

## **Esenciales para la Vida: Un arduo camino hacia las habilidades para la vida cotidiana**

**Esenciales para la Vida (Essential for Living) nació del deseo de proporcionar a niños y adultos con discapacidades desde moderadas a severas (incluyendo, pero sin limitarse al autismo), un currículo integral de habilidades para la vida diaria con validez social, junto con estrategias y procedimientos de enseñanza y medición basados en la evidencia, que conducen a la dignidad y la calidad de vida que estos niños y adultos merecen.**

La idea de un nuevo plan de estudios y manual de enseñanza para niños y adultos con discapacidades de moderadas a severas surgió por primera vez en 2004 de las conversaciones entre Patrick McGreevy y Troy Fry, los autores de este artículo y eventualmente de "*Essential for Living*". Habíamos pasado muchos años trabajando con estos niños y adultos, especialmente aquellos con repertorios limitados de destrezas y severos problemas de comportamiento.

Algunas de estas conversaciones eran un recuento de nuestras experiencias anteriores con aprendices no verbales, a quienes, cuando los encontramos por primera vez, no tenían un método alternativo de habla efectivo, y como resultado, no podían 'conseguir lo que querían y satisfacer sus necesidades'. Relatamos nuestras experiencias con evaluación funcional y capacitación en comunicación funcional (en inglés [FCT] Carr & Dury, 1985). Junto con muchos de nuestros colegas, proporcionamos a algunos de estos aprendices una evaluación funcional y una conducta sustitutiva, permitiéndoles pedidos como los siguientes: 'atención' tocando a alguien en el brazo, 'una pausa en las demandas' haciendo un gesto o presentando una tarjeta, o 'algo para comer', 'algo para beber', o 'algo con que jugar' haciendo un gesto o una seña generalizada como 'quiero más'. Incluso cuando uno de estos aprendizajes sustituyó comportamientos problemáticos, se hizo más difícil enseñar otras habilidades de habla y escucha, y un 'repertorio de instrucciones verbales' y de 'pedidos y necesidades específicas' rara vez fue alentado y rara vez emergió. Con otros niños y adultos, proporcionamos sólo procedimientos diseñados para reducir la ocurrencia de conductas problemáticas o protegerlos de sus consecuencias.

Muchas de estas mismas conversaciones relataron nuestras experiencias posteriores aplicando el análisis del lenguaje de B. F. Skinner', también conocido como 'conducta verbal' (Sundberg & Partington, 1998; Carbone, 2000-2019; Sundberg & Michael, 2001) con niños y adultos mínimamente verbales y no verbales, pero especialmente aquellos sin un método de habla efectivo. Junto con algunos de nuestros colegas, proporcionamos un método de habla efectivo para cada uno de los aprendices, quienes comenzaron a construir 'repertorios verbales' propios que incluían 'pedidos y necesidades específicas'. A algunos de estos aprendices con respuestas ecoicas se les enseñó a usar palabras habladas, mientras que a otros se les enseñó a 'hablar' formando señas estándar, adaptadas, táctiles o idiosincrásicas, intercambiando o señalando pictogramas o imágenes digitales, o seleccionando objetos o palabras pronunciadas por otros. Gracias al modelo de análisis de B.F. Skinner, junto con el de Barry Lowenkron (1991, 2006), pudimos también enseñar eficientemente a estos aprendices métodos de respuestas de oyente que no habían estado previamente disponibles para ellos.

En los años 1999 y 2000, muchos analistas de conducta y terapeutas estaban empezando a aplicar 'conducta verbal', pero casi exclusivamente a niños con autismo. Estaban enseñando habilidades secuenciadas para el desarrollo, bajo el principio de La Evaluación de Habilidades Básicas de Lenguaje y Aprendizaje (en inglés [the ABLLS] Partington & Sundberg, 1998), y unos años más tarde de La Evaluación y Programa de Ubicación Curricular de los Hitos de la Conducta Verbal (en inglés [VB-MAPP] Sundberg, 2008). Estos instrumentos estaban compuestos de habilidades adquiridas por niños típicamente en desarrollo de 1-4 años de edad y fueron diseñados para ayudar a los niños pequeños con autismo a 'ponerse al día' con sus compañeros. A muchos niños mayores con autismo se les enseñaban estas mismas habilidades, pero no se estaban "poniendo al día". Estos niños estaban experimentando barreras para la adquisición de conocimientos pre-académicos y de lenguaje, incluso con enseñanza de muy alta calidad, eran esencialmente insuperables. Sin alternativa curricular obvia, la enseñanza continuaba con estas mismas herramientas y con ningún o muy pocos resultados.

Mientras tanto, los niños y adultos con otras discapacidades moderadas o severas no se beneficiaban en gran medida del análisis de Skinner, es decir, rara vez se les proporcionaban métodos eficaces de habla y los educadores y terapeutas poco construyeron 'repertorios de habla' para ellos. Y así, en 2006 comenzamos un arduo camino que, en 2013, daría como resultado **Esenciales para la Vida** (en inglés *Essential for Living*). Fue un viaje que comenzó tentativamente como Lenguaje para Vivir, un plan de estudios y manual de enseñanza diseñado para proporcionar un método de habla y 'conducta verbal' como hablante y oyente, a 'niños mayores mínimamente verbales, no verbales y adultos con autismo' adicionalmente aplicable a 'niños y adultos con todas las otras discapacidades moderadas a severas'. Durante este viaje, se hizo cada vez más obvio para nosotros que, en muchos estados (Estados Unidos de América), las Normas Estatales Básicas Comunes, junto con la plena inclusión, estaban teniendo un impacto directo y negativo en la educación de estos niños. Estaban siendo 'expuestos' a lecciones académicas con un valor limitado o ningún valor pragmático, junto con conceptos abstractos y discriminaciones condicionales con las que lucharían poderosamente. Como resultado, las habilidades de la vida diaria, incluyendo el ocio y las habilidades vocacionales, junto con las habilidades de tolerancia, se convirtieron en parte de nuestra agenda y Lenguaje para Vivir se convirtió en **Esenciales para la Vida**.

Te invitamos a que te unas a nosotros mientras que el arduo camino de Esenciales para la Vida hacia las habilidades de la vida diaria continúa.

*Esenciales para la Vida* (McGreevy, Fry, & Cornwall, 2012, 2014) es un instrumento de evaluación basado en el currículo, es decir, un instrumento de evaluación con criterios de referencia que también es un currículo. Estos instrumentos tienen una amplia historia en educación especial, intervención temprana y servicios de transición para niños y adultos jóvenes con discapacidades de aprendizaje o de desarrollo (Gickling & Thompson, 1985; Tucker, 1985; Deno, 1989; Shinn, 1989; Mojado, 1997). Estos instrumentos se refieren a planes de estudio específicos y se utilizan para informar e implementar programas, planes de intervención y planes de mejora del comportamiento.

*Esenciales para la Vida* (EPV) es funcional como **instrumento de evaluación basado en el currículo de habilidades para la vida diseñado para niños y adultos con discapacidades, incluyendo, pero sin limitarse al autismo, que exhiben repertorios limitados de habilidades y conductas problemáticas**. EPV se hace referencia contra criterios, en forma de habilidades específicas dentro del instrumento, que son necesarias para la participación en la familia, la escuela y la vida en comunidad, y que manejan expectativas de enseñanza razonables y apropiadas.

Algunos instrumentos de evaluación basados en currículos (EBC) también se refieren en relación con Criterios de Edad asociados con desarrollo infantil típico o desarrollo del lenguaje típico e incluir habilidades de lenguaje, habilidades sociales e hitos que son adquiridos típicamente en el desarrollo de niños entre las edades de uno y cuatro años. Estos instrumentos de desarrollo incluyen el *VB-MAPP [2da. Ed.]* (Sundberg, 2008), *La evaluación del lenguaje básico y las habilidades de aprendizaje [ABLLS-R]* (Partington, 2010), y *El Modelo Denver de Intervención Temprana [ESDM]* (Rogers & Dawson, 2010). **Estos instrumentos, 'con estas referencias', están diseñados sólo para jóvenes niños con autismo o retrasos en el lenguaje para quienes las expectativas de adquirir habilidades académicas y 'ponerse al día' con sus pares en desarrollo son razonables y apropiadas.**

La mayoría de los niños con autismo y muchos niños con retrasos en el lenguaje, incluso después de una intensiva intervención, siguen teniendo dificultades para adquirir conceptos abstractos, discriminaciones complejas [condicionales] y respuestas significativas a preguntas [respuestas intraverbales]. Estos niños rara vez experimentan generalización [generalización del estímulo], ráfagas de lenguaje [cúspides conductuales], o la 'aparición' de nuevas habilidades sin instrucción [generalización de la respuesta, aprendizaje emergente, o relaciones derivadas]. Incluso con enseñanza de alta calidad, a menudo seguirán funcionando como barreras para la adquisición de habilidades adicionales del idioma, junto con las habilidades pre-académicas y académicas. Para estos niños, las expectativas que incluyen 'ponerse al día' con sus pares en desarrollo no son razonables. A cambio, la expectativa de participación segura, efectiva y de alta calidad en la vida familiar, escolar y comunitaria debe ser considerada y *Esenciales para la Vida* debe ser una guía de enseñanza adicional. Este cambio en las expectativas será difícil para los padres de muchos de estos niños y requerirá discusiones reflexivas con el tiempo. Pero estas discusiones deben ocurrir o 'ignorancia se convertirá en nuestro currículo' (D)'Amelio, 1971) Y lo que no hemos considerado, es poco probable que lo cambiemos (Sagan, 1980).

Muchos niños con discapacidades del desarrollo nombradas, como el síndrome de Down, el síndrome de Tay Sachs, el síndrome de Angelman o la microcefalia, y las discapacidades generalizadas, intelectuales o del desarrollo sin nombre también experimentan las dificultades descritas anteriormente. En años recientes, algunos de estos niños también han sido 'diagnosticados' con [es decir, categorizado como con] autismo. **Independientemente de la edad o la historia de enseñanza, ni las referencias curriculares al desarrollo típico ni las expectativas para estos niños que incluyen 'ponerse al día' con sus pares en desarrollo son razonables o apropiadas.** Las expectativas consistentes con una participación segura, efectiva y de alta calidad en la vida familiar, escolar y comunitaria son las de adquirir 'habilidades de vida' y *Esenciales para la Vida* debe guiar la enseñanza y la habilitación.

*Esenciales para la Vida* incluye más de tres mil habilidades clasificadas en dominios sobre **comunicación**, lenguaje, vida diaria, **habilidades sociales**, académicas funcionales y de **tolerancia**, junto con un dominio para los severos **problemas de conducta**, que abarca **los componentes principales del autismo** y muchas discapacidades del desarrollo. Habilidades dentro de estos dominios se ordenan de imprescindibles, necesarias, buenas, a agradables relativo a su participación segura, eficaz, y de alta calidad en la familia, la escuela, y vida comunitaria. Las habilidades imprescindibles también se llaman los Ocho **Esenciales**:

- 1- Hacer pedidos para obtener objetos y actividades muy preferidos y para eliminar o reducir la intensidad de situaciones específicas,
- 2- **Esperar** después de hacer los pedidos,
- 3- **Aceptación** de retiros — el retiro de artículos y actividades preferidas, hacer transiciones, compartir y tomar turnos,
- 4- **Completar tareas breves, previamente adquiridas,**
- 5- **Aceptar el 'No'**,
- 6- **Seguir instrucciones relacionadas** con la salud y la seguridad,
- 7- **Completar habilidades de la vida diaria** relacionadas con la salud y la seguridad, y
- 8- **Tolerar situaciones relacionadas** con la salud y la seguridad.

EPV se refiere a la seguridad y la alta calidad de participación en la familia, la escuela, y la comunidad

EPV es un instrumento de evaluación basado en el currículo, es decir, un instrumento y un currículo

Algunos EBCs se expresan contra el desarrollo típico del lenguaje y están diseñados para niños pequeños con autismo que podrían 'alcanzar' a sus compañeros

Muchos niños con autismo se encontrarán con barreras y no podrán adquirir habilidades adicionales de lenguaje junto con habilidades pre-académicas y académicas; EPV, en lugar de un instrumento de desarrollo, debe guiar la enseñanza

Muchos niños con otras discapacidades con o sin nombre se encontrarán con esas mismas barreras; EPV, en lugar de EBC del desarrollo, también debe guiar la enseñanza

EPV incluye más de 3000 habilidades ordenadas desde imprescindibles pasando por necesarias hasta agradables; las habilidades imprescindibles también se llaman los Ocho Esenciales

Las habilidades dentro de *Esenciales para la Vida* no requieren generalización de la respuesta ni relaciones derivadas para que los niños o adultos logren una participación segura, efectiva y de alta calidad en la vida familiar, escolar y comunitaria. Además, las habilidades dentro de *Esenciales para la Vida* a menudo informan el entorno apropiado para la enseñanza, especificando el contexto en el que estas habilidades serán necesarias en la vida cotidiana.

A diferencia de otros planes de estudios de habilidades para la vida (cf. Killion, 2003 [*El Manual de Habilidades de Independencia Funcional — FISH*]; Partington & Mueller, 2012 [*La evaluación de las habilidades de vida funcional — AFLS*]), *Esenciales para la Vida* enfatiza la **comunicación y habilidades de lenguaje pragmático** y está especialmente diseñado para estudiantes con repertorios limitados o sin palabras habladas. Una parte sustancial del instrumento se dedica a ayudar a los usuarios a **determinar si un niño no verbal o mínimamente verbal o un adulto necesita un método alternativo de lenguaje**, qué método sería coherente con sus repertorios sensoriales, de habilidad y de comportamiento actuales, qué métodos están **Continuamente A disposición** para él, qué métodos le permitirían con **Frecuencia y sin Esfuerzo** 'Decir' lo que quiere y necesita decir (**CAFE**), y **qué métodos serán más propensos que otros a durar toda la vida**.

*Esenciales para la Vida* enfatiza interacciones y discriminaciones que tienden a ocurrir en **situaciones concretas**. Muchos niños y adultos con discapacidades de moderadas a severas pueden aprender **habilidades específicas en estas situaciones** con fluidez, incluso más allá de los niveles de desempeño que suelen exhibir las personas sin discapacidad (Lindsley, 1964; Sacks, 1970, 1985; Oro, 1978; Barrett, 1979).

IDEA [la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades] requiere que los estudiantes con discapacidades que hayan alcanzado la edad de 16 años tener un **plan formal de transición**. Para estudiantes con discapacidades de moderadas a severas, cuyos IEP (plan de educación individualizado) anteriores se han guiado en gran medida por las Normas Estatales Básicas Comunes, *Esenciales para la Vida* se puede utilizar fácilmente para desarrollar planes funcionales de transición de habilidades para la vida.

*Esenciales para la Vida* es el único currículo de habilidades para la vida que se basa en **el análisis de la función del lenguaje como hablante y oyente de B. F. Skinner [conducta verbal]** (Skinner, 1957; Catania, 1998; Michael, 2004; Sundberg, 2007; Greer & Ross, 2007), junto con las implicaciones pragmáticas de este análisis para la intervención del lenguaje con niños y adultos con repertorios limitados (Sundberg & Partington, 1998; Sundberg Miguel 2001; Greer & Ross, 2007; McGreevy, 2009). En el contexto de este análisis, *Esenciales para la Vida* es también el único plan de estudios de habilidades para la vida **basado en el comportamiento radical de Skinner** (Skinner, 1974), abordando específicamente eventos privados, es decir, pensamientos, sentimientos y sensaciones, y cómo podría enseñar respuestas verbales funcionales cuando ocurren estos eventos o compensar la falta de estos. Una comprensión e implementación de *Esenciales para la Vida*, sin embargo, no requiere ni conocimiento previo de los elementos, ni experiencia previa con su aplicación.

*Esenciales para la Vida* es también el único plan de estudios de habilidades para la vida que **sugiere la recopilación prácticamente sin esfuerzo de datos de sondeo de primera oportunidad, ensayos de prueba que no se promedian en las pruebas de enseñanza posteriores y permiten el registro de pequeños incrementos del progreso del aprendiz con el tiempo** del comportamiento problemático en el contexto de la adquisición de habilidades — a las ayudas y desvanecimiento de estas — a la fluidez — a la generalización en todos los entornos y las personas— mantenimiento a lo largo del tiempo. Cada una de las casillas utilizadas para registrar el progreso del aprendiz representa **una notable mejora en su calidad de vida**.

Y *Esenciales para la Vida* es el único plan de estudios de habilidades para la vida que incluye una gama de habilidades y repertorios de habilidades **específicamente para niños y adultos con discapacidades severas y múltiples, condiciones médicamente frágiles o terminales, o comportamiento agresivo y autolesivo grave**. Y, con estas habilidades o repertorio de habilidades, la *Función* (lo que logra para el aprendiz) siempre supera a la *Forma*. Siempre. *Esenciales para la Vida* es también el único plan de estudios de habilidades para la vida que anima a los usuarios a desvanecer las ayudas, los apoyos innecesarios y las formas continuas de refuerzo que normalmente no se producen en las interacciones cotidianas y no dan lugar a habilidades que conllevan a actuar de la forma más independiente posible.

Muchas habilidades dentro *Esenciales para la Vida* son necesarias con frecuencia en situaciones cotidianas, por lo tanto, con respecto a su importancia como metas de instrucción, estas habilidades cuentan con **validez social** (Wolf, 1976; Kazdin, 1977; Wolf, 1978). Procedimientos didácticos validados empíricamente que forman parte de *Esenciales para la Vida*, junto con la medición de la fluidez y generalización entre las personas y los entornos como resultados de la instrucción, también abordan esta importante cuestión y continúan ayudando al 'análisis de conducta y a la educación especial a encontrar su Corazón' (Wolf, 1978).

*Esenciales para la Vida* alienta a los usuarios, que registran la ocurrencia de conductas problemáticas, a mostrar estos datos en **una adaptación** (McGreevy, 2012, en prensa) **de la Gráfica Estándar** (Haughton & Lindsley, 1968), que asegura una interpretación que no está influenciada por las dimensiones de la propia gráfica. *Esenciales para la Vida* además permite, en formato tabular, la medición de las conductas problemáticas y los soportes que estos comportamientos requieren a lo largo de meses y años.

Las habilidades de EPV no requieren generalización para ser funcionales, y a menudo sugieren el contexto para la enseñanza

EPV enfatiza situaciones concretas en las que los aprendices pueden realizar habilidades con fluidez, a menudo más allá de los niveles de rendimiento típicos

EPV se puede utilizar para desarrollar planes de transición eficaces que incluyan habilidades funcionales y para la vida

EPV es el único plan de estudios de habilidades para la vida basado en el análisis de B. F. Skinner del lenguaje como hablante y oyente y su formulación de comportamiento radical, que incluye eventos privados (sensaciones, pensamientos y sentimientos)

EPV es el único currículo que mide pequeños incrementos de progreso, indicando mejoras en la calidad de vida

EPV es el único currículo con habilidades para niños y adultos con discapacidades severas y severos problemas de conducta

Las habilidades en EPV tienen validez social, los procedimientos de enseñanza se basan en la evidencia, y la medición incluye fluidez y generalización

EPV fomenta la medición estándar para la conducta y el gráfico estándar adaptado de Celeración

EPV se utiliza en aulas de escuelas públicas, centros privados, junto con la actividad diurna, vocacional, residencial, y hospitales.

*Esenciales para la Vida* se utiliza en las aulas de las escuelas públicas. Las habilidades de comunicación, lenguaje y académicas y funcionales de *Esenciales para la Vida* están vinculadas a las Normas Estatales Básicas Comunes, lo que permite el desarrollo de los objetivos del Plan de Educación Individualizado que son tanto funcionales como individualizados, y sin embargo, hasta cierto punto, relacionados con los estándares. *Esenciales para la Vida* también se utiliza en escuelas privadas, centros para niños con autismo y entornos vocacionales, residenciales y hospitales para niños y adultos con condiciones médicas frágiles o conducta severa agresiva o autolesiva.

#### Referencias

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Munson, S. M. (1997). *LINKing assessment and early intervention: An authentic curriculum-based approach*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Barrett, B. (1979). Communitization and the measured message of normal behavior. In York, R. & Edgar, E. (Eds.), *Teaching the severely handicapped*. Columbus, OH, Special Press.
- Carbone, V. J. (2000-19). *Teaching language to children with autism and other developmental disabilities*. Workshops in many locations around the world.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Catania, A. C. (2013). *Learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- D'Amelio, D. (1971). *Severely retarded children: Wider horizons*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Deno, S. L. (1989). Curriculum-based measurement and special education services: a fundamental and direct relationship. In *Curriculum-based Measurement: Assessing Special Children*, Shinn, M. R. (Ed.), New York: The Guilford Press.
- Gickling, E. E. & Thompson, V. P. (1985). A personal view of curriculum-based assessment. *Exceptional Children*, 52(3), 205-218.
- Gold, M. (1978). *The try another way training manual*. Austin, TX: Marc Gold and Associates.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2007). *Verbal behavior analysis*. New York: Allyn & Bacon.
- Haughton, E. C., & Lindsley, O. R. (1968). *The Standard Celeration Chart* (later renamed the Standard Celeration Chart). Kansas City, KS: Precision Media.
- Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, 1, 427-452.
- Killion, W. (2003). *The functional independence skills handbook [FISH]*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Lindsley, O. R. (1964). Direct measurement and prosthesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 147, 62-81.
- Lowenkron, B. (1991). Joint control and the generalization of selection-based verbal behavior, *The Analysis of Verbal Behavior*, 9, 121-126.
- Lowenkron, B. (2006). An introduction to joint control. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 123-127.
- McGreevy, P. (2009). Teaching verbal behavior to children and adults with developmental disabilities, including autism spectrum disorder. In P. Reed (Ed.), *Behavioral theories and interventions for autism*: New York: Nova Science Publishers, Inc.
- McGreevy, P., Fry, T., & Cornwall, C. (2012, 2014). *Essential for living*. Orlando, FL: Patrick McGreevy, Ph.D., P.A. and Associates.
- McGreevy, P. (2019, in press). An adapted standard celeration chart. Orlando, FL: Patrick McGreevy, Ph.D., P.A. and Associates.
- Michael, J. (2004). *Concepts and principles of behavior analysis*. Kalamazoo, MI: Association for Behavior Analysis International.
- Partington, J. W., & Sundberg, M. L. (2008). *Assessment of basic language and learning skills-revised: An assessment, curriculum guide and skills tracking system for children with autism or other developmental disabilities*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Partington, J. W. & Mueller, M. (2012). *The assessment of functional living skills [AFLS]*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Rogers, S. J. & Dawson, G. (2010). *Early start Denver model for young children with autism*. NY: The Guilford Press.
- Sacks, O. (1970, 1985). *Rebecca*. In Sacks, O. (Au.), *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Sagan, C. (1980). *Cosmos*. New York: Random House.
- Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*, New York: The Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Random House.
- Sundberg, M. L. & Partington, J. W. (1998). Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Sundberg, M. L. (2007). Verbal behavior. In J. Cooper, T. Heron, & W. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Sundberg, M. L. (2008). *The verbal behavior milestones assessment and placement program [VB-MAPP]*. Concord, CA: AVB Press.
- Sundberg, M. L. & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behavior Modification*, 25, 698-724.
- Tucker, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. *Exceptional Children*, 52(3) 199-204. *Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.