Rating Scale-IV: School version*), utilizándose la adaptación española de DuPaul et al. (1998). Consta de 18

ítems que siguen los criterios diagnósticos del DSM para TDAH puntuados de 0 a 3, para obtener medidas de inatención (rango 0-27), hiperactividad-impulsividad (rango 0-27) y total (rango 0-54). Servera & Cardo (2007) encontraron una consistencia interna en inatención de .90 para padres y madres, y .95 para docentes, y en hiperactividad-impulsividad de .85 para padres, .86 para madres, y .94 para profesores.

Tarea de Apertura de Puertas (TAP; *Door Opening Task*) de Daugherty & Quay (1991). Prueba de ejecución para evaluar perseveración de respuesta en niños con el programa informático de Wiers et al. (1998), donde muestra la pantalla una puerta que puede abrirse con la barra espaciadora. Si aparece cara sonriente, se gana una ficha de plástico, pero si es triste, se pierde. Las 10 primeras puertas esconden caras sonrientes, pero el porcentaje de tristes se incrementa en un 10% en cada grupo de 10 puertas, pasando del 10% al 100%, de modo que, si se continúa hasta el final, se pierde todo el reforzamiento (Matthys et al., 2004). La perseveración se mide a través del número total de puertas abiertas, en el momento de dar por finalizada la tarea, así como el número de reforzadores obtenidos, perdidos y la ganancia total. En este estudio, se aplicó: (1) con instrucciones básicas (TAP1), indicando que se puede parar en cualquier momento para quedarse con las fichas obtenidas; y (2) con regla efectiva (TAP2) puntualizando cuándo finalizar para obtener el mayor número posible (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Se utilizaron fichas de plástico como reforzadores condicionados y pegatinas como reforzadores tangibles, intercambiados al finalizar y en función del número de fichas obtenidas.

Tarea de Entrenamiento y Prueba de Relaciones de Equivalencia (EP-RE) realizada con el programa informático PsyScope (Cohen et al., 1993), presenta ensayos de discriminación con igualación a la muestra, permitiendo cambios en los estímulos presentados y en sus parámetros temporales y espaciales. Emplea un protocolo de entrenamiento lineal de dos clases de equivalencia de tres miembros, con dos discriminaciones condicionales (A1-B1, B1-C1 y A2-B2, B2-C2). Se presentan en un orden cuasi-aleatorio, donde los estímulos de muestra aparecen en la parte superior de la pantalla, y los de comparación en la inferior, indicando pulsar con el ratón del ordenador sobre los de comparación, considerados correctos. En la fase de entrenamiento aparecen bloques de 32 ensayos con retroalimentación. Las relaciones entrenadas son A1-B1, A2-B1, B1-C1, y B2-C2 (la letra indica el grupo y el número la clase estimular). Se debe responder correctamente a 31 ensayos de cada bloque para pasar de fase. Tras 12 bloques sin éxito, el programa finaliza. En la fase de prueba se presentan bloques de 16 ensayos sin retroalimentación, concretamente, las relaciones A1-C1 (C2), A2-C2 (C1), C1-A1 (A2) y C2-A2 (A1), donde los estímulos entre paréntesis son elecciones incorrectas. Tras 12 bloques sin éxito, el programa finaliza, pero en este estudio se permitió abandonar tras 2 bloques incorrectos. Los estímulos estuvieron constituidos por letras y se agruparon en dos clases arbitrarias de tres miembros. Los de la primera clase (A1-B1-C1) fueron: sssssssss - V - niña, y los de la segunda (A2-B2-C2) fueron: ffffffff - X - Niño (ver Figura 1).

Figura 1. Pantallas de la Tarea de Entrenamiento y Prueba en Relaciones de Equivalencia

ENSAYOS DE ENTRENAMIENTO			
ssssssssss		fffffffff	
X	V	V	X
V		X	
niñA	Niño	niñA	Niño

  

ENSAYOS DE PRUEBA			
fffffffff		niñA	
niñA	Niño	fffffffff	ssssssssss
Niño		ssssssssss	
fffffffff	ssssssssss	niñA	Niño

**Procedimiento**

Se eligieron al azar seis centros de Educación Primaria de Granada, de los que cuatro aceptaron participar en el estudio. Se contó con una muestra inicial de 593 escolares. Se contactó con los padres para solicitar su consentimiento de participación en el estudio y su respuesta a los cuestionarios CBCL y ARS-IV. Debido a que ambos progenitores debían cumplimentarlos, se obtuvo dicha respuesta de 284 casos (47,89%). No aceptaron participar 109 casos, y en el resto sólo uno de los progenitores ofreció su consentimiento y cumplimentó los cuestionarios, por lo que fueron descartados para participar en esta investigación. Los centros escolares participantes en este estudio pertenecían a las tres zonas en las que se dividió la ciudad (norte, centro y sur), sin observarse que el rechazo a participar se correspondiera a circunstancias sociodemográficas o escolares concretas.

A partir de las respuestas de ambos progenitores al CBCL, se seleccionó un total de 50 participantes, siguiendo los criterios de inclusión descritos anteriormente, de quienes se solicitó a sus tutores que respondieran a los cuestionarios TRF, ARS-IV y EDAH. Además, los participantes fueron evaluados individualmente por el mismo investigador a través de las tareas TAP y EP-RE. Esta investigación fue autorizada por el Comité de Ética de Investigación Humana de la Universidad de Granada (Referencia nº 757).

**Diseño y análisis estadístico**

Este estudio se realizó mediante un diseño cuasi-experimental con dos grupos seleccionados por la presencia o no

de problemas externalizantes, controlando las variables que pudieron influir. El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa SPSS, versión 27. Las comparaciones de las variables cuantitativas se realizaron mediante la prueba *t de Student para muestras independientes*, y las relativas a variables cualitativas, se efectuaron a través de la *prueba Chi-cuadrado* ( $\chi^2$ ) *Razón de verosimilitud*. Se calcularon los tamaños del efecto con las pruebas *d de Cohen* (*t de Student*) y *V de Cramer* ( $\chi^2$ ). Las correlaciones se establecieron según el método de Pearson y se interpretaron en términos del tamaño del efecto (Cohen, 1998).

**Resultados**

**Características psicosociales y psicopatológicas**

Ambos grupos se igualaron respecto al sexo y curso. La edad media del grupo disruptivo fue de 8.76 años (*DT*= 1.83) y la del grupo de comparación fue de 8.72 años (*DT*= 1.72), sin existir diferencias significativas ( $t = .800, p = .937$ ). Aunque hubo más discentes que repitieron curso en el disruptivo ( $n = 12$ ), que en el de comparación ( $n = 9$ ), no hubo diferencias significativas ( $\chi^2 = 0.741, p = .389$ ).

La información sobre comportamiento perturbador facilitada por progenitores (CBCL) y docentes (TRF), mostró diferencias significativas entre grupos en todas las escalas, siendo grande el tamaño del efecto en inatención y ruptura de normas, y moderado en conductas agresivas y externalizantes (Tabla 1). También se hallaron diferencias significativas con ARS-IV para padres, con puntuaciones más elevadas en el grupo disruptivo, con un gran tamaño del efecto. También sucedió con los docentes, pero con tamaños del efecto grande (inatención), moderado (total) y pequeño (hiperactividad-impulsividad). La valoración con EDAH, igualmente mostró diferencias, presentando el grupo disruptivo puntuaciones más elevadas, con gran tamaño del efecto en inatención, hiperactividad-inatención y global, y moderado en hiperactividad y TC. En todas las escalas de problemas, el grupo disruptivo mostró puntuaciones significativamente mayores que el grupo de comparación.

**Inhibición conductual, seguimiento de reglas y relaciones de equivalencia**

Para analizar los niveles de perseveración en TAP, se ha considerado el planteamiento de Seguin et al. (2002) sobre niveles de perseveración (óptimo, bajo y elevado). Los resultados obtenidos con instrucciones básicas (TAP1), recogidos en la Tabla 2, muestran que la mayoría de los participantes del grupo disruptivo presentó niveles elevados de perseveración, mientras que la mayoría del grupo de comparación mostró una ejecución óptima, siendo significativas las diferencias, con un tamaño del efecto pequeño. Con regla efectiva (TAP2), ambos grupos presentaron una ejecución óptima, indicando un ajuste casi perfecto a la regla administrada.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, la perseveración en la respuesta medida a través la TAP1 (con instrucciones básicas) fue significativamente superior en el grupo disruptivo que en el de comparación, con un gran tamaño del efecto. También fue significativamente mayor el reforzamiento obtenido por los miembros del grupo disruptivo, pero también el castigo, por lo que la ganancia total fue significativamente

Tabla 1. Comparación entre ambos grupos en rendimiento académico y comportamiento disruptivo

Prueba e Informante	Escala	Grupos		t	p	d
		Disruptivo (n = 25) M (DT)	Comparación (n = 25) M (DT)			
CBCL Madres	Rendimiento	1.84 (.55)	2.08 (.40)	1.75	0.086	-
	VI. Inatención	8.96 (4.45)	2.76 (1.87)	6.40	.0001*	1.813
	VII. Ruptura Normas	6.32 (2.35)	1.00 (1.04)	10.32	.0001*	2.919
	VIII. Agresivas	17.52 (5.10)	4.28 (2.47)	11.66	.0001*	3.299
Padres	Externalizantes	23.84 (6.01)	5.28 (2.89)	13.89	.0001*	3.930
	Rendimiento	1.88 (.62)	2.12 (.43)	1.75	0.087	-
	VI. Inatención	8.96 (4.45)	2.68 (1.86)	6.49	.0001*	1.838
	VII. Ruptura Normas	6.08 (2.46)	0.88 (1.16)	9.53	.0001*	2.697
TRF Profesores	VIII. Agresivas	16.16 (5.27)	3.88 (2.80)	10.28	.0001*	2.908
	Externalizantes	22.24 (6.25)	4.76 (3.25)	12.39	.0001*	3.506
	VI. Inatención	18.76 (10.68)	6.44 (7.94)	4.62	.0001*	1.309
	VII. Ruptura Normas	3.72 (2.28)	1.08 (2.10)	4.25	.0001*	1.204
ARS-IV Madres	VIII. Agresivas	14.84 (10.08)	7.40 (13.26)	2.23	.031*	.632
	Externalizantes	18.56 (11.68)	8.48 (15.20)	2.62	.012*	.743
	Inatención	14.20 (8.26)	3.08 (2.99)	6.32	.0001*	1.788
	Hiperactividad- Impulsividad	14.08 (5.39) 28.28 (12.44)	2.48 (2.91) 5.56 (5.43)	9.46 8.36	.0001* .0001*	2.676 2.365
Padres	Total					
	Inatención	14.52 (8.25)	2.40 (2.59)	6.79	.0001*	1.922
	Hiperactividad- Impulsividad	13.80 (5.99) 28.32 (5.24)	2.12 (2.47) 4.52 (4.22)	9.00 8.45	.0001* .0001*	2.548 2.390
	Total					
Profesores	Inatención	12.04 (8.09)	4.40 (6.12)	3.76	.0001*	1.064
	Hiperactividad- Impulsividad	7.20 (6.71) 19.24 (13.70)	3.96 (6.80) 8.36 (12.31)	1.69 2.95	.048* .005*	.472 .835
	Total					
EDAH Profesores	Hiperactividad	5.64 (3.81)	2.64 (4.67)	2.48	.017*	.703
	Déficit Atención	8.12 (4.86)	3.00 (3.57)	4.24	.0001*	1.199
	Trastorno Conducta	9.16 (7.35)	3.88 (7.74)	2.47	.017*	.699
	Hiperactiv.-Déficit	13.76 (7.61)	5.64 (7.57)	3.78	.0001*	1.069
	Atención	22.92 (13.94)	9.52 (15.05)	3.26	.002*	.924
	Global (H-DA-TC)					

\* Diferencias significativas.  $T = t$  de Student;  $p =$  nivel de significación;  $d = d$  de Cohen.

CBCL: Child Behavior Check-List; TRF: Teacher's Report Form; ARS-IV: ADHD Rating Scale-IV; EDAH: Escala de Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Tabla 2. Distribución del número de participantes por nivel de perseveración en respuesta

Niveles de perseveración	Grupos		$\chi^2$	p	V
	Disruptivo (n = 25)	Comparación (n = 25)			
TAP1					
Bajo (€ 25)	0	2	18.014	.001*	.475
Óptimo (26 a 84)	10	21			
Elevado (³ 85)	15	2			
TAP2					
Bajo (€ 25)	0	0	‡	-	-
Óptimo (26 a 84)	25	25			
Elevado (³ 85)	0	0			

\* Diferencias significativas;  $\chi^2 =$  Chi-cuadrado; g.l. = 2;  $V = V$  de Cramer; ‡ No se calcula estadístico por ser valores iguales.

TAP1: Tarea Apertura Puertas con instrucciones básicas; TAP2: Tarea Apertura Puertas con regla efectiva.

menor, con un gran tamaño del efecto. Cuando los participantes se enfrentaron a la TAP2 (con regla efectiva) no hubo diferencias significativas entre grupos, en perseveración de la respuesta, en reforzamiento obtenido, ni en ganancia total. Sin embargo, si hubo una ligera diferencia respecto al castigo recibido, significativamente mayor en el grupo disruptivo, aunque con un tamaño moderado del efecto. Por tanto, los participantes del grupo disruptivo mostraron una mayor perseveración de respuesta, pero no problemas para seguir reglas efectivas cuando se les proporcionaron.

En la tarea EP-RE, durante la fase de entrenamiento, el grupo disruptivo necesitó más ensayos, con un mayor número de errores y correctos, siendo grande el tamaño del efecto (ver Tabla 3). En la fase de prueba no hubo diferencias en el número de ensayos correctos, pero sí en totales, siendo significativamente mayor en el grupo disruptivo, con un tamaño del efecto grande para ensayos erróneos, y moderado para correctos.

Tabla 3. Número de ensayos y puntuaciones en inhibición de respuesta y relaciones de equivalencia

Tarea	Variables	Grupos		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		Disruptivo ( <i>n</i> = 25) <i>M</i> ( <i>DT</i> )	Comparación ( <i>n</i> = 25) <i>M</i> ( <i>DT</i> )			
TAP1	Reforzamiento	38.16 (10.13)	31.84 (9.00)	2.33	.024*	.659
	Castigo	37.16 (22.32)	15.84 (12.03)	4.20	.0001*	1.189
	Ganancia total	11.00 (13.29)	26.00 (6.48)	5.07	.0001*	-1.434
	Perseveración	85.32 (32.02)	57.68 (20.24)	3.64	.001*	1.032
TAP2	Reforzamiento	27.08 (.27)	27.00 (.00)	1.44	.161	-
	Castigo	8.16 (.37)	8.00 (.00)	2.13	.043*	.605
	Ganancia total	28.92 (.27)	29.00 (.00)	1.44	.161	-
	Perseveración	45.24 (.59)	45.04 (.20)	1.58	.123	-
EP-RE	Entrenamiento	66.56 (30.52)	43.52 (18.19)	3.24	.002*	.917
	Correctos	58.76 (25.47)	40.84 (15.72)	2.99	.005*	.846
	Erróneos	7.80 (6.40)	2.68 (3.44)	3.52	.001*	.996
	Prueba	42.24 (15.23)	33.28 (6.40)	2.71	.01*	.767
	Correctos	27.68 (16.98)	33.08 (6.03)	1.49	.145	-
	Erróneos	14.56 (18.59)	.20 (.50)	3.86	.001*	1.092
	Total	108.80 (38.08)	76.80 (20.65)	3.69	.001*	1.044

\* Diferencias significativas. *t* = *t* de Student; *p* = nivel de significación; *d* = *d* de Cohen.

TAP 1: Tarea Apertura Puertas con instrucciones básicas; TAP 2: Tarea Apertura Puertas con regla efectiva; EP-RE: Tarea de Entrenamiento y Prueba de Relaciones de Equivalencia.

Tabla 4. Correlaciones entre conducta disruptiva, perseveración y relaciones de equivalencia

Cuestionario	Perseveración		Entrenamiento		Prueba		Número Total
	TAP1	TAP2	Número Ensayos	Número Errores	Número Ensayos	Número Errores	
CBCL							
<i>Madres</i>							
VI. Inatención	.394**	-.042	.444**	.510**	.106	.367**	.393**
VII. Ruptura Normas	.375**	.319*	.332*	.264	.375**	.422**	.401**
VIII. Agresivas	.341*	.233	.283*	.284*	.249	.277	.316*
Externalizantes	.376**	.263	.300*	.310*	.282	.317*	.343*
<i>Padres</i>							
VI. Inatención	.288	-.052	.353*	.439**	.109	.209	.317*
VII. Ruptura Normas	.326*	.064	.342*	.276	.375*	.417**	.399*
VIII. Agresivas	.346*	.155	.208	.249	.205	.165	.235
Externalizantes	.362*	.130	.231	.246	.261	.241	.273
TRF							
<i>Profesores</i>							
VI. Inatención	.274	-.021	.536**	.449**	.369**	.280*	.561**
VII. Ruptura Normas	.195	.039	.491**	.364**	.318*	.181	.507**
VIII. Agresivas	.108	.037	.450**	.343*	.356*	.138	.488**
Externalizantes	.127	.039	.471**	.357*	.360*	.150	.507**
ARS-IV							
<i>Madres</i>							
Inatención	.398**	-.084	.576**	.562**	.330*	.384**	.580**
Hiperactividad-Impulsividad	.410**	.038	.478**	.473**	.423**	.437**	.535**
Total	.422**	-.029	.555**	.545**	.391**	.428**	.585**
<i>Padres</i>							
Inatención	.432**	-.099	.562**	.562**	.288*	.386**	.553**
Hiperactividad-Impulsividad	.478**	.026	.407**	.425**	.349*	.375**	.452**
Total	.472**	-.043	.511**	.519**	.329*	.397**	.527**
<i>Profesores</i>							
Inatención	.294*	.070	.421**	.389**	.312*	.275	.449**
Hiperactividad-Impulsividad	.191	.059	.353*	.316*	.281*	.101	.383**
Total	.263	.069	.416**	.380**	.318*	.208	.447**

Cuestionario	Perseveración		Entrenamiento		Prueba		Número Total
	TAP1	TAP2	Número Ensayos	Número Errores	Número Ensayos	Número Errores	
EDAH							
Hiperactividad	.093	.131	.498**	.398**	.360*	.098	.528**
Déficit Atención	.231	.119	.494**	.425**	.392**	.296*	.536**
Trastorno Conducta	.141	.139	.477**	.330*	.347*	.091	.507**
Hiperactiv.-Déficit Atención	.182	.138	.547**	.454**	.416**	.223	.587**
Global (H-DA-TC)	.169	.143	.533**	.410**	.398**	.166	.570**

\* Correlación significativa al 0.05 \*\* Correlación significativa al 0.01

CBCL: Child Behavior Check-List; TRF: Teacher's Report Form; ARS-IV: ADHD Rating Scale-IV; EDAH: Escala para Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TAP1: Tarea Apertura Puertas con instrucciones básicas; TAP2: Tarea Apertura Puertas con regla efectiva; EP-RE: Tarea de Entrenamiento y Prueba de Relaciones de Equivalencia.

Mientras que todos los miembros del grupo de comparación establecieron relaciones derivadas ( $n = 25$ ), sólo lo lograron 17 componentes del disruptivo (68%), existiendo diferencias significativas, con un moderado tamaño del efecto ( $\chi^2 = 12,624$ ;  $p = 0,0001$ ;  $V = .436$ ). Por tanto, los participantes del grupo disruptivo presentaron más dificultades para establecer relaciones de equivalencia.

La perseveración de respuesta en TAP1, correlacionó significativamente con prácticamente todas las valoraciones de los progenitores sobre conductas disruptivas. No hubo correlaciones significativas con las estimaciones de profesores, salvo la *inatención* en ARS-IV, con un tamaño del efecto pequeño ( $r = .294$ ). En relación a TAP2, la única correlación significativa, pero de tamaño del efecto medio, fue entre perseveración y *ruptura de normas*, según las madres con CBCL (ver Tabla 4).

Durante el entrenamiento de EP-RE, el número de ensayos correlacionó positiva y significativamente con casi todas las escalas disruptivas, pues a mayor puntuación en ellas, mayor el número de ensayos necesarios en relaciones derivadas. Los tamaños del efecto fueron grandes para problemas atencionales (profesores-TRF), inatención y total (padres y madres-ARS-IV), y para hiperactividad-inatención y global (EDAH). El resto de correlaciones correspondieron a un tamaño del efecto medio (entre .300 y .499) o pequeño en el caso de agresivas ( $r = .283$ , madres-CBCL). Igualmente, fueron numerosas las correlaciones positivas entre los errores durante el entrenamiento y las escalas disruptivas, destacándose *la inatención* con un tamaño grande del efecto.

En la prueba de EP-RE, el número de ensayos correlacionó positiva y significativamente con todas las puntuaciones de los docentes sobre conductas disruptivas, con un tamaño del efecto medio, salvo en hiperactividad-impulsividad (ARS-IV) que fue pequeño. También lo fueron con las escalas del ARS-IV de progenitores, así como con la de ruptura de normas del CBCL. El número de errores correlacionó significativa y positivamente con problemas atención (madres, CBCL y profesores, TRF), inatención (progenitores, ARS-IV), déficit de atención (EDAH), ruptura de normas (progenitores, CBCL), hiperactividad-impulsividad (progenitores, ARS-IV), y externalizantes (madres, CBCL). Los tamaños del efecto oscilaron entre moderados y pequeños, estos últimos en problemas de atención ( $r = .280$ , profesores TRF) y déficit de atención ( $r = .296$ , EDAH).

Finalmente, el número de ensayos totales en EP-RE correlacionó positiva y significativamente con todas las puntuaciones sobre disruptivas de los informantes, salvo conductas agresivas y externalizantes (padres-CBCL). Cuantas más conductas perturbadoras estimadas, más ensayos totales en EP-RE fueron

necesarios, con un tamaño del efecto grande (entre .507 y .587) en las escalas del EDAH (docentes) y problemas de atención, ruptura de normas y síndromes externalizantes de TRF.

Las correlaciones significativas indicaron una relación positiva entre los problemas de atención y conducta disruptiva, la perseveración de respuesta, y el número de ensayos para establecer relaciones de equivalencia.

## Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar si los problemas para generar reglas efectivas en los escolares con inatención y conductas perturbadoras están relacionados con dificultades para establecer relaciones derivadas, como proceso básico subyacente. El primer análisis consistió en comprobar la existencia de diferencias entre grupos en las escalas de selección, comprobándose que el disruptivo difería del grupo de comparación en todas las referentes a inatención y conductas disruptivas. Aunque se esperaba peor rendimiento académico en estos escolares (Tamm et al., 2021) y hubo un mayor número de repetidores entre ellos, las diferencias no llegaron a ser significativas, posiblemente por la alta variabilidad observada dentro de los grupos.

El primer objetivo específico fue comprobar si el grupo disruptivo mostraba mayor perseveración de respuesta que el grupo de comparación, y así sucedió (TAP1), confirmandose los resultados de otras investigaciones donde los niños con problemas de atención y conducta perturbadora presentaron más problemas de inhibición de respuesta (Marx et al., 2021; Mattys et al., 2013; Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Además, los niveles de perseveración mostraron una correlación moderada con escalas de inatención, hiperactividad-impulsividad, y oposicionismo-agresión, al igual que sucedió en un estudio previo (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). De esta forma, se comprobó que, a mayores niveles de inatención y conductas perturbadoras, más problemas de inhibición de respuesta, por parte de los participantes.

El segundo objetivo fue determinar si la perseveración estaba relacionada con problemas de generación o de seguimiento instruccional, comparando los resultados en ambas fases de la TAP pues, como señalan Preuss et al. (2019), esta tarea requiere tanto autorregulación verbal como inhibición basada en reforzamiento. Dado que las contingencias son idénticas para todos, más allá de un mayor castigo para quienes perseveran, podría inferirse que las diferencias se deben principalmente a la autorregulación verbal. Los resultados mostraron que, una vez proporcionada la instrucción efectiva (TAP2), ambos grupos ejecutaron la tarea correctamente,

ajustándose a la regla, tal y como sucedió en un estudio anterior (Muñoz-Manzano & Fernández-Parra, 2024). Se puede concluir que los escolares participantes con comportamiento perturbador solo presentaron dificultades para generar reglas, pero no para seguirlas, tal y como se hipotetizó.

El tercer objetivo fue determinar si los escolares con problemas de atención y comportamiento perturbador muestran, además, más problemas para establecer relaciones de equivalencia. Según la TMR esta habilidad es un requisito necesario para formular reglas, exigiendo al menos que se establezcan relaciones de vinculación combinatoria (Zapparoli et al., 2021), algo que fue evaluado con la tarea EP-RE. Los resultados indicaron que los participantes del grupo disruptivo necesitaron más ensayos de entrenamiento y prueba, cometiendo más errores en ambas fases. Aunque ambos grupos superaron el entrenamiento, estableciendo relaciones de simetría (A-B, B-C), el grupo disruptivo necesitó más ensayos de prueba, y parte del grupo (32%) no fue capaz de derivar relaciones de transitividad no entrenadas (A-C, C-A). Estos resultados confirmaron la hipótesis de que los escolares con problemas de atención y comportamiento perturbador presentan mayores dificultades para establecer relaciones derivadas.

Dado que los participantes contaban con habilidades lingüísticas suficientes para sus niveles de escolarización, y ninguno presentó dificultades de lenguaje, todos deberían haber establecido relaciones de equivalencia. Según la TMR y las investigaciones en las que se fundamenta, las capacidades lingüísticas requieren de la habilidad para establecer dichas relaciones (Harte & Barnes-Holmes, 2022; Tarbox et al., 2020; Zapparoli et al., 2021). Por tanto, el problema atencional podría ser el que influyó en esa dificultad para establecer relaciones derivadas y generar reglas. Las correlaciones significativas y elevadas entre los problemas de atención informados y los ensayos necesarios para establecer relaciones derivadas, así como el número de errores cometidos en la prueba de EP-RE, apuntan en este sentido. Sin embargo, la ausencia de una tarea específica que valore atención sostenida, impide analizar con mayor precisión esta posibilidad. La correlación baja pero significativa entre perseveración de respuesta y número de ensayos erróneos durante el entrenamiento en EP-RE, también podría indicar una conexión entre las dificultades para establecer relaciones derivadas y los problemas para generar reglas. Puesto que, todas las relaciones establecidas en este estudio son de carácter correlacional, es difícil determinar la influencia de unos factores sobre otros y el peso de cada uno.

La implicación que podrían tener estos resultados para el tratamiento psicológico de los niños con inatención y disruptivas, es que una intervención dirigida a mejorar el autocontrol no puede descansar exclusivamente en el entrenamiento de autoinstrucciones, sin considerar las habilidades para generar reglas, como la derivación de relaciones de equivalencia. Algunas revisiones no identifican el entrenamiento en autocontrol como tratamiento basado en la evidencia para TDAH (Evans et al., 2018) y, aunque su aplicación en la escuela sea prometedora, necesita mayor investigación (DuPaul et al., 2022). No obstante, considerando los hallazgos de nuestro estudio, sería interesante abordar el entrenamiento en autocontrol en esta población, considerando el entrenamiento explícito en relaciones de equivalencia y autogeneración de reglas, tal y como se está investigando en niños con autismo y trastornos del desa-

rollo intelectual (Gibbs et al., 2024). Posiblemente esto requeriría entrenamientos más prolongados específicamente centrados en estas habilidades. De hecho, las mismas tareas utilizadas en este estudio, u otras semejantes, podría utilizarse con niños con inatención y comportamiento perturbador, como parte de intervenciones dirigidas a mejorar su autorregulación.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, la muestra, aunque es característica de las comorbilidades encontradas en consulta, no es completamente homogénea, ni clínica, sino extraída de una población comunitaria y en base a puntuaciones obtenidas con CBCL (progenitores). Aunque se han corroborado las características psicopatológicas del grupo disruptivo, a través de otros instrumentos e informantes (profesores), no se ha realizado un diagnóstico, limitando las conclusiones para sujetos con trastornos relacionados. Estudios con poblaciones clínicas serían imprescindibles para seguir profundizando en los planteamientos de esta investigación. En segundo lugar, la tarea EP-RE utilizada para valorar relaciones derivadas, aunque es básica en tipo de estímulos, número de clases y miembros, ha permitido hallar diferencias significativas entre grupos y abrir posibilidades de investigación. Sería necesario comprobar los resultados aquí obtenidos, utilizando para ello tareas más complejas y mejor controladas respecto a las relaciones de equivalencia.

Los resultados obtenidos indican que los participantes con inatención y disruptivas presentan: (1) niveles desadaptativos de perseveración en respuesta, (2) dificultades para autogenerar reglas efectivas, y (3) problemas para establecer relaciones derivadas, pero es necesaria más investigación, para concretar el alcance de las limitaciones encontradas en la derivación de relaciones de equivalencia y su relación con la generación de reglas.

## Conflicto de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

## Financiación

Grupo de Investigación HUM-129 del Sistema Andaluz del Conocimiento (Grupo PAIDI).

## Agradecimientos

Los autores agradecen la ayuda prestada por parte del Grupo de Investigación HUM-129 de la Universidad de Granada y del personal de los centros educativos.

## Referencias

- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School: Age Forms & Profiles. Child Behavior Checklist for ages 6 – 18, Teacher's Report Form youth self – report an Integrated System of Multi – Informant. Assessment.* University of Vermont.

- Albores-Gallo, L., Lara-Muñoz, C., Esperón-Vargas, C., Cárdenas-Zetina, J., A., Pérez-Soriano, A., M., & Villanueva-Colin, G. (2007). Validez y fiabilidad del CBCL/6-18. Incluye las escalas DSM. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 36(6), 393-399.
- Anderman, E. M., Gilman, R., Liu, X., & Yon Ha, S. (2022). The relations of inattention and hyperactivity to academic cheating in adolescent with executive functioning problems. *Psychology in the Schools*, 59(4), 784-799. <https://doi.org/10.1002/pits.22644>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (1999). Response inhibition in Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 177-184. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:3%3C177::AID-MRDD3%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:3%3C177::AID-MRDD3%3E3.0.CO;2-G)
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions. What they are, how they work, and why they are evaluated*. Guilford Press.
- Barnes-Holmes, D., Finn, M., McEnteggart, C., & Barnes-Holmes, Y. (2018). Derived Stimulus Relations and Their Role in a Behavior-Analytic Account of Human Language and Cognition. *Perspectives on Behavior Science*, 41(1), 155-173. <https://doi.org/10.1007/s40614-017-0124-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. D., MacWhinney, B., Flatt, M., & Provost, J. (1993). PsyScope: A new graphic interactive environment for designing psychology experiments. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 25, 257-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3758/BF03204507>
- Daugherty, T. K., & Quay, H.C. (1991). Response perseveration and delayed responding in childhood behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 453-461. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00323.x>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, P. M. D., & Barnes-Holmes, Y. (2018). What is cognition? A functional-cognitive perspective. En S. C. Hayes & S. G. Hofmann (Eds.), *Process-based CBT* (pp. 119-136). New Harbinger Publications.
- Dixon, M. R., Hayes, S. C., & Belisle, J. (2023). *Acceptance and Commitment Therapy for Behavior Analysts*. Routledge.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Daffner-Deming, M. (2022). School-Based Interventions for Elementary School Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 31(1), 149-166. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.08.003>
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale-IV: Checklist, norms, and clinical interpretation*. The Guilford Press.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, W. T., & Ray, A. S. (2018). Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 157-198. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1390757>
- Farré, A., & Narbona, J. (1998). *Escalas para la evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH)*. TEA Ediciones.
- Gibbs, A. R., Tullis, C. A., Conine, D. E., & Fulton, A. A. (2024). A systematic review of derived relational responding beyond coordination in individuals with autism and intellectual and developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 36(1), 1-36. <https://doi.org/10.1007/s10882-023-09901-z>
- Harte, C., & Barnes-Holmes, D. (2018). The status of rule-governed behavior as pliance, tracking and augmenting within relational frame theory: Middle-level rather than technical terms. *The Psychological Record*, 72(1), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s40732-021-00458-x>
- Harte, C., Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., & Kissi, A. (2020). The Study of Rule-Governed Behavior and Derived Stimulus Relations: Bridging the Gap. *Perspectives on Behavior Science*, 43(2), 361-385. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00256-w>
- Marx, I., Hacker, T., Yu, X., Cortese, S., & Sonuga-Barke, E. (2021). ADHD and the choice of small immediate over larger delayed rewards: a comparative meta-analysis of performance on simple choice-delay and temporal discounting paradigms. *Journal of Attention Disorder*, 23(2), 171-187. <https://doi.org/10.1177/1087054718772138>
- Matthys, W., van Goozen, S. H., Snoek, H., & van Engeland, H. (2004). Response perseveration and sensitivity to reward and punishment in boys with oppositional defiant disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(6), 362-364. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-0395-x>
- Matthys, W., Vanderschuren, L., & Schutter, D. (2013). The neurobiology of oppositional defiant disorder and conduct disorder: Altered functioning in three mental domains. *Development and Psychopathology*, 25(1), 193-207. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000272>
- Muñoz-Manzano, L., & Fernández-Parra, A. (2024). Relación entre los problemas de atención/conducta disruptiva y las dificultades al generar reglas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(2), 29-37. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.2.4>
- Pauli-Pott, U., Mann, C., & Becker, K. (2021). Do cognitive interventions for preschoolers improve executive functions and reduce ADHD and externalizing symptoms? A meta-analysis of randomized controlled trials. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1503-1521. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01627-z>
- Preuss, H., Leister, L., Pinnow, M., & Legenbauer, T. (2019). Inhibitory control pathway to disinhibited eating: A matter of perspective? *Appetite*, 141, 104297. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.05.028>
- Seguin, J. R., Arseneault, L., Boulterice, B., Harden, P. W., & Tremblay, R. E. (2002). Response perseveration in adolescent boys with stable and unstable histories of physical aggression: the role of underlying processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 481-494. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00039>
- Servera, M., & Cardo, E. (2007). ADHD Rating Scale-IV en una muestra escolar española: datos normativos y consistencia interna para maestros, padres y madres. *Revista de Neurología*, 45(7), 393-399. <https://doi.org/10.33588/rn.4507.2007301>
- Tamm, L., Loren, R. E. A., Peugh J., & Ciesielski, H. A. (2021). The association of executive functioning with academic, behavior, and social performance ratings in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 54(2), 124-138. <https://doi.org/10.1177/0022219420961338>
- Tarbox, J., Campbell, V., & Pio, S. (2020). Rule governed behavior and verbal regulation. En R. A. Rehfeldt, J. Tarbox, M. Fryling, & L. Hayes (Eds.), *Applied behavior analysis of language and cognition* (pp. 214-233). New Harbinger Publications.
- Unidad de Epidemiología y de Diagnóstico en Psicopatología del Desarrollo (2013). *Baremos para CBCL 6-18. Población española*. Universidad de Barcelona.
- Wiers, R.W., Gunning, W.B., y Sergeant, J.A. (1998). Is a mild deficit in executive functions in boys related to childhood ADHD or to parental multigenerational alcoholism? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 415-430. <https://doi.org/10.1023/a:1022643617017>
- Zapparoli, H. R., Marin, R., & Harte, C. (2021). Rule-governed behavior: An ongoing RFT-based operant analysis. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 197-213. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.09>