

El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal

¹Guadalupe Mares C.* & Elena Rueda P.**
Universidad Nacional Autónoma de México

En 1985 se publica en México el libro intitulado "Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico". En esta obra Ribes y López ofrecen una teoría general para explicar el comportamiento individual, una teoría de lo psicológico. Los autores combinan y desarrollan el análisis de campo interactivo de Kantor (1924-26) con la aproximación paramétrica de Schoenfeld (1972). Retoman de Kantor los supuestos generales básicos del análisis interconductual, elaboran como aportación original e importante, cinco niveles de organización y desarrollo de la conducta psicológica y, finalmente (en el orden explicativo), sugieren un listado de parámetros manipulables en cada nivel funcional. Se pretende que esta teoría oriente la explicación de todos y cada uno de los fenómenos psicológicos, desde el comportamiento animal aprendido hasta las elaboraciones humanas más complejas. Esta teoría constituye no una nueva hipótesis sobre viejos problemas sino una lógica distinta para entender los fenómenos psicológicos, de tal manera que ordena, delimita, plantea y rechaza problemas y observaciones.

En esta monografía las autoras pretenden aplicar el modelo al estudio del desarrollo de la conducta lingüística; particularmente, se describe el análisis desarrollado en la serie de estudios derivados a partir de esta perspectiva, sobre las relaciones entre hablar-leer-escribir en el contexto del desarrollo lingüístico individual.

Con base en la teoría general del comportamiento propuesta por Ribes y López en 1985, Mares (1988) sugirió dividir el estudio del desarrollo lingüístico en dos partes: 1) El análisis de las transiciones de un nivel funcional a otro, en donde se estudiarían las transformaciones lingüísticas que

¹ Solicitar copias a Guadalupe Mares Cárdenas ENEP-IZTACALA. División de Postgrado Maestría en Psicología Av. de los Barrios S/N, Los Reyes Iztacala

*Una parte substancial de este trabajo se realizó durante una estancia de investigación en la Universidad de Sevilla, España, apoyada por la Dirección de Intercambio Académico de la UNAM y CONACYT.

**Elena Rueda es miembro activo del sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de México.

implican cambios en los niveles cualitativos de interacción organismo-ambiente (transformaciones verticales); por ejemplo las transformaciones del habla del niño ligada a objetos presentes en la situación al habla ligada funcionalmente a eventos o acontecimientos que ocurren en otro tiempo y en otro espacio; y 2) el análisis de las transformaciones lingüísticas operadas dentro de un mismo nivel funcional, en donde se estudiarían las transformaciones de extensión del lenguaje; esto incluye hablar sobre nuevas temáticas y el uso de otras morfologías lingüísticas (transformaciones horizontales). En este trabajo nos abocaremos a este tipo de transformaciones.

El escrito se divide en dos secciones: en la primera, se describen brevemente algunos aspectos generales y básicos del modelo y se construye su concreción en el área de lo lingüístico; en la segunda, se discuten los procesos involucrados en el desarrollo lingüístico horizontal sobre la base de los datos arrojados por los estudios realizados sobre la relación hablar – leer – escribir.

I. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

1) CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL MODELO:

Como base de la estructura explicativa, encontramos dos planteamientos especialmente relevantes para nuestro trabajo: a) la concepción de lo psicológico como campo de interacción, y b) el análisis funcional de la estructura de lo psicológico que posibilita una clasificación de la conducta.

LO PSICOLÓGICO COMO CAMPO DE INTERACCIÓN:

Kantor en 1924-26 propuso cambiar la interpretación causal de los eventos psicológicos, derivada de la mecánica, por una interpretación de campo. Esta concepción de la conducta como campo es el elemento central que caracteriza a la orientación interconductual y que la diferencia de la teoría del condicionamiento. De tal forma que la conducta no es la reacción del organismo a diversos estímulos, sino la interrelación que se establece entre el organismo y su ambiente. En las descripciones de campo se considera que todos los eventos psicológicos son interacciones complejas de muchos factores en situaciones específicas. Estos factores incluyen tanto las respuestas del organismo como los objetos y condiciones estimulantes. Así, Kantor propuso el estudio de relaciones, la conducta es una relación. Kantor (1969) afirma: "Los campos psicológicos, esencialmente son el locus de la interconducta de funciones de estímulo y respuesta basada sobre un

continuo de contactos sucesivos entre los organismos y los objetos de estímulo" (pág. 375).

Adicionalmente, Ribes y López (1985) proponen conceptualizar el campo interconductual como un sistema de contingencias con diversos niveles de mediación funcional. Las *relaciones de contingencia* en el nivel psicológico son entendidas por los autores como relaciones de dependencia recíproca entre los factores constitutivos de un campo interconductual. El concepto de contingencia en un sentido más amplio se refiere a relaciones de dependencia recíproca entre distintos elementos. Ribes y López (1985) distinguieron tres tipos de relaciones contingenciales: 1) las relaciones contingenciales que derivan del ambiente físico-químico 2) las relaciones contingenciales que derivan de los grupos animales, y 3) las relaciones contingenciales normativas, que son construidas e impuestas por el hombre y que por lo mismo pueden cambiar de un grupo social a otro.

La identificación de relaciones de contingencia cualitativamente distintas, al interior del campo interconductual, proporcionó a Ribes y López un criterio para clasificar las diferentes formas de relación organismo-ambiente. A su vez, a la *mediación* la definen .. "como el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directo o indirecto. Esta mediación ... constituye en lo fundamental, un proceso en el que un elemento, participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas, es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo... El elemento participante que estructura el campo es el elemento mediador, y la forma particular de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias". (pág. 52).

ESTRUCTURA DE LO PSICOLÓGICO:

A partir del análisis de la literatura generada por los trabajos de Pavlov y Skinner, y del análisis de trabajos sobre lenguaje y pensamiento, principalmente de la aproximación de Vygotski, Ribes y López proponen cinco formas de organización de la conducta psicológica, formas que se definen por el tipo de relación existente entre los diferentes elementos centrales que constituyen el campo psicológico. Con el propósito de examinar la cuestión relativa a una taxonomía funcional del comportamiento, los autores introducen la noción de desligamiento funcional. Esta noción permite diferenciar los distintos niveles de interacción conductual; *el desligamiento funcional* es entendido como la posibilidad que tiene el organismo de res-

ponder en forma relativamente autónoma de las propiedades físico-químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata.

Los distintos niveles de estructuración del comportamiento varían entre sí en el grado de desligamiento del ambiente. Así, el desarrollo ontogénico implica la transformación de un organismo estrechamente vinculado a las propiedades físico-químicas de los eventos ambientales que le rodean, en un organismo relativamente independiente de dichas propiedades. Los dos últimos niveles de interacción, que son característicos y exclusivos de los organismos humanos, sólo pueden estructurarse a través de la adquisición de los sistemas reactivos lingüísticos. A continuación se describen los cinco niveles interactivos propuestos por Ribes y López.

a) *la función contextual* constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y en espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente. En esta función la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre los objetos de su ambiente. Las formas lingüísticas en este nivel funcional estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive. Como ejemplos cotidianos podríamos encontrar las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones.

b) *en la función suplementaria* el organismo transforma los límites del campo psicológico. "La función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería "impuesta" por el ambiente.." (1985, pág. 138). Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras o frases a través de las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos. Ejemplos cotidianos serían las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños a los adultos.

c) *en la función selectora* el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico-químicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. En las dos funciones anteriores, las propiedades físico-químicas de los elementos críticos de la mediación, se mantienen constantes de momento a momento. En el tercer nivel, una misma característica físico-química puede tener más de una dimensión funcional frente al mis-

mo campo de contingencias. En este nivel funcional se observaría que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora"; sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con diversas áreas en conducta humana: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, entre otras. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico.

d) *función sustitutiva referencial*. Este nivel de organización de la conducta, a diferencia de las anteriores, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje, esto es, con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes. En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido, y al mismo tiempo, se afecta la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido. Para Ribes (1982) este nivel implica "... responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos *per se*, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes de responder a lo que se consideran propiedades pertinentes." (pág. 93). Ejemplos cotidianos serían dar referencias a una persona sobre otra, describir a alguien cómo llegar a un lugar, e informar sobre las características de una comida y sus efectos.

e) *la función sustitutiva no referencial* es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Este nivel requiere para estructurarse de la participación del lenguaje. Se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos; esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. Ribes y López afirman que la sustitución no referencial "... ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones." (pág. 208). Además, "... los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son, de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por

consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno; por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos." (pág. 210). La función sustitutiva no referencial abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música y artes plásticas).

Estos tipos de relación organismo-ambiente definidos por Ribes y López guardan una relación de inclusividad entre ellos, de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación contextual, la función selectora incluye a la relación suplementaria, y así sucesivamente. En la función sustitutiva referencial están incluidas todas las relaciones anteriores contextualizadas por la relación mas compleja.

Ribes y López introducen también el concepto de competencia conductual (que es diferente del concepto de competencia lingüística definida por Chomsky). Las competencias conductuales constituyen clases interactivas definidas ya sea en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y respuesta o por criterios de efectividad o logro. Las competencias pueden tener funcionalidad en distintos niveles de organización del comportamiento. Por ejemplo, la competencia de delinear letras y palabras, puede configurarse en formas funcionales que van desde copiar un texto hasta construir nociones novedosas.

La categoría de competencia conductual, al ser definida en forma independiente de los niveles interactivos, nos permite analizar el desarrollo lingüístico ya que una misma competencia puede ser ubicada en distintos niveles interactivos.

2) DESARROLLO LINGÜÍSTICO:

Hasta el momento, el modelo de Ribes y López nos proporciona una taxonomía de la conducta que nos permite definir distintos niveles de complejidad de lo lingüístico. Esto es, nos proporciona diferentes niveles de desarrollo del lenguaje individual. Sin embargo, con el propósito de aplicar este modelo al estudio de la ontogenia del lenguaje, resulta necesario trabajar dos puntos adicionales:

a) El primero, tiene que ver con la pregunta de porqué un individuo avanza, se mueve en una dirección, se transforma, se desarrolla. Este problema no es explícitamente tratado por Ribes y López en su libro, aún

cuando es posible abordarlo desde esta perspectiva teórica. Manteniendo la lógica del modelo, incorporaremos la idea elaborada por Vygotski (1979) de que el desarrollo ontogénico de los procesos psicológicos superiores en el hombre tiene como base la relación social; el ser humano evoluciona sobre la base de una relación interpsicológica.

Con base en el modelo de Ribes y López una respuesta general a las preguntas planteadas sería: la dirección del cambio en el desarrollo ontogénico está determinada por la interacción que se establece entre las características reactivas del ser humano (construidas sobre sus posibilidades biológicas) y el arreglo de las contingencias ambientales (físico-químicas y convencionales). Podríamos afirmar que las características reactivas del organismo, facilitan o dificultan el cambio, mientras que el arreglo de las contingencias define la dirección de ese cambio.

El arreglo de las contingencias que definen la dirección del cambio lingüístico deriva principalmente de la normatividad construida e impuesta por el hombre. Este tipo de relaciones de contingencia se manifiestan al sujeto en desarrollo a través de sus interacciones concretas con otros seres humanos y con distintos productos de la cultura en escenarios definidos socialmente. A través de estas interacciones específicas uno de los participantes, en este caso el adulto, delimita las posibilidades y las formas de relación permitidas con los diferentes objetos, personas y situaciones que conforman la interacción. Esto es, el adulto especifica los criterios permitidos para operar en una situación X.

La mayoría de las interacciones humanas ocurren o se dan en situaciones o escenarios definidos socialmente. Con el propósito de aclarar que elementos puede abarcar la delimitación social, analizaremos el campo de interconducía propuesto por Kantor (1969).

Si nos orientamos en términos de los elementos que conforman el campo psicológico, el ser humano puede definir:

- 1) Qué tipo de organismos pueden participar en una interacción (niños o adultos, tipo de nacionalidad, religión, años de antigüedad, grado de inteligencia, etc.) ¿Quién?
- 2) Qué formas de comportamiento son o no pertinentes (abrir una puerta con la mano o con el pie, solicitar algo con la fórmula ¿Podría Usted...? o "Dame...").
- 3) Qué tipo de interacción debe ocurrir, qué se espera de la interacción, qué se espera de los participantes, qué función debe de tener la respuesta (lee sin entender o leer con comprensión, convencer a alguien independientemente de cómo, etc.).
- 4) Ante qué objetos o personas se debe de responder.

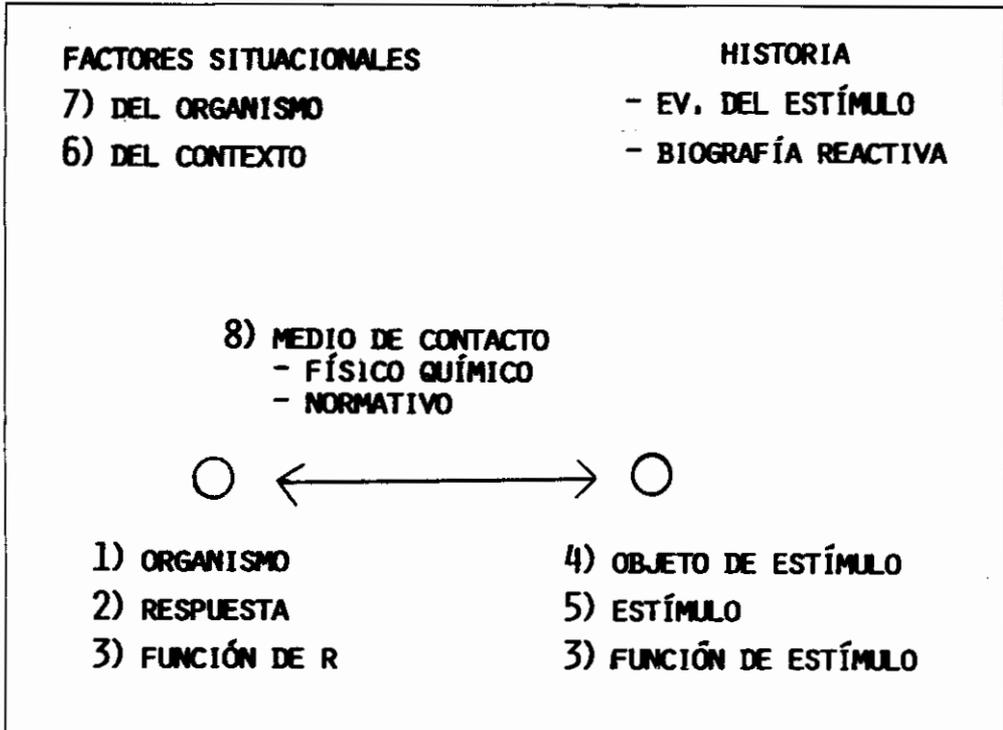


Figura 1. Descripción del modelo de campo interconductual.

- 5) Ante qué dimensiones de los objetos o personas se debe de responder (forma o color; estilo personal o contenido, etc.).
- 6) En qué contextos físicos y/o funcionales debe de realizarse la interacción.
- 7) Qué estado (físico o mental), motivaciones o sentimientos son permitidos o necesarios para participar.
- 8) Bajo qué circunstancias físico-químicas, ecológicas y/o normativas debe ocurrir una interacción particular.

Existen una gran gama de situaciones sociales de interacción que se mueven desde aquellas en dónde todos y cada uno de los elementos anteriores están clara y rígidamente especificados, hasta aquellas en donde sólo algunos de estos elementos están vagamente definidos. Al mismo tiempo, las situaciones sociales de interacción se mueven desde aquellas en dónde la delimitación de todos los elementos depende de personas o instituciones distintas de los propios participantes, hasta aquellas en donde la mayoría de las normas de interacción son definidas por los participantes mismos. Por ejemplo, las situaciones de enseñanza en los ambientes escolarizados

son generalmente situaciones en donde la mayoría de los elementos están bastante definidos. Se especifican objetivos a ser alcanzados dentro de cada área o asignatura, se espera que el maestro asuma la actitud de enseñar y el alumno de aprender, se delimitan las posibles formas de interacción permitidas entre el profesor y los estudiantes, hasta donde el alumno puede cuestionar a un profesor, se delimita el contexto físico/funcional, etc. Un ejemplo de situación de interacción definida menos rígidamente, sería una conversación en un café, en donde el contenido y las formas aceptables de conversación son muy amplias; en este caso, a diferencia del ejemplo anterior, los propios participantes definen en un alto grado las normas de la interacción.

Ahora bien, si nos circunscribimos al desarrollo lingüístico ontogenético, encontramos que precisamente estos arreglos de contingencias definidos socialmente son los que delimitan genéricamente la dirección del desarrollo ontogenético. ¿Porqué suponer que todas las culturas promoverían, a pesar de las grandes diferencias que entre ellas existen, un desarrollo psicológico semejante? Por el momento, partimos del supuesto de que los usos del lenguaje como instrumento de la comunicación y del pensamiento son característicos y exclusivos del ser humano porque sólo pueden alcanzarse a través de un proceso histórico-cultural (propio de los grupos humanos) y que por lo mismo todas las culturas de una u otra forma promoverán estas interacciones psicológicas entre sus miembros. Suponemos también que el desarrollo del lenguaje escrito se constituye en una plataforma de despegue para todas las grandes culturas y que permite, por lo mismo, desarrollar las formas más elaboradas del pensamiento humano.

Con base en estos supuestos, es posible construir una teoría del desarrollo lingüístico, en donde los puntos hacia los cuales el individuo evoluciona permanecen constantes, y en donde los procesos de transición de un nivel funcional a otro son también genéricamente constantes, ya que un individuo no puede ir más allá de sus posibilidades biológicas y culturales

b) El segundo punto a trabajar tiene que ver con la definición de las competencias conductuales que se vinculen funcional y morfológicamente con el desarrollo lingüístico. Para lograr esto, recurriremos a algunas de las ideas elaboradas por Vygotski al analizar el desarrollo de la escritura.

En un ensayo titulado "La prehistoria del lenguaje escrito", Vygotski (1979) reconstruye el desarrollo de la escritura en el niño, poniendo especial énfasis en los antecedentes funcionales de la misma. En este trabajo, Vygotski vincula el desarrollo de la escritura con los gestos, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje oral.

El gesto, afirma Vygotski, es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño. Señala que algunos dibujos de los niños pequeños se constituyen de las marcas que los niños generan al dramatizar el contenido de una acción. Por ejemplo, cuando a un niño se le pide que dibuje la acción de saltar, el niño empieza a representar los saltos con la mano, de tal forma que las marcas que deja en el papel al realizar dicho gesto representan el acto de saltar. Aún cuando Vygotski no define explícitamente al gesto, de los ejemplos que él utiliza puede suponerse que por gesto se refiere a la acción o uso que se asocia al objeto.

El juego simbólico que se observa en los niños une los gestos con el lenguaje escrito. El niño es capaz de representar objetos a través de otros objetos, de tal forma que los primeros se constituyen en signos de los segundos. Vygotski señala que el grado de similitud entre dichos objetos carece de importancia para establecer la relación entre ellos, el elemento que permite vincularlos es el gesto; un objeto podrá representar a otro en la medida que permite ejecutar sobre él un gesto representativo. Posteriormente, si los objetos-signos son utilizados repetidamente para designar un mismo objeto, esto es, se construye una historia evolutiva propia del objeto-signo, entonces éstos adquieren significado por sí mismos. En este sentido, el significado del objeto proviene del gesto que sobre él se opera como un simbolismo de primer orden, mientras que el simbolismo que se construye a través de la historia evolutiva del objeto-signo constituiría un simbolismo de segundo orden; por ejemplo, cuando un niño utiliza un pedazo de cartón como gasolinera, las primeras veces el significado del pedazo de cartón proviene del gesto que sobre el cartón el niño opera, mientras que posteriormente, a través del uso repetido del pedazo de cartón como gasolinera se construye sobre éste un simbolismo de segundo orden.

Para Vygotski, el dibujo constituye un lenguaje gráfico que surge del lenguaje verbal y que por lo tanto puede ser considerado como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito. El autor afirma que los dibujos de los niños se convierten en un verdadero lenguaje escrito cuando se les solicita que dibujen una frase más o menos compleja. Aquí se nota también que el dibujo sigue obedientemente al lenguaje hablado. Finalmente, el niño debe descubrir que no sólo se pueden dibujar objetos, sino que también es posible dibujar palabras. El niño debe alcanzar un simbolismo de segundo orden en el dibujo de las palabras.

La vinculación que establece entre el gesto, el dibujo, el juego simbólico y la escritura la podemos sintetizar en tres dimensiones independientes entre sí: 1) La producción de signos por parte del niño, que permanecen en tiempo y en espacio y que posteriormente pueden ser "leí-

dos", 2) El desarrollo de un simbolismo de segundo orden sobre aquellos signos producidos por el niño, y 3) el uso de esos signos en forma similar al que puede darse en el lenguaje escrito.

La vinculación funcional que existe entre hablar y escribir es ampliamente tratada por Kroll en 1981. De manera genérica, este autor sugiere promover el desarrollo de la escritura a través de: fortalecer las habilidades de comunicación oral; promover el uso de aquellas formas de lenguaje oral que se asemejen más a las formas escritas; y practicar el habla como preparación para escribir (por ejemplo, la planeación oral de las composiciones).

Por otra parte, diversos autores han asociado los gestos y las acciones conjuntas adulto-infante con el surgimiento y desarrollo del lenguaje oral (Bruner, 1974; Ninio y Bruner, 1978; Snow, 1972; Soler, 1978). Con base en las distintas observaciones y análisis realizados por estos autores, el gesto vehicula el tránsito al lenguaje oral de múltiples formas. Así, según Soler (1978) el gesto que la madre dirige al niño le da significación a la acción y a las palabras que acompañan o son acompañadas por ese gesto.

El gesto, visto así de genérico, parece convertirse en una condición que apoya substancialmente el desarrollo del lenguaje oral. Al mismo tiempo, aquellos individuos que por impedimentos biológicos no pueden desarrollar un lenguaje oral, son capaces de aprender alguno de los lenguajes de sordo-mudos que existen, y que a su vez constituyen un sistema de signos convencionales muy elaborado.

Con estos elementos podemos proponer una serie de competencias que se vinculan entre sí, funcional y morfológicamente, durante el desarrollo lingüístico del individuo. El modelo podría quedar esquematizado de la siguiente manera:

Recuperando las ideas desarrolladas en las páginas anteriores procederemos a describir este cuadro.

1) Los niveles de desarrollo lingüístico están dados por los niveles de interacción organismo-ambiente propuestos por (Ribes, 1982, Ribes y López, 1985). El desarrollo vertical se refiere a los cambios de un nivel funcional a otro. Las competencias generales de escuchar, hablar, etc. evolucionan de los niveles funcionales más simples a los más complejos.

2) Dado el carácter inclusivo de las funciones lo anterior no significa que todas y cada una de las competencias transite necesariamente por todos los niveles funcionales. Una vez que una persona interactúa en los niveles funcionales más elevados, es posible brincar algunos niveles de interacción. Por ejemplo, cuando una persona solicita o habla sobre algún objeto en otro idioma pero no sabe su nombre, al señalarlo le pueden dar

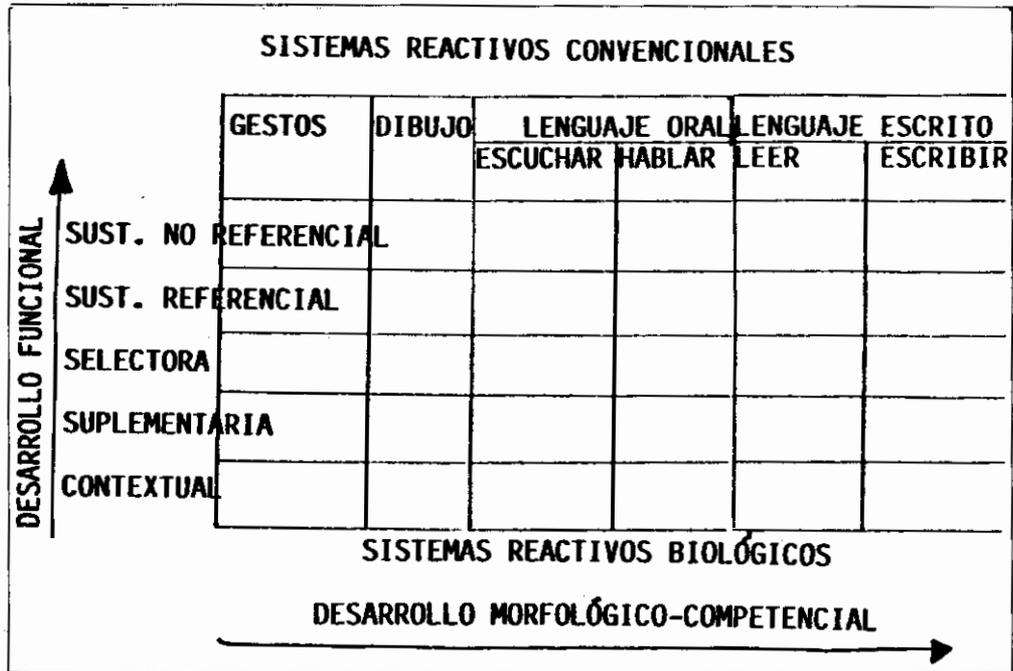


Figura 2. Modelo de análisis de competencias verticales y horizontales.

el nombre, y al incorporarlo en la frase para solicitarlo o para referir una propiedad no aparente la nueva respuesta se está ejercitando en un nivel suplementario o sustitutivo referencial. En este caso los parámetros característicos de la relación contextual cobrarán importancia para que el sujeto incorpore el nuevo nombre como parte de su sistema reactivo, pero la función en la cual el sujeto lo ejercitó es más compleja.

3) Una misma persona puede interactuar involucrando una misma competencia general en niveles funcionales distintos. Por ejemplo, aún cuando una persona normalmente lea en los niveles sustitutivos, puede en algunas situaciones leer párrafos de manera contextual. El nivel funcional en que se dé la interacción dependerá del contenido y de la estructura del texto en relación a la historia del sujeto, así como de los valores asumidos por los factores situacionales, orgánicos o ambientales en ese momento.

4) El niño evoluciona sobre la base de sus sistemas reactivos biológicos hacia la construcción de sus sistemas reactivos convencionales. La diferenciación que se hace en la tabla de los diferentes sistemas reactivos convencionales descansa sobre dimensiones morfológicas. Suponemos que las características morfológicas y estructurales asociadas a cada uno de los

diferentes sistemas reactivos, facilitan o dificultan la estructuración de los distintos niveles funcionales. Por ejemplo, el ejercicio del lenguaje escrito al asociarse con la no presencia de un escucha, promueve un mayor desligamiento de las situaciones concretas y facilita que el ser humano se comporte en niveles sustitutivos no referenciales; al mismo tiempo, el acceso al lenguaje escrito abre la posibilidad de entrar en contacto con los lenguajes científicos, que generalmente implica un desligamiento de los eventos concretos y una lógica inherente al sistema que obliga al ser humano a interactuar en los niveles sustitutivos referenciales y no referenciales.

5) El esquema de desarrollo lingüístico no significa que el ser humano alcance los niveles sustitutivos en todos y cada uno de los sistemas reactivos. De hecho, las personas con formación profesional muestran comportamientos sustitutivos no referenciales fundamentalmente en su área temática de formación, sin mostrar estos niveles conductuales a través de lenguajes gestuales, y sin mostrar necesariamente este mismo nivel en otras áreas de contenido.

6) El desarrollo horizontal se refiere a los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional. Para proceder al estudio de estos cambios resulta necesario trabajar mas ampliamente la noción de transformaciones horizontales en el contexto de la sustitución referencial, que constituye nuestro objeto concreto de estudio en este trabajo.

Retomando los elementos vertidos en páginas anteriores podemos afirmar que las transformaciones horizontales abarcan los siguientes aspectos: a) Cambios en los sistemas reactivos convencionales, que pueden verse como cambios del lenguaje hablado al lenguaje escrito, el aprendizaje de un segundo idioma, el aprendizaje de lenguajes especializados y abstractos como son los distintos lenguajes científicos, el dominio de la lógica y la matemática, etc. b) Cambios en el contenido de la referencia, que pueden dimensionarse en términos de los temas de conversación ó de los aspectos referidos. Esto último es, si dentro de un tema se refieren eventos o acontecimientos, o se refieren relaciones entre diferentes eventos o acontecimientos. c) Cambios en la situación social de interacción que pueden dimensionarse en términos de los distintos elementos que los grupos sociales delimitan. Por ejemplo, aprender a hablar ante distintas audiencias (padres, maestros, extraños, etc.), en diferentes contextos (salón de clase, congreso, reunión sindical, etc.).

II. ANALISIS DEL DESARROLLO HORIZONTAL EN EL NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

Hasta el momento, experimentalmente sólo hemos estudiado las relaciones entre hablar-leer-escribir como un caso particular de desarrollo horizontal. Los estudios implican tanto el dominio de nuevas morfologías al cambiar de un sistema reactivo a otro (oral-escrito), como el manejo de nuevos contenidos. Esto nos permite avanzar en el conocimiento de los procesos de transferencia implicados en la función sustitutiva referencial.

En un primer estudio, Mares, Rueda y Huitrón (1986) investigaron en qué medida el aprender a referir relaciones (a través de los conectivos para, cuándo y porqué) al hablar sobre un tema, se transfiere al hablar y escribir sobre un tema diferente. Este estudio se realizó con ocho niños de 2o. grado de primaria de una escuela pública en la ciudad de México. En la primera parte del estudio se pidió a los niños que escribieran todo lo que sabían sobre los perros. Posteriormente, se les pidió que platicaran a otro niño todo lo que sabían sobre el mismo tema. Se seleccionó para el estudio solamente a aquellos niños que no describieron relaciones entre las características físicas del animal y su función, o entre las conductas o hábitos típicos del animal vinculados con sus causas, antecedentes o condiciones de ocurrencia. Los discursos y textos de los niños seleccionados fueron todos del tipo: "los perros ladran, comen y muerden". En la segunda parte de la investigación la mitad de los niños funcionó como grupo control y se entrenó al resto de los niños a interactuar con y a hablar sobre los cangrejos. Durante cinco o siete sesiones se mostró a los niños un cangrejo vivo, se les habló sobre él y se les entrenó a describir relaciones entre las características físicas del cangrejo y sus funciones y entre las conductas de los cangrejos y sus condiciones de ocurrencia. El entrenamiento se dio individualmente a cada niño, el tema de "los cangrejos" se dividió en cinco tópicos (estructura física, desarrollo del animal, habitat, alimentación y conductas del animal) y se especificó un criterio de adquisición para cada tópico, de tal forma que los niños no podían pasar al tópico siguiente sino alcanzaban el criterio establecido para el tópico anterior. Las respuestas verbales de los niños que NO incluían la descripción de alguna relación eran corregidas por el experimentador a través de preguntas que inducían la descripción de relaciones, por ejemplo, ¿Para qué utilizan...?, ¿Cuándo lo hacen?, ¿Por qué hacen...? En el caso de que los niños no dieran la respuesta adecuada el experimentador les presentaba nuevamente la información, y continuaba con el procedimiento de inducir las respuestas adecuadas. Las distintas relaciones se ejemplificaron durante el entrena-

miento con el cangrejo vivo o con dibujos. En la tercera parte se repitió la primera condición agregando la petición de información sobre los cangrejos.

Se encontraron los siguientes resultados: 1) los niños entrenados a hablar sobre los cangrejos, al solicitarles que escribieran lo que sabían sobre éstos, lo hicieron de forma similar a su lenguaje hablado. Los niños del grupo control informaron que no conocían a los cangrejos. 2) Los niños del grupo experimental, en la segunda prueba, mostraron transferencia al hablar sobre el tema "los perros"; cambiando sensiblemente el discurso empleado durante la primera prueba. Todos incluyeron frases del siguiente tipo: "nacen dentro de la panza de su mamá, van creciendo porque comen carne y huesos"; "tienen sus ojos para ver, sus pies para correr y caminar". Los niños del grupo control no modificaron su discurso. (3) Tres de los cuatro niños del grupo experimental, en la segunda prueba, mostraron transferencia al escribir sobre el tema de perros. El lenguaje escrito se modificó en la misma dirección que el lenguaje oral aunque con una frecuencia menor; esto no ocurrió con los niños del grupo control.

Los resultados anteriores indican una clara transferencia del entrenamiento recibido hacia otras morfologías y otras temáticas. Para entender cabalmente estos resultados es necesario analizar detenidamente lo ocurrido durante el entrenamiento. Resulta relevante recalcar que el entrenamiento dado a los niños no fué un entrenamiento meramente vocal en términos de repetir la información que el niño escuchaba. El entrenamiento fué más allá del habla y más allá de la interacción con el referente. Se entrenó a los niños a interactuar con el animal de una manera determinada, definida por el lenguaje. Los niños observaron las características físicas del cangrejo vinculadas con una función: "el cangrejo tiene dos tenazas que le sirven para.."; acercaron un lápiz al cangrejo en el contexto de la frase "cuando los atacan levantan sus tenazas".

A través del entrenamiento se logró eso que es característico del habla humana, la vinculación entre habla y referente, que al fundirse constituyen una forma distinta de comportamiento que no puede ser identificada ni con la interacción con el referente ni con la interacción vocal. Las relaciones entre sucesos no son una realidad que pueda impactarnos sensorialmente de manera directa, sino algo que construimos a través del lenguaje. Es un punto en donde el referente está también constituido por elementos lingüísticos, en donde el puente entre los eventos está construido de manera "no arbitraria", a través del lenguaje. En este caso particular, los conectivos para, cuando y porqué, ayudaron a construir ese puente. El niño no interactúa con los eventos aislados, el niño interactúa con una relación

construída a través del lenguaje. Se ha construido una manera distinta de observar, interpretar y describir los eventos. Esto último es distinto y separable de los elementos lingüísticos que posibilitaron la construcción de la relación; el niño ahora ve diferente. El niño podría, en algún momento, emplear los elementos de otra lengua o algún sinónimo para construir una relación semejante.

Esto que acabamos de comentar constituye una de las características fundamentales de las conductas sustitutivas. Precisamente porque se logró estructurar a través del entrenamiento un comportamiento sustitutivo referencial, fué posible lograr las transferencias observadas. De hecho, algunos estudios (Mares, Ribes y Rueda, 1990; Rueda, Mares y Vallejo, 1990) realizados posteriormente apoyan esta afirmación.

El experimento descrito en páginas anteriores fué replicado por Mares, Rueda y Luna en 1989. El diseño y el procedimiento de entrenamiento fueron similares al primer estudio; sin embargo, las autoras emplearon juegos en lugar de animales, y la prueba incluyó no sólo la descripción de un juego conocido, sino también la descripción de un animal conocido. Lo último se realizó con el propósito de investigar empíricamente el papel jugado por las "guías para organizar contenidos" en la prueba de transferencia. Las guías para organizar contenidos se refieren a la estructura general de un discurso o un texto, por ejemplo, un reporte experimental para ciertas revistas especializadas debe de incluir una serie de apartados tales como: introducción, método, etc.. Convencionalmente se han definido diferentes estructuras para organizar los discursos o textos.

Los resultados fueron semejantes a los obtenidos en el estudio anterior. Como dato adicional, se encontró que sólo uno de los niños mostró transferencia del entrenamiento hacia el tema de "perros". El contexto del uso de las competencias entrenadas tiene más semejanza cuando se describe otro juego que cuando se describe un animal.

Apoyándose en los resultados arrojados por ambos experimentos, Mares en 1988 caracterizó los procesos de transferencia, a nivel sustitutivo referencial, de la siguiente manera:

- 1) En los intercambios sustitutivos referenciales si:
 - a) el evento referente es el mismo,
 - b) la persona ha desarrollado dos sistemas reactivos lingüísticos y
 - c) los sistemas lingüísticos guardan una relación de equivalencia entre sus elementos,

Entonces: la incorporación, a través de entrenamiento referencial, de nuevas respuestas lingüísticas posibilita la emergencia de las respuestas equivalentes en el otro sistema.

Esta relación se induce de los datos que muestran cómo el aprender a referir vocalmente un contenido específico posibilitó la emergencia de las respuestas equivalentes en el sistema reactivo de escribir.

2) En los intercambios sustitutivos referenciales si:

- a) los eventos referentes son distintos,
- b) la persona ha desarrollado el sistema reactivo vocal y,
- c) los referentes se pueden describir con el mismo esquema de organización de contenidos,

Entonces: la incorporación a través de entrenamiento referencial, de respuestas lingüísticas vinculadas con descripciones funcionales, posibilita la inclusión de esas respuestas en la descripción de relaciones semejantes entre otros eventos.

Esta relación se induce de los datos que muestran que el uso de los conectivos para, cuando y porqué entrenados en la referencia de relaciones en un tema específico (cangrejos y juego de ¿quién?) posibilitó la incorporación de esos conectivos en la referencia de otro tema (perros y juego de lotería).

3) En los intercambios sustitutivos referenciales si:

- a) los eventos referentes son distintos,
- b) la persona ha desarrollado los sistemas reactivos lingüísticos,
- c) los sistemas lingüísticos guardan una relación de equivalencia entre sus distintos elementos, y
- d) los referentes se pueden describir con el mismo esquema de organización de contenidos

Entonces: la incorporación, a través de entrenamiento referencial, de respuestas lingüísticas vinculadas con descripciones funcionales, posibilita la emergencia de las respuestas equivalentes en el otro sistema en la descripción de relaciones semejantes entre otros eventos.

Esta relación se induce de los datos en donde el uso de los conectivos para, cuándo y porqué, entrenados en la referencia de relaciones sobre un tema específico, posibilitó el uso de esos conectivos en la referencia escrita de otro tema.

4) En las interacciones referenciales: el uso repetido y explícito de guías de organización del contenido, posibilita que el niño autogenera esas guías, al hablar sobre otros contenidos susceptibles de ser organizados de la misma manera.

Esta relación se indujo de las autopreguntas generadas explícitamente por los niños, durante las pruebas de transferencia.

La caracterización de la transferencia a nivel sustitutivo referencial, recién expuesta, tiene como base los datos obtenidos al analizar las inte-

racciones entre los sistemas reactivos de hablar y escribir la lengua castellana. Las similitudes entre ambos sistemas son múltiples y mayores de las que se encuentran al aprender un segundo idioma. Al mismo tiempo, ambos sistemas guardan una relación de equivalencia morfológica y estructural cercana a 1. A pesar de estos señalamientos, la experiencia cotidiana nos muestra que la transferencia en el dominio de un segundo idioma se da de manera muy semejante. Por ejemplo, cuando uno lee referencialmente en un segundo idioma, es capaz de describir la información en su lengua materna. Los niños que aprenden dos idiomas como lenguas maternas son capaces de traducir sin mayores dificultades, de una lengua a otra. Habrá, sin embargo, que analizar las diferencias que pueden presentarse debido a las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos; muy probablemente las diferencias se reflejen en el grado de dificultad para aprender el segundo sistema de reacción y no los procesos de transferencia, una vez dominados los dos sistemas.

Es conveniente aclarar que el aprendizaje de los lenguajes científicos implica no sólo desarrollo horizontal, sino también desarrollo vertical, ya que el individuo debe desligarse funcionalmente de los objetos concretos y de los escuchas específicos y presentes (característica de la sustitución referencial), para lograr manejarse dentro de la lógica que impone el propio sistema.

Con el propósito de verificar la generalidad de las transferencias observadas, las autoras iniciaron una serie de investigaciones en dónde el entrenamiento se daba a través de la lectura. Mares, Ribes y Rueda en 1989 replicaron los primeros estudios, pero en esta ocasión, en lugar de dar un entrenamiento oral, les dieron a los niños a leer diez textos sobre animales. El contenido de los textos era muy semejante al contenido del discurso oral entrenado en los estudios anteriores, e incluía dibujos que apoyaban la lectura. Durante diez sesiones los niños leyeron los textos, uno cada sesión, después de cada lectura los niños deberían escribir y platicar a otro lo que habían leído. Los resultados mostraron que conforme transcurrían las sesiones de lectura, los niños incluían descripciones funcionales (a través de los conectivos para, cuándo y porqué) al referir tanto vocalmente como por escrito lo que habían leído. Al aplicar la prueba de transferencia no se observó en ninguno de los niños el más ligero índice de transferencia.

Ante estos resultados los autores se preguntaron ¿por qué? La lógica conceptual sólo permitía una respuesta: el entrenamiento no ocurrió en el nivel sustitutivo referencial. Nuevamente surge la misma pregunta: ¿por qué? Los autores plantearon dos posibles alternativas: 1) durante el entrenamiento oral el cangrejo estuvo presente, mientras que en las lecturas no

se dio la misma situación; aparentemente los dibujos no fueron suficientes para sustituir la interacción directa con el animal y promover entonces una interacción sustitutiva referencial. 2) Durante el entrenamiento oral, el experimentador le planteaba al niño una pregunta inicial que funcionaba como subtítulo del contenido a ser entrenado en cada sesión, mientras que las lecturas no contenían esos subtítulos en forma de preguntas; las preguntas podrían favorecer que el niño se orientara hacia las relaciones descritas.

Se probaron ambas hipótesis, Rueda, Mares y Vallejo (1990) replicaron la investigación, incluyendo en los textos subtítulos en forma de preguntas para cada aspecto del contenido. Nuevamente los resultados fueron negativos. En el mismo año, Mares, Guevara y Rueda probaron la hipótesis alternativa; sin embargo, con el propósito de no alterar las posibilidades de desarrollo intrínsecas a los materiales impresos, las autoras en lugar de permitir la interacción directa con el animal, agregaron al texto una serie de elementos que obligaban al niño a dirigir su atención hacia las relaciones descritas. Las modificaciones a los textos consistieron en: 1) incluir un dibujo para cada relación descrita, 2) incluir un dibujo incompleto que el niño debería completar, la parte faltante era lo que representaba la relación leída y el niño debía completar el dibujo sin observar el dibujo muestra; sólo podía volver a leer la parte del texto correspondiente, y 3) incluir preguntas sobre el texto que enfatizaban la relación. El niño debía contestarlas sin leer el texto, sólo podía ver los dibujos.

Con estas modificaciones, al aplicar las pruebas de generalización se encontraron resultados similares a los observados en los estudios realizados con entrenamiento oral. Los niños hicieron descripciones funcionales al hablar por segunda ocasión sobre "los perros". Aparentemente lo que ocurrió con los primeros estudios sobre lectura fué lo siguiente: los niños no entraron en contacto, a través del texto, con las relaciones descritas; de tal manera que el entrenamiento, a pesar de los dibujos, fué meramente vocal. Como los niños leían con muchas dificultades, el experimentador solicitaba que el texto fuera leído por tres ocasiones consecutivas; esto permitió que los niños pudieran posteriormente repetir, como "periquitos" (de memoria, sin comprensión, a nivel contextual), la información leída. En el último estudio, al obligar a los niños a interactuar con los dibujos que representaban las relaciones, se logró estructurar un comportamiento sustitutivo referencial, y por lo mismo, se volvieron a encontrar las relaciones de transferencia propias de la sustitución referencial.

Los resultados encontrados hasta el momento han sido bastante sistemáticos. Los niveles funcionales propuestos por Ribes y López (1985), al

menos los investigados en los estudios aquí reportados (nivel contextual y sustitutivo referencial), permiten distinguir comportamientos que por sus características morfológicas son aparentemente iguales. Una taxonomía de esta naturaleza enmarcada en una concepción de lo psicológico como campo de interconducta representa una teoría conductual con un gran potencial heurístico. Las dificultades encontradas al abordar la conducta humana compleja desde una perspectiva Skinneriana, son prácticamente resueltas desde esta teoría.

La diferenciación del comportamiento en cinco niveles de interacción jerarquizados funcionalmente posibilita estructurar una teoría del desarrollo psicológico basada en estos niveles, que al mismo tiempo que incorporan (en forma modificada) la distinción operante-respondiente sostenida por la teoría del condicionamiento, permite superarla al establecer: a) una jerarquía entre los dos tipos de comportamiento, y b) categorías que distinguen comportamientos exclusivamente humanos (sustitución referencial y no referencial) que no pueden ser representados adecuadamente con el concepto de operante. Este concepto no permite distinguir entre el comportamiento vinculado funcionalmente a situaciones de "aquí y ahora", de aquel comportamiento que se desliga del "aquí y el ahora" (sustitución referencial) e incluso del objeto mismo (sustitución no referencial).

Las categorías de conducta verbal propuestas por Skinner (1957) constituyen clases particulares de operantes cuyas consecuencias son indirectas o mediadas por otras personas. Los conceptos de tacto, mando, textual, ecoica e intraverbal implican todos ellos una relación OPERANTE, en donde la distinción se da en términos de: 1) cómo se distribuye el peso del control de la respuesta entre los elementos que intervienen en la relación, y 2) la relación existente entre el estímulo discriminativo y la respuesta (para distinguir entre ecoicas, textuales e intraverbales). El tacto Skinneriano abarca comportamientos que pueden incluirse en los niveles suplementarios, selectores y sustitutivos referenciales; esto significa que no distingue entre ellos, que trata como iguales, conceptualmente, relaciones distintas.

Finalmente, el papel asignado por Kantor y Smith (1975) a las instituciones y el concepto de medio de contacto normativo, introducido por Ribes y López, posibilitan enmarcar social y culturalmente el desarrollo del individuo sin perder el nivel de estudio propio de la Psicología.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 225-287.
- Kantor, J. R. (1969). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kantor, J. R. y Smith N. W. (1975) *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. Chicago, The Principia Press.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. En B. Kroll y R. Vann (Eds.). *Exploring Speaking-Writing Relationships: Connections and Contrasts*. National Council of Teachers of English.
- Mares, G. (1988). Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Guevara, Y. y Rueda, E. (1990) Factores que facilitan la adquisición de estilo lingüístico a través de la lectura. Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Psicología. La Habana, Cuba: junio.
- Mares, G., Ribes, E. y Rueda, E. (1989) Entrenamiento en lectura y su efecto sobre los estilos de hablar y escribir. Ponencia presentada en el X CONGRESO DE LA SOCIEDAD MEXICANA DE ANALISIS DE LA CONDUCTA. Hermosillo, Sonora: marzo.
- Mares, G., Rueda, E. y Huitrón, B. (1986) Análisis de la relación entre el lenguaje oral y el escrito. Ponencia presentada en el VIII CONGRESO DE LA SOCIEDAD MEXICANA DE ANALISIS DE LA CONDUCTA. Veracruz: marzo.
- Mares, G., Rueda, E. y Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 1, 84-97.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.
- Ribes, E. (1982). ¿Se ha abordado el lenguaje desde el análisis de la conducta?. En: Ribes, E., *El Conductismo: Reflexiones Críticas*. Barcelona: Fontanella, 73-98.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un Análisis de Campo y Paramétrico*. México: Trillas.
- Rueda, E., Vallejo, A. y Mares, G. (1990) Uso de subtítulos en textos y su efecto sobre la adquisición en estilos lingüísticos. Ponencia presentada en el Tercer Coloquio de Investigación en Psicología Experimental. México: marzo.
- Schoenfeld, W. N. y Cole, B. K. (1972). *Stimulus Schedules: the t-z Systems* New York: Harper.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Snow, C. (1972) Mother speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Soler, S. (1978). De la Comunicación gestual al lenguaje verbal. En: *La Génesis del Lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Vygotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

RESUMEN

Con base en la propuesta conceptual desarrollada por Ribes y López se analiza el desarrollo de la conducta lingüística, particularmente lo que las autoras denominan desarrollo horizontal en el nivel referencial. En la primera parte del escrito se describen brevemente las nociones centrales de la teoría que permitan entender la propuesta de desarrollo; en la segunda sección se aplica el modelo al estudio de la conducta lingüística, incorporando en la lógica interconductual algunas ideas elaboradas por Vygotski al analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores; en la tercera y última sección se reportan una serie de estudios experimentales que permiten proponer y caracterizar los procesos de generalización implicados en el desarrollo lingüístico, específicamente en la conducta referencial.

Palabras clave: desarrollo lingüístico, generalización, conducta referencial.

RESUME

On analyse ici le développement de la conduite linguistique sur la base de la proposition conceptuelle exposée par Ribes et Lopez, tout particulièrement ce que les auteurs appellent développement horizontale au niveau référentiel. Dans la première partie de l'article, il y a une brève description des notions centrales de la théorie qui permettent de comprendre la proposition. Dans la seconde section on applique ce modèle à l'étude de la conduite linguistique, en même temps qu'on incorpore dans la logique inter-conductuelle quelques idées proposées par Vygotski lorsqu'il analyse le développement des processus psychologiques supérieures; dans la troisième et dernière section on trouve une série d'études expérimentales qui permettent de proposer et de caractériser les processus de généralisation

impliqués dans le développement linguistique, tout particulièrement dans la conduite référentielle.

Mots-clé: développement linguistique, généralisation, conduite référentielle.

RIASSUNTO

Sulla base della proposta concettuale sviluppata da Ribes e Lopez, si analizza lo sviluppo della condotta linguistica, soprattutto quella che le autriche chiamano sviluppo orizzontale nel livello referenziale. Nella prima parte del articolo sono descritte in modo breve le nozioni centrali della teoria che permettono comprendere la proposta di sviluppo; nella seconda parte si applica lo stesso modello allo studio della condotta linguistica, incorporando nella logica interconduttuale qualche idea formulate da Vygotski quando analizza lo sviluppo dei processi psicologici superiori; nella terza e ultima sezione si rapportano una serie di studi sperimentali che permettono di proporre e caratterizzare i processi di generalizzazione implicati nello sviluppo linguistico, specie nella condotta referenziale.

Parole-chiave: sviluppo linguistico, generalizzazione, condotta referenziale.

RESUMO

Com base na resposta conceptual desenvolvida por Ribes e López, analisa-se o desarroio da comportamento linguístico, particularmente o que as autoras chamam desenvolvimento horizontal no nivel referencial. Na primeira parte do texto são descritas brevemente as noções centrais da teoria que permite compreender a proposta do desenvolvimento; na segunda secção aplica-se o modelo ao estudo da comportamento linguístico, incorporando na lógica interconductual algumas ideias elaboradas por Vygotski ao analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Na terceira e ultima secção reportam-se uma serie de estudios experimentais que permitem propor e caracterizar os processos da generalização implicados no desenvolvimento linguístico, especificamente na conducta referencial.

Palavras clave: desenvolvimento linguístico, generalização, conducta referencial.

ABSTRACT

The development of linguistic behavior is analyzed according to the conceptual proposal by Ribes and López (1985), specially in regard to horizontal development at the referential level. In the first section a description is made of the central notions by Ribes and López' that are needed to understand linguistic development. Secondly, this model is applied to the analysis of linguistic behavior incorporating to this interbehavioral framework some of Vygotski's original ideas regarding higher psychological processes. Finally, a series of experimental studies are reported. The outcome of these studies allow for a characterization of generalization processes involved in linguistic development, specially in regard to referential behavior.

Keywords: linguistic development, generalization, referential behavior.